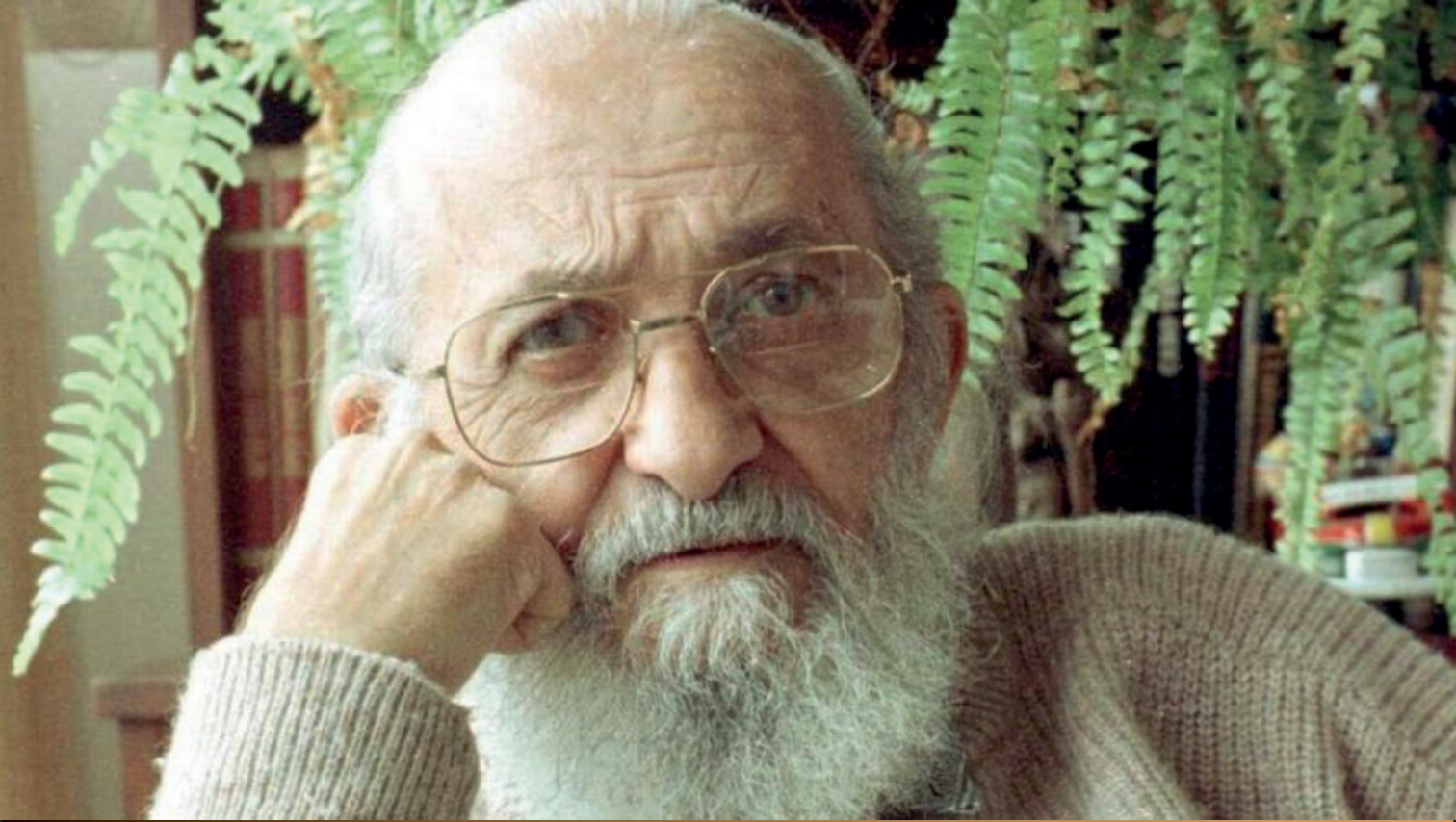


Eleştirel Pedagoji

Critical Pedagogy

Yıl 2021 (Eylül-Aralık) Sayı 69-70 ISSN 1308-7703



Paulo Freire 100 Yaşında

İÇİNDEKİLER

- | | | |
|-----|---|--------------------------|
| 3 | Paulo Freire Hakkında Bireysel Bir Anma Notu! | Hasan Hüseyin Aksoy |
| 10 | Özgürleştirici Bir Pedagoji Modeli Olarak Halk Eğitimi | Fevziye Sayılan |
| 15 | Paulo Freire 100 Yaşında | Peter McLaren |
| 20 | Zor Zamanlarda Freire ve Umut Üzerine | Tahir Yılmaz |
| 23 | Paulo Freire'nin Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü:
<i>Devrimci örgütler için politik pedagoji</i> | Derek Ford |
| 29 | Freire'nin Hatırlattığı: <i>Gündelik hayatta örgütlenmek ya da tüm yolların çıktığı yer olarak devrim</i> | Dilek Hattatoğlu |
| 32 | Paulo Freire Felsefesi ve Eğitim Anlayışı | Manolya Demircan |
| 39 | Diyaloğun Pedagojisini Hayata Geçirmek | Yasemin Tezgiden Cakcak |
| 61 | Yüzyılın Ötesinde Freire | Inny Accioly |
| 63 | Neden Freire Yöntemi ile Örgütleniyoruz? | Gülsüm Nazlıoğlu |
| 67 | Freire'ye Mektup | Ayşegül Erözyürek |
| 69 | Paulo Freire, bell hooks ve Ben | Merve Alpaydın |
| 73 | Akademik Kapitalizm: Üniversite mi Şirket mi? | Rozerin Yaşa |
| 84 | "İlim-Bilim" Üzerine Düşünceler | Erdoğan Yılmaz |
| 89 | Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in Eğitim Ekonomisi Görüşleri ve <i>Schooling in Capitalist America</i> | Muharrem Demirdiş |
| 109 | Başarı Nasıl Ölçülür? | Nurcan Kaya |
| 113 | Özel Okullara Sağlanan Teşvikler | Fadime Deniz Yüksekbulgu |
| 119 | Eleştirel Bilinç İçin Eğitim- Paulo Freire | Mehmet Oğuzhan Çelik |
| 121 | Söyleşi: <i>Türkiye'de Eleştirel Pedagoji?</i> | Ayhan Ural/ Ayşe N. Ağar |

Sayı Edtörü: Ayhan Ural

Editör: Ünal Özmen / Yayın Kurulu: Ahmet Yıldız, Ayhan Ural, Fevziye Sayılan, Hasan Hüseyin Aksoy, Murat Kaymak, Nejla Doğan, Nurcan Korkmaz, Yasemin Tezgiden Cakcak

[e-posta: e.pedagoji@gmail.com](mailto:e.pedagoji@gmail.com)

www.elestirelpedagoji.com

Paulo Freire Hakkında Bireysel Bir Anma Notu!

Hasan Hüseyin Aksoy^{1*}

-|-

İçinde bulunduğumuz ve tamamlamakta olduğumuz 2021 yılı Brezilyalı ünlü eğitimbilimci Paulo Freire'nin 100. doğum yılı olması nedeniyle, bir çok eleştirel eğitimci ve eleştirel eğitim topluluğu tarafından Freire'ye ve görüşlerine, dünya çapındaki etkilerine dikkat çekme bakımından bir fırsat olarak görülmüş ve bir çok etkinlik düzenlenmiştir. Bu etkinlikler arasında, konferanslar, dergilerde Freire özel sayıları, 100. yıla özgü görsel materyal üretimleri, üniversitelerde Freire ve çalışmalarına adanan özel dersler, Freire'nin düşüncelerine karşı saldırıları karşılamak için uluslararası eğitimci topluluklarınca bildiriler hazırlanması, armağan kitaplar ilk akla gelenler olarak belirtilebilir. Freire, bir eleştirel eğitimci olarak tanınıyor olsa da, Recife Üniversitesinde hukuk alanında lisans ve yine aynı üniversitede eğitim tarihi ve felsefesi alanında doktora derecesi almıştır. Daha sonra, aynı üniversitede eğitim tarihi ve felsefesi öğretim üyeliği yapmıştır (McLaren, 2006). Öğretim üyeliği yaparken okuryazarlık kampanyalarında kullandığı metodoloji ile dikkatleri üzerine çekmiş ve 1964 yılında Brezilya'da gerçekleştirilen askeri darbe sonucunda bu kampanyalarda kullandığı yöntem ve güçlü siyasal etkileri nedeniyle tutuklanmış (Vittoria, 2017), serbest bırakılınca ülke dışına kaçarak 16 yıl sürecek bir sürgün yaşamı deneyimlemiştir. Freire'nin sürgün dönemi ve bu dönemde geliştirdiği eğitim alanına ilişkin görüşleri, çok sayıdaki eserinde kendini göstermiş ve bu satırların yazarına değin uzanan dünyanın bir çok ülkesindeki eğitimci ve sosyal bilimciyi etkilemiştir. Freire'nin İsviçre ve ABD gibi gelişmiş ülkeler yanında, bir kısmı devrimci dönüşüm aşamasında olan Bolivya, Şili, Gine Bissau, Tanzanya gibi Latin Amerika ve Afrika ülkelerinde de eğitim ve özellikle okuryazarlık öğretimi kampanyaları konusundaki deneyimleri (Freire&Macedo, 1998) dikkat çekici olmuştur. Freire'nin çok geniş bir coğrafyada tanınmasında, sürgün döneminde katıldığı çok sayıdaki etkinlikler yanısıra, düşüncelerinin dönüştürücü etkisinin belirleyici olduğu düşünülebilir. Freire'nin çalışmalarının etkisi, eğitim alanı dışında sosyoloji, siyasal teori, kalkınma çalışmaları, teoloji, felsefe, kültürel çalışmalar, antropoloji, dil çalışmaları, araştırma yöntemleri sosyal çalışma ve iletişim gibi alanlara da uzanmaktadır. Paulo Freire düşüncelerini geliştirirken, ülkemizde de tanınırlığı olan ve daha çok siyasal kültürde aşına olunan, başta Marx olmak üzere, Gramsci, Mao, Fromm, Brecht, Althusser, Sartre gibi yazar ve düşünürlerden düşüncelerini geliştirmek için yararlandığı, esinlendiği görülebilir. Öte yandan açıklıkla belirtilebilir ki, Freire'nin kendisi bir esin kaynağıdır ve dünyanın bir çok ülkesinde birbirinden çok farklı mesleklerdeki insana,

özellikle de eğitimcilere esin kaynağıdır. Freire'nin benim için de sadece eğitim alanı ile sınırlı olmamak üzere, yaşamım üzerinde bir etkileyciliği, rehberliği olmuştur ve bunun için de kendisine duyduğum sempatiyi ve yakınlığı da burada paylaşmak isterim. Özellikle eğitimin çeşitli alt alanlarındaki, örneğin mesleki eğitim konusundaki görüşlerimle Freire'nin görüşleri harmanlanmış, bu alanda eleştirel bir eğitim anlayışının geliştirilmesi konusunda önemli bir kaynak olmuştur.

Bir eğitim bilimci olarak Freire'nin 100. doğum yılı nedeniyle gerçekleştirilen ya da ona adanan etkinliklerde, kendisinin görüşlerinin paylaşılması ve tartışılmasında rol aldım. Bunlar arasında Türkçe bir derginin Freire özel sayısında Freire'nin mesleki eğitime ilişkin görüşlerinden yararlanan bir makaleyi yayınlama (Aksoy, 2021) Freire'nin 100. doğum yılı nedeniyle Malta Üniversitesi tarafından düzenlenen bir uluslararası konferansta konuşmacı olma, Freire için Brezilya'daki bir üniversitede açılan derse görsel metin hazırlama sayılabilir. Buradan hareketle, Freire'nin, meslek yaşamım ve gündelik yaşamım için bazı konularda rehberlik ettiği, benim de Freire'nin görüşlerinin sürdürülmesi ve geliştirilmesine emek veren topluluğun bir üyesi olarak diyalektik sürecin bir parçası olduğum söylenebilir.

Bu çalışmada, Freire hakkında ansiklopedik nitelikteki bilgilerden başlamakla birlikte, Paulo Freire'nin bir eleştirel eğitimcinin politik özne olarak - mesleğini sürdürmesine nasıl bir etkide bulunabileceği ve hangi bağlamda bir esin kaynağı olarak meslek yaşamımızda yer aldığına/ alabileceğine ilişkin görüşümü seçtiğim bir boyutla ve özetle paylaşmak istiyorum.

Paulo Freire ismini farkına vararak okuduğumu anımsayabildiğim ilk metin, Freire'nin mesleki eğitim konusundaki görüşlerini Dewey ve Marx'ın görüşleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendiren Richard D. Lakes'in (1997) bir kitabı olmuştur. Araştırma konularım arasında olan istihdam ve mesleki eğitim konularına değindiği için okuma listemde olan bu kitapta, Freire'nin görüşlerine özgürleşme ve insanlaşma bağlamında dikkat çekici bir önem atfedilmekte olduğunu burada görebildim. Ancak, ilk değerlendirmede, benim için diğer yazarlar kadar etkileyici ve dikkat çekici olmadığını söyleyebilirim. Bunun Freire'yi daha önce politik ve mesleki yaşam bağlamım içinde okumamış/tanımamış olmam nedeniyle olduğunu düşünüyorum. Freire'nin 2000'li yıllar öncesinde Türkiye akademisi ve toplumsal hareketler içindeki tanınırlığının yeterince güçlü olmadığını söylemek yanlış olmaz. Ancak, bu yayından çok daha önce Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (1991) adlı eserinin Türkçe'ye çevrildiğini ve benim de bu eseri eğitim bilim bağlamındaki değerinden bağımsız, "Mesleki değerinin yeterince farkında olmadan" satın aldığımı ve yeterince anlamlı bir okuma yapmadan kitaplığıma koymuş olduğumu yıllar sonraki yeniden karşılaşma ile farkettim. Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni, politik bilincimi destekleyecek bir kaynak olarak gördüğümü ve bu nedenle seçtiğimi, politik nitelikteki diğer eğitim odaklı kitaplardan herhangi biri olarak gördüğümü sanıyorum. Yine, Freire'nin "*Okuryazarlık*" adlı kitabı, 1998 yılında, bir dönem

Freire ve yazdıklarına ilişkin bütüncül bir görüşü farketmemde değerli meslektaşım Malta Üniversitesi öğretim üyesi Peter Mayo'nun çevirmemiz için sunduğu Özgürleştirilen Praksis adlı eserinin büyük katkısı oldu. Yine Eleştirel Pedagoji konusunda, Freire'den önceki yazarların çalışmalarına, Frankfurt Okulu yazarları ve Alman eleştirel eğitimcilerin görüşlerine erişme konusunda kültürel ve tarihsel antropoloji ve eğitim antropolojisi konusunda değerli çalışmaları olan Christoph Wulf'un katkısını anmam yerinde olur.

kendisiyle aynı bölümde çalışma şansı bulduğum bir öğretim üyesi olan Serap Ayhan tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ayrıca yaşam öyküsü ve *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde yer alan temel görüşleri makale olarak yayınlanmıştır (Ayhan, 1995). Bu çalışmalar da ne yazık ki yayınlandığı dönemde, Freire'yi kendi yaşamımla bağ kurmaya yolaçacak bir bakış açısıyla okumamı sağlamaya yeterli olmadı ve 2000'li yılların başına kadar ilgim çok sınırlı bir çerçevede oldu. Bunda mesleki, akademik konular ve politik metinler arasında bir bağ kurmayı dışlayan, hatta bir akademik etik sorunu ve eğitimcilik sorumluluklarına aykırı olarak tanımlayan bir çevre/iklimde/görüşte bulunuyor olmamın etkili olduğunu düşünüyorum. Bir diğer boyut ise politik olanın bir futbol kulübü taraftarlığı gibi siyasal partilerin taraftarlığına indirgenmesi ve bu tür bir tartışmaya öğrencilerin dahil edilmesinin rahatsız ediciliği olabilir. Öte yandan, yükseköğretim kurumları dahil eğitim kurumlarında müfredatla belirlenen konuların, ya da "mesleki" olarak kabul gören konuların öğretilmesinin beklendiği, politik konuların bireylerin kişisel görüşleri ve tercihleri olduğu, saygı duyulabilse dahi eğitim kurumlarında bunların dile getirilmesinin hoş karşılanmayacağı çeşitli biçimlerde, yasal metinler ya da idari kararlar içinde dile getirilmiş ve bir saklı program ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, politika (dar anlamı ile siyasal partiler ya da iktidar söylemi olan örgütlerin söylem, slogan ya da sembollerinin kullanılması şeklinde kendini gösterebilir) ile kamusal örgün eğitim birbirinden uzak tutulması gereken iki farklı etkinlik türüdür. Öte yandan, bir eğitimcinin, bu tür önermeleri kabul etmese de, bir eğitim sisteminin, okulların doğası içinde ve mesleğinin bir parçası olarak, yaptığı işin politik okumasını başarabilmesi için gereken kavramsal ve teorik önermeler yetersizdi ya da yaygın olarak bilinmiyor idi. Bu konuda bir boşluk ya da açık bulunduğunu bugün daha iyi görebiliyorum.

Eleştirel eğitimin tarihsel ve kavramsal temellerine yakından baktıkça ve bu konuda katkıda bulunmuş eğitimcileri, düşünürleri ve yazarları tanıdıkça, mevcut boşluğu daha çok gördüğümü ancak her ilerlemenin de önümüzde yeni seçenekler ve olasılıklar anlamında daha fazla yeni yollar oluşturduğunu da söyleyebilirim. İlerledikçe geride kalan kadar geriye kalan yolun da uzadığı ama, üzerinde ilerlemekte olduğunuz zeminin de zaten gelmek istediğiniz yer olduğu bir yolculuk hikayesi gibi düşünün. Kişisel hikayemde, Freire ve yazdıklarına ilişkin bütüncül bir görüşü farketmemde değerli meslektaşım Malta Üniversitesi öğretim üyesi Peter Mayo'nun çevirmemiz için sunduğu Özgürleştirilen Praksis adlı eserinin büyük katkısı oldu. Yine Eleştirel Pedagoji konusunda, Freire'den önceki yazarların çalışmalarına, Frankfurt Okulu yazarları ve Alman eleştirel eğitimcilerin görüşlerine erişme konusunda kültürel ve tarihsel antropoloji ve eğitim antropolojisi konusunda değerli çalışmaları olan Christoph Wulf'un katkısını anmam yerinde olur. Ancak, bu düşünürler geçidi arasında Freire, eğitim biliminin temel çerçevesini eleştirel eğitimciler için anlamlı gelecek şekilde hümanist ve özgürleştirici eğitim tartışmaları ile doldurmuş ve diğer eğitimci yazarlardan daha fazla görünür olmuştur.

Freire, Ezilenlerin Pedagojisi'nde "yansız eğitim yoktur" demek, eğitim ve politika arasındaki bağları, bir siyasal partiler arası tercihler bağlamında değil, ancak çok daha geniş ve bütünlüklü bir şekilde ele almakta, politikayı kaderciliğin karşısına koymakta; okuryazarlığı "sözcüklerin ve dünyanın okunması" eylemi olarak ve eğitimi "bir özgürlük pratiği" olarak tanımlamaktadır. Bu noktada, mesleki olarak içinde yer aldığımız eğitim ile bir yurttaş olarak hak ve görev saydığımız politik etkinlikler arasındaki diyalektik ilişki ve bağ da açığa çıkmakta, "eğitimsiz politikanın ve politikasız eğitimin bir yanılısıma olduğu düşünölebilmektedir. Şunu da özellikle belirtmek isterim ki, bu bağlantısızlık, eğitimcilerin örgütlü olmadıkları, politik özne olmadıkları ya da politika ile bağlarının zayıfladığı zamanlarla ilgili değildir. Çünkü, eğitimcilerin, özellikle öğretmenlerin siyasal alana etkide bulunduğu ve güçlü eğitim örgütlerinin, sendika ve derneklerin bulunduğu dönemde de eğitim ve politika arasındaki bağlar düşünsel olmaktan çok, okulların politik etkinlik alanı olması nedeniyle mekansal ve öğrenci-öğretmen katılımları üzerinden fiziki nitelikte olmuştur. Freirenin (1985; 1991) eğitimin politiklik bağlamını oluşturan düşünceleri ve açıklamaları çok daha geniş bir bağ oluşturmuştur.

Eğitimcilerin, özellikle öğretmenlerin siyasal alana etkide bulunduğu ve güçlü eğitim örgütlerinin, sendika ve derneklerin bulunduğu dönemde de eğitim ve politika arasındaki bağlar düşünsel olmaktan çok, okulların politik etkinlik alanı olması nedeniyle mekansal ve öğrenci-öğretmen katılımları üzerinden fiziki nitelikte olmuştur.

-II-

Türkiye'de 12 Eylül askeri darbesinden hemen önceki yıllarda toplumda şiddetli bir bölünme ve iç savaş görüntüsü veren çok sayıda genç ve yetişkinin yaşamını alan çatışmalar, ülke içindeki siyasal hareketler kadar, ülke dışından kurumsal güçlerin de planladığı düşünölen siyasal cinayetler hüküm sürmüştür (Durna, 2014). Genel olarak, üretilmiş ve başta ABD olmak üzere emperyalist ölkelerin haberalma örgütleri ve NATO gibi küresel askeri örgütlerin gizli yapıları tarafından kışkırtılmış olduğu düşünölen bu çatışma ve siyasal cinayetlerin ortasında, gençliğin, yetişkin yurttaşların ve işçi sınıfı topluluğunun güçlü siyasal ilgileri ve örgütlölükleri de bulunmaktaydı. Öğretmenler de, yüksek üye sayılarına sahip, geniş katılımlı grev/boykot yapabilen ve iktidarların dikkate almak zorunda olduğu güçlü örgütlere sahipti (Ulutaş, 2014; Altunya, 2015). 12 Eylül darbesi sonrasında, aydınlar ve özellikle sendikalarda, çeşitli derneklerde, siyasal kurumlarda örgütlü öğretmenler, örgütlü genç politik kitle ile birlikte yoğun bir baskıyla ve zalimce uygulamalar ile karşılaştılar. 12 Eylül Darbesinin en önemli ve kalıcı amaç ve işlevi, küresel nitelikteki neoliberal politikaları ölkeye zor yoluyla da olsa hakim kılmak olmuştur.

Darbenin diğeri bir önemli sonucu da, eğitim ve politika arasındaki mekansal ve fiziki bağ koparıldığı gibi, doğal, ontolojik (varoluşsal) bağın da bir yanılısıma olarak ve aslında bir hegemonya ve ideolojik proje olarak koparılması olmuştur. Ortada birbirinden ayrılan iki kurum değil, politika ile bağları görünmezleştirilen; yansızlığına ve katılımcılara mutlaka iyi şeyler sağlayacağına inanılması istenilen bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Yaklaşık yirmi yıllık bir neoliberal hegemonya kurma sürecinin sonunda, 2000'li yıllara kadar, öğretmen örgütlölüklerinin, gençlik örgütlölüklerinin zor yoluyla ya da sistematik baskı ve

Freire'nin ezme ezilme ilişkilerinin, sadece üretim ilişkilerinde değil, yaşamın her alanında olduğu gibi okul ve dersliklerdeki ilişkilerde de kendine yer bulduğunu dile getirmesi ve bunları görünür kılması, politik duruşumu değiştirmeden dünya görüşümü genişletmeme katkı sağlamıştır.

korkutmalar yoluyla dağıtıldığı bir ortamda öğretmenlerin, gençliğin, genel olarak toplumun düşünme biçiminin değişmesi kaçınılmaz idi ve bu değişimin gerçekleştiğini, genel olarak toplumda ve kendi yaşamlarımızda gözleyebildik. Bu “başarılı” hegemonyanın sonucunda, politik alanda özne ve eğitim alanında uzman, öğretmen olarak varlık gösterildiğinde, bütünlük kaybını ve yabancılaşmayı anlamak kolay değildi. Böylece, politik alandaki mücadele sürdürüyor iken ontolojik bir bağ kurmadan eğitim alanında da mesleki çalışma yürütmenin ya da bu bağı mekansal bağlamda kurmanın bir üst sınır olabileceği anlayışı da mümkün olmuştur. Burada, hem eğitimi hem de politik olanı görünenin ötesine geçmeden kavrayan bir düşünceden, dünya görüşünden ya da eğitim anlayışından söz edebiliyoruz. Bu eğitim anlayışının, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından benimsendiğini düşünmek yanlış olmaz. Bunun nedeni, çeşitli dönemlerde karşılaştıkları ağır baskılar, mesleki-görevleri ile ilgili tehdit ya da kaygılar ve düşüncelerinin bu yönde olması ve kendilerine sunulanın doğru olduğuna duydukları inanç da olabilir. Bağlantısızlık yanılması geniş bir öğretmen topluluğu ve akademi içinde kabul görmüştür. Bu durumun sonucunda, eğitimin politikadan ayrılması gerektiği yönündeki görüş ile çok yoğun bir şekilde karşılaşan eğitimci topluluğunun, aksi görüş iddia edecek argümanları yeterince geliştirememiş ve bunu sağlayacak/paylaşacak bir iklimi inşa edememiş olduklarını da düşünebiliriz. Bu kavrayışın geniş bir çevrede yer alan, radikal görüşlere sahip öğretmen ve akademisyenler için de geçerli olduğunu belirtmek isterim.

Eğitimsel yaşamın, sınıf pratiklerinin, okul öncesinden yetişkin eğitimine, mesleki eğitimden doktora eğitimine eğitim ve öğrenme gerçekleşen her bağlamın politik yanını ya da politik boyutlarını, yanlılıktan malul karakterini anlamayı sağlayan, ya da görmeyi kolaylaştıran Freire'nin açıklamaları, radikal bir dönüşe de katkı sağlamıştır. “Yansız eğitim yoktur”, “eğitim evcilleştirir ya da özgürleştirir”, gibi ifadelerle özetlenecek görüşlerinde eğitimin “ezilenlerden yana ya da ezenlerden yana” olabileceği sonucuna erişebiliriz. Freire, ezen ve ezilen ezilen bağlamlarını da yakın zamana kadar politik alanda dile getirilen iktidar ilişkilerindeki görünmezlikleri de içerecek şekilde genişletmiş, ezme ezilme ilişkisini üretim ilişkileri içindeki özneler ile sınırlandırarak ele alan görüşün dışına çıkarmayı başarmış ve gündelik yaşam içinde herkesin rolünün görece biçimde değişerek bu kategorilerin her ikisinde de yer alabileceğini göstermiştir. Freire'nin ezme ezilme ilişkilerinin, sadece üretim ilişkilerinde değil, yaşamın her alanında olduğu gibi okul ve dersliklerdeki ilişkilerde de kendine yer bulduğunu dile getirmesi ve bunları görünür kılması, politik duruşumu değiştirmeden dünya görüşümü genişletmeme katkı sağlamıştır. Eğitim ve politikanın ayrılmazlığı, yansız bir eğitim olamayacağı ve ezilenlerin de zaman içinde ya da farklı konumlarda ezene dönüştüğüne ilişkin söylemlerinin, sadece dünya görüşümü değil mesleki bakımdan da eğitimbilim anlayışımı ve dersliklerdeki pratiklerimi de çeşitli düzeylerde etkilediğini söyleyebilirim. Ancak, büyük ölçüde, farklı paradigma ve eğitim disiplini anlayışları ile yetişmiş öğrenci, öğretmen, akademisyen topluluğu içinde

her zaman “başarılı” sayılacak sonuçlar elde ettiğimi söyleyemem. Bununla birlikte, bir eğitimci olarak temel paradigmlar ve ilkeler konusunda bir pedagojik zemin oluşturmak ve bu zemine bilinçli olarak sahip çıkmaya çalışmak, dünya görüşüm ile eğitim anlayışım arasında anlaşılabilir ve anlatılabilir bağlar kurabilmek Freire'nin radikal etkileri olarak görülebilir.

Freire'nin görüşlerinin ve eğitim anlayışının Türkiye öğretmen hareketleri ve özellikle sendikal mücadele veren öğretmenler bakımından da önemli yansımaları olabilir. Öğretmenlerin yaşamlarındaki politik bağlamın ve sendikal mücadelenin anlamlı bir şekilde bir pedagojik araç olarak sınıf pratiklerine ve öğretim süreçlerine yansıtılabilmesi ve aynı zamanda eğitim süreçlerinin de politikanın bir parçası olduğunu görebilmeyi sağlayabilir. Bu esinleme, eğitim alanında devrimci bir değişmeye yol açacak bir anlayışın da öncülü olabilir. Bu noktada Freire'nin eğitim yöntemlerinin ve düşüncelerinin başka ülkelere, olduğu gibi transfer edilemeyeceği, ancak özgün koşullar içinde yeniden keşfedilmeleri gerektiği yönündeki uyarısının da dikkate alınması gerekir. Bu yeniden keşfetmenin, Freire'nin olduğu kadar, daha az ya da daha çok, eğitimci olan ya da olmayan çok sayıda düşünür ve yazarın yaşamımızda, düşüncelerimiz ve eylemlerimizde kendine yer bulması ile doğal bir şekilde gerçekleştiğini düşünüyorum. Bu bakımdan, Freire'nin eleştirel pedagoji alanına sunduğu kavramları, eğitim ve yaşam anlayışını, Freire'den önceki ve sonraki yazarlarla/ eğitimcilerle birleştirerek ve yorumlayarak yeniden keşfetme sürecini doğal bir şekilde sürdürebilmenin, bu şekilde eylemeye ve öğrenmeye devam edebilmenin kendimizi de yeniden üretmemizin, olmaya devam etmemizin keyifli ve sağlıklı bir yolu olduğunu düşünüyorum.

Tüm bunlar için, gündelik yaşamımdaki öğrenme ve öğretme deneyimimden mesleki yaşamımdaki öğrenme ve öğretme süreçlerine, politik görüşlerim ve eğitim yaşamına ilişkin mücadeleye kadar tüm katkıları için Paulo Freire'ye ve bu çabaları genişleten, paylaşan ve daha güçlü hale getiren yoldaşlarına, meslektaşlarına da teşekkür borçluyum. Bir diğer teşekkürüm de kendi meslektaşlarıma ve yirmi yılı aşkın bir süredir derslerimin ve tüm diğer akademik etkinliklerimin bir parçası olan ve beni okuduklarıyla, deneyimleriyle, yapıcı –(bazen de yıkıcı) eleştirileri ve olumlu dönütleriyle destekleyen öğrencilerimdir. Onların berrak, coşkun, öğrenmeye-öğretmeye, diyaloga açık sorgulayıcı zihinleri - tutumları olmasa, başta Freire olmak üzere pek çok toplumcu, eleştirel, radikal düşünür ve eğitimcinin görüşlerinin aydınlattığı bu uzun soluklu yolculuğu sürdüremeyebilirdim.

Kaynakça

- Aksoy, H.H. (2021). Paulo Freire'nin Eğitim Anlayışından Mesleki Eğitime İlişkin Çıkarımlar. *Mektepli Bülten. Tebeşir*. Sayı 14, ss. 40-41. Online Erişim: https://mektepligazete.com/public/file/bulten/mektepli-bulten_sayi14.pdf
- Altunya, N. (2015). Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi. 1906-2015. Yenilenmiş 3. Basım. Ankara: Eğitim İş Kültür Yayınları.

Freire'nin eğitim yöntemlerinin ve düşüncelerinin başka ülkelere, olduğu gibi transfer edilemeyeceği, ancak özgün koşullar içinde yeniden keşfedilmeleri gerektiği yönündeki uyarısının da dikkate alınması gerekir. Bu yeniden keşfetmenin, Freire'nin olduğu kadar, daha az ya da daha çok, eğitimci olan ya da olmayan çok sayıda düşünür ve yazarın yaşamımızda, düşüncelerimiz ve eylemlerimizde kendine yer bulması ile doğal bir şekilde gerçekleştiğini düşünüyorum.

- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 28, Sayı 2, ss. 193 – 205.
- Baker, C. (1991) *Zorunlu Eğitime Hayır*. Çev. A. Sönmezay. İstanbul: Ayrıntı.
- Durna, T. (2014). 70'li Yıllarda Politik Şiddet ve Basın . R.F. Barbaros ve E.J. Zurcher (Yayına Hazırayan). *Modernizmin Yansımaları: 70'li Yıllarda Türkiye*, içinde bölüm. (ss. 230-268). Ankara: Efil Yayınevi.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık. Dünyayı ve Sözcükleri Okumak*. Çev. S. Ayhan. Ankara: İmge.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Trs. by D. Macedo. Westport, CT: Bergin & Garwey.
- Freire, P. (1991) *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul:Ayrıntı.
- Lakes, R. D. (1997). *The New Vocationalism. Deweyan, Marxist and Freirean Themes*. Ohio: Center On Education and Training for Employment. College of Education, The Ohio State University.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis. Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. Çev. H.H. Aksoy ve N. Aksoy. Ankara: Dipnot
- McLaren, P. (2006). *Paulo Freire, Che Guevara ve Devrimin Pedagojisi*. 2. Baskı. İstanbul: Kalkedon.
- Ulutaş, B. (2014). 70'li Yıllarda Bir Direnme Pratiği: TÖB-DER. R.F. Barbaros ve E.J. Zurcher (Yayına Hazırayan). *Modernizmin Yansımaları: 70'li Yıllarda Türkiye*, içinde bölüm. (ss. 343-372). Ankara: Efil Yayınevi.
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire. Diyalogun Pedagojisine Giden Yol*. Çev. Y.T. Cakcak ve E. Cakcak. İstanbul: Kalkedon.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi. Yorumsamacı Yöntem, Görgül Araştırma, Eleştirel Teori*. Çev. HH. Aksoy; A. Kayahan Karakul; H. Ö. Aras ve D. Çankaya. Ankara: Dipnot

Özgürleştirici Bir Pedagoji Modeli Olarak Halk Eğitimi

Fevziye Sayılan

*“Kimse tek başına özgürleşemeyeceği gibi başkaları tarafından da özgürleştirilemez.”
(Freire, 1991:42)*

Freire'nin “Ezilenlere ve onlarla birlikte acı çeken, onların safında mücadele edenlere” adadığı politik pedagoji yazılarının merkezinde halk eğitimi vardır. Ancak ‘halk eğitimi’ konusundaki fikirler ve uygulamalar bugün Freire ve Latin Amerika kökenli halk eğitimi (popular education) pratikleriyle anılsa da halk eğitiminin daha eski bir tarihi var. Tarihsel olarak halk eğitiminin ulusal bağlamlarda farklı özelliklerle ve içeriklerle ortaya çıktığı; içinde bulunduğu koşullar ve toplumsal bağlamlar tarafından şekillendirilen farklı geleneklerin varolduğu bilinmektedir. Sosyal adalet ve toplumsal değişme için yola çıkanlar halk eğitiminin çeşitli özgün modellerini yaratmışlardır.

Pedagojinin uzun tarihi içinde çağdaş halk eğitiminin kökenini Rönesans sonrasına kadar geriye götüren bazı yetişkin eğitimciler daha sonra yetişkin eğitimi olarak adlandırılmış olan çeşitli halk eğitimi biçimlerinin varlığına dikkat çekiyorlar (Lovett,1988; Tesse, 2011). Halk eğitimi olarak adlandırılan dört büyük gelenekten söz etmek mümkün: 1) On sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda işçi sınıfı eğitimi; 2) ilerici ve radikal eğitim örnekleri; 3) yirminci yüzyılın başlarında demokrasi için yetişkin eğitimi; 4) Freire ve onun “ezilenlerin pedagojisi”.

Avrupa aydınlanmasının ardından Avrupa’da geniş kitlelerin aydınlanma, eğitime, bilgiye ve kültüre erişim mücadeleleriyle birlikte gündeme gelen ve halk eğitimi olarak adlandırılan uygulamaların ilk örneklerinin İngiliz sanayi devrimi ertesinde İngiltere ve İskoçya’da işçi eğitimi olarak ortaya çıktığını ve halk eğitimi teriminin kullanıldığını görüyoruz. Bu deneyim daha sonra İngilizce konuşulan dünyada yetişkin eğitiminin hem kurucusu/öncüsü olmuş hem de onunla aynı anlamda kullanılmasını getirmiştir. Kendisini açıkça halk eğitimi olarak adlandırılan bir başka gelenek Danimarka halk okulları (1844) etrafında gelişen fikirler ve uygulamalar ile ilgilidir. Daha sonra İskandinav tipi Halk Okulları geleneğine hayat veren bu yaklaşım ve uygulama halen varlığını sürdürmektedir. İskandinav geleneğinin esin kaynağı da Aydınlanma ve onun getirdiği romantizmle yakından ilgilidir. Dönemin sanayileşme ile birlikte kapitalist ilişkilerin yaygınlaşmasının yarattığı toplumsal öğrenme ihtiyaçları halk eğitimi fikrinin doğmasına yol açmıştır. Halk Okulları geleneği bir toplumsal hareket olarak ortaya çıkmış, dinsel bağına karşı liberal yaklaşımla okuma yazma ve tarımsal bilgi ve beceriler ile ulusal kimlik/yurttaşlık nosyonuyla şekillenmiştir. Halk Okullarının fikir babası olan Peder Grundtvig İngiliz ütöpik

Sanayileşme ile birlikte kapitalist ilişkilerin yaygınlaşmasının yarattığı toplumsal öğrenme ihtiyaçları halk eğitimi fikrinin doğmasına yol açmıştır. Halk Okulları geleneği bir toplumsal hareket olarak ortaya çıkmış, dinsel bağına karşı liberal yaklaşımla okuma yazma ve tarımsal bilgi ve beceriler ile ulusal kimlik/yurttaşlık nosyonuyla şekillenmiştir. Halk Okullarının fikir babası olan Peder Grundtvig İngiliz ütöpik sosyalistlerinden Robert Owen’in ‘komün’ deneyiminden ilham alarak yatılı halk okulu fikriyle hareket etmiştir.

Freireci 'halk eğitimi' (popular education) adının çağrıştırdığı gibi halkçıdır ve sıradan insanların somut sorunlarına ve mücadelelerine dayanır. Ancak bu çıkış noktasıdır; dünyayı değiştirme hedefiyle ve metodolojiyle *açıkça politiktir ve statükoyu eleştirisinin merkezine koyar. Aynı zamanda ilerici toplumsal değişime derinden bağlıdır. Umut ve iyimserlikle sınırları aşmaya yönelik bir radikal hümanizmle ilerler. Dolayısıyla politik pedagoji türü olarak tanımlamak gerekir.*

sosyalistlerinden Robert Owen'in 'komün' deneyiminden ilham alarak yatılı halk okulu fikriyle hareket etmiştir. Bugün Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitimi Programı, modern yetişkin eğitiminin en önemli köklerinden biri olan Halk Okullarının kurucusu olarak Grundtvig'e atfen adıyla anılmaktadır.

Yirminci yüzyılın başında Lindeman (1926) ve Dewey (1916) gibi eğitimciler tarafından halkın karar alma süreçlerine bilinçli katılımı için 'demokrasi için eğitim' fikri de halk eğitiminin siyasal eğitim olarak sürdürülen formuna önemli bir örnek oluşturmuştur. Toplum merkezleri ve toplumsal hareketler tarafından liberal demokrasinin toplumsal dayanaklarını güçlendiren bir farkındalığın oluşmasına katkıda bulunmuşlardır. Aynı zamanda bu fikirler ve çalışmalar Amerikan yetişkin eğitimi hareketinin önemli bir parçası haline gelen liberal siyasal eğitim biçiminde sürdürülen yurttaşlık eğitimine bir temel sağlamıştır.

Halk eğitimi ile ilgili bir başka önemli radikal deneyim Amerika Birleşik Devletleri'nden Miles Horton tarafından hayata geçirilen Highlander Halk Okulu (1932) ile ilgilidir. Bu deneyim dayandığı fikirler, etkinlik alanı ve uygulamaları bakımından İskandinav Halk Okulları geleneğinden etkilenmiş, Horton'un özellikle de Peder Grundtvig'in fikirleri ile kurduğu yakınlıktan çıkmıştır. Sıradan insanların toplumsal değişim için çeşitli sanatsal ve politik pedagojik etkinliklere katıldığı bu halk eğitimi geleneği ırkçılık karşıtlığı ve Amerikan Sivil Haklar Hareketi için bir güç kaynağı olmuştur (Alica, 2019).

Yirminci yüzyıl başındaki büyük toplumsal dönüşüm projelerinin ilk örneklerinden biri olarak Türkiye de özgün bir halk eğitimi deneyimine sahiptir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında ortaya çıkan ve okuryazarlığı yaygınlaştırmak ve cumhuriyetin yurttaşını oluşturmak için hayata geçirilen Millet Mektepleri (1928), halk derslikleri, halk odaları ve Halk Evleri (1932) gibi özgün kurumlar aracılığıyla 'halk eğitimi' adı altında yapılan çalışmalar tıpkı Batılı örneklerinde olduğu gibi aydınlanma, okuryazarlık ve yurttaşlık arasındaki bağlantıyı gören bir perspektifle sürdürülmüş, bu alanlarda toplumsal değişmeye odaklanmıştır. Kurumsal özellikleri bakımından devlet-toplum-kuruluş-ulus devlet inşası ilişkisi bağlamında dinsel fanatizme karşı aydınlanmacı yaklaşımıyla İskandinav halk eğitimi geleneğiyle benzer özellikler taşısa da, özgün yanı yurttaşlık bağı ve ulusal kimliği yaratmakla ilgili olmuştur. Kurucu dönemin dönüştürücü perspektifle sürdürülen bu eğitim hamlesi 'halk eğitimi' adı altında kalıcı bir kurumlaşmaya da temel sağlamıştır. Ancak zaman içinde bu dönüştürücü işlevi sönmülenerek statükonun devamının sağlamaya dönük özellikleri öne çıkmıştır (Sayılan, 2015).

Bu arka plana çerçevesinde Gonzalez (2011), Freireci halk eğitiminin ortaya çıkışını şöyle betimliyor: "İsyancı 1960'larda, devrimci eğitimci Paulo Freire çıkış noktası olarak ezilenleri gören bir pedagoji geliştirdi. Özgürleşmenin eğitimsel bir alternatifini temsil eden ve hem kibirli otoriterliğe hem de güvenilmez kendiliğindenliğe karşı çıkan bu pedagoji, Eleştirel Pedagoji hareketi içinde yer alır ve Halk Eğitimi olarak

adlandırılır.” Freire’nin okul sistemiyle ilgili eleştirisi bugün eleştirel pedagoji olarak bildiğimiz teorik ve pratik alanın da başlıca ilham kaynağını oluşturmaktadır.

Freireci ‘halk eğitimi’ (popular education) adının çağrıştırdığı gibi halkçıdır ve sıradan insanların somut sorunlarına ve mücadelelerine dayanır. Ancak bu çıkış noktasıdır; dünyayı değiştirme hedefiyle ve metodolojiyle *açıkça politiktir ve statükoyu eleştirisinin merkezine koyar. Aynı zamanda ilerici toplumsal değişime derinden bağlıdır. Umud ve iyimserlikle sınırları aşmaya yönelik bir radikal hümanizmle ilerler. Dolayısıyla politik pedagoji türü olarak tanımlamak gerekir.*

Halk eğitimi eşitsizliğin, sömürünün ve baskının analizine dayanan ve toplumsal değişimi amaçlayan toplumsal ve siyasal hareketlerde, sivil toplum örgütlerinde, feminist ve işçi hareketlerinde ortaya çıkan eğitim pratiklerini adlandırmak için kullanılmaktadır. Freireci halk eğitiminin teorik ve metodolojik özelliklerine baktığımızda, Freire’nin insan doğası üzerine radikal hümanist varsayımlarıyla başladığını; tüm insanların eleştirel düşünme ve kendi sorunlarını çözme kapasitesine sahip olduğu inancının halk eğitimi metodolojisinin merkezinde yer aldığını görürüz. Freire hem “insanlaşmanın” hem de insanlıktan çıkmanın gerçek olasılıklar olduğunu, ancak sadece insanlaşmanın insan türünün misyonu olduğunu; daha insan olmanın her insanın ontolojik görevi olduğu inancıyla hareket eder. İkinci varsayım dünyanın eleştirel bilgisine ulaşma kapasitesine sahip olmakla ilgidir. Ezen ve ezilen diyalektiği içinde sadece ezilenlerin hem kendilerini hem de ezenleri özgürleştirebileceklerini iddia eder.

Bu halk eğitimi olarak örgütlenen bilinçlenme (conscientização) süreci içinde mümkündür. Mazlumlar en sınırlayıcı durumlarda bile bu sınırları ve içinde buldukları olumsuz koşulları dönüştürme mücadelesine katılarak ilerleyebilir. Onun halk eğitimi yaklaşımının tüm insanları özgürleştirecek toplumsal dönüşümlere derin bağlılıktan beslendiğini görüyoruz.

Genelde siyasal ve toplumsal değişimi hedefleyen radikal toplumsal hareketler ve devrim süreçlerinde yapılan eğitimlerin ve yapanların da aynı bağlılıkla hareket ettiklerini biliyoruz. Freire bu noktada metodolojisiyle özgün bir katkıda bulunuyor. Başlangıç ve çıkış noktası Freire de aynı olsa da, bu hedefe götürecek yol ve yöntem üzerine “problem tanımlayıcı yöntem, diyalog, praxis-bilinçlenme” gibi terimlerle ayrıntılandığı bir yaklaşım geliştirmiştir. Devrimci praxis olarak pedagojidir bu...

Freire için toplumsal dönüşümün merkezinde yer alan kavram bilinçlenmedir. Bilinçlenme bir süreçtir ve kişisel ve toplumsal düzeyde daha çok farkındalığı gerektirir; kişinin hayatını kuşatan politik, ekonomik ve toplumsal güçlerin farkındalığını kapsar. Bu noktada Freire ezilenlerin parçalı ve çelişki içindeki bilincini görmezden gelmez; bilinçlenmenin ilk adımının ezilenlerin bunu idrak ederek üstesinden gelmesini

Freireci halk eğitiminin teorik ve metodolojik özelliklerine baktığımızda, Freire’nin insan doğası üzerine radikal hümanist varsayımlarıyla başladığını; tüm insanların eleştirel düşünme ve kendi sorunlarını çözme kapasitesine sahip olduğu inancının halk eğitimi metodolojisinin merkezinde yer aldığını görürüz.

Freire için toplumsal dönüşümün merkezinde yer alan kavram bilinçlenmedir. Bilinçlenme bir süreçtir ve kişisel ve toplumsal düzeyde daha çok farkındalığı gerektirir; kişinin hayatını kuşatan politik, ekonomik ve toplumsal güçlerin farkındalığını kapsar. Bu noktada Freire ezilenlerin parçalı ve çelişki içindeki bilincini görmezden gelmez; bilinçlenmenin ilk adımının ezilenlerin bunu idrak ederek üstesinden gelmesini desteklemek olduğunu vurgular.

desteklemek olduğunu vurgular. Bunun için yöntem diyalogdur. Diyalog bir buluşmadır, katılımcı bir *öğrenme ortamı* yaratırken, ezilenleri kendilerini ifade etmelerinin ve sözcüklerini bulmalarının yolu olarak betimlenir (1991: 41). Ezilenler kendilerini ezenlerin aynasında görmekten kurtulma yoluna ilerler. Bu süreç insanlıktan çıkmanın ayırdına varmanın kapısını aralar. Katılımcılar gerçeklik hakkındaki “çarpık kavrayışlarını” kendi bağlamlarında ve diyalojik ortamın sunduğu özgür tartışma sürecinde sorunlarını tanımlar, böylece içinde yaşadıkları gerçekliği sorgulamak için adım atarlar. Eleştirel analizin başlangıç noktası burasıdır.

Freire Marksist bilinç kuramının hareket eder. Ona göre kişinin bilincini belirleyen onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlenmesinin bilgisine ulaşma, öğrenmenin ilk basamağını oluşturur. Buradan ilerlerken öğrenmenin anlamlı olabilmesi için kişinin yaşam dünyasına bağlanması gerekir. Bu bağlanma dil aracılığıyla gerçekleşir. Böylece dil kendini anlamının en önemli kaynağı haline gelir. Katılımcılar içinde yaşadıkları gerçekliği somut sorunları (tematik evren içinde) çerçevesinde sorgularlar. Bu eleştirel bilincin diğer bir yönüdür. Durumlarının sürmesine kendilerinin nasıl katkıda bulduklarıyla yüzleşirler ve böylece baskı ve eşitsizliğe dair kavrayışlarını derinleştirir ve praksis içinde kendi kimliklerini yeniden tanımlarlar. Bu yolla gerçekliği dönüştürebilme gücüne ulaşırlar. Bu sürecin kritik ögesi bilinçli eylemdir. Freire'nin de vurguladığı gibi “Nesnel sosyal gerçeklik tesadüfen varolmadığı, insan eyleminin ürünü olduğu gibi tesadüfi olarak da dönüştürülemez.” (1991: 28).

Halk eğitiminin nasıl ilerleyeceğine dair rotayı çizerken Freire'nin ezilenlerin bilincini ve konumunu şekillendiren unsurlar olarak “manipülasyon”, “boyun eğdirme”, “böl ve yönet” ve “kültürel istila” olarak sıraladığı tahakküm ve hegemonya yapıları ve mekanizmalarının rolünü analiz eder. Vittorio'nun da (2017: 95) vurguladığı gibi, “Hegemonya karmaşık ilişki ağları içinde gerçekleşir.” İdeolojinin manipüle edici gücü altında ezilenlerin kendilerini ve koşullarını tanıma yeteneklerinin nasıl köreldiğini; boyun eğmeye hazır hale geldiklerini; kültürel istilanın kendi konumlarına ve birbirlerine karşı yabancılaştırıcı etkisini; böl ve yönet mekanizmasının bu koşullar içinde nasıl işlediğini anlamamız gerekir.

Bu noktada Freire'nin halk eğitimi üzerine yazıları adeta devrimci bir partinin ya da çalışmanın halkın desteğini nasıl kazanması ve sürdürmesi gerektiğini ile ilgili eylem rehberi gibidir (McLaren, 2204). Devrimci dönüşüme talip olanların yol haritasını çıkarmaktadır. Devrimci sürecin bizatihi kendisi eğitir. Nitekim Freire'nin halk eğitimi üzerine yazıları adil bir dünya ve insanca bir yaşam için uğraşanların kulaklarına ulaşmış; sadece Latin Amerika'da değil, *coğrafi*, siyasi ve *kültürel sınırları aşarak* farklı politik gündemlerle yapılan eğitim çalışmalarına ilham verdi ve vermeye devam ediyor. Nikaragua, Venezuela, El Salvador, Brezilya gibi *ülkelerde* solcu hükümetlerin okuma yazma

kampanyalarında ve eğitim politikalarında (Jara, 2010); Gine Bissau, Tanzania ve *Güney Afrika gibi sömürgeci tahakküm ve Apartheid*'den kurtuluş sonrası kurulan devrimci iktidarların geniş ölçekli okuma yazma kampanyalarında; Brezilya topraksızlar hareketinin (MST) gezici okullarında, Türkiye'den Halk Evleri'nin "eğitim hakkı kampanyasında", Zapatista'nın yerel eğitim konseylerinde hayat buluyor. En dikkate değer uygulama alanlarından biri ise Feminist Halk Eğitimi Ağı'nın (REPEM) kadınları güçlendirici eğitim çalışmalarında somutlanıyor. Feminist pedagoji 'Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi'ndeki tezlerinin 'cinsiyet körü' yönünü gören bir yerden özgürleştirici yaklaşımını geliştirerek, zenginleştirerek ilerliyor (Weiler, 1991, 1996; hooks, 1993,). Bütün bu farklı deneyimler halk eğitiminin tek bir tanıma ve yaklaşıma hapsedilmemesini, çeşitli biçimlerde ve bağlamlarda ortaya çıktığını gösteriyor.

Kaynaklar

- Alica, Z. (2019) "Özgürlük ve Eşitlik İçin *Praxis:Highlander Halk Okulu,*" **Yetişkin Eğitimi**. Mayıs-Kasım Sayısı. No.1 <https://www.yetiskinegitimi.org/attachments/article/32/y1.yetiskin-egitimi-dergisi-mayis-kasim-2019-zeynep-alica-horton-highlander.pdf> (erişim: eylül 2021)
- Freire, P. (1991) **Ezilenlerin Pedagojisi**. 1. baskı, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul.
- Freire, P.(2019) *Özgürlüğün Pedagojisi*. Yordam Kitap, İstanbul.
- Gonzalez, N. (2011) **Popular Education and Pedagogy**. Education for Everyone. Worldwide. Lifelong. / Adult Education and Development / Editions / AED 76/2011 / POPULAR EDUCATION AND REFLECT / (erişim: eylül 2021).
- hooks,b. (1993) "bell hooks Speaking About Paulo Freire: A man, His Work," **Paulo Freire: A Critical Encounter**. Eds. P.McLaren-P.Leonard. London-New York, Routledge, 146-154.
- Jara H., O. (2010) "*Popular education and social change in Latin America,*" **Community Development Journal**. Vol. 45, No. 3, Special Issue: Learning from Latin America – Organizing for Social Transformation (July 2010), 287-296.
- McLaren, P. (2004) **Che Guevara-Paulo Freire: Devrimin Pedagojisi**. Dewin Yay.İstanbul.
- Sayılan, F. (2015) "*Popular Education, struggle right to education,*" **V. International Conference on Critical Education**. Yayınlanmamış Bildiri, 15-18 Haziran Wrocław, Polonya.
- Tesse, S. (2011) "*Popular Adult Education,*" **Adult Learning and Education**. Ed. K.Rubenson, Elsevier, Amsterdam-Boston: 118-127
- Vittoria, P. (2017) **Paulo Freire: Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol**. Kalkedon Yay., İstanbul.
- Weiler, K. (1996) "*Myths of Paul Freire,*"**Educational Theory**, 46 (3):353-371.
- Weiler, K. (1991) "*Freire and a Feminist Pedagogy of Difference,*" **Harvard Educational Review**, 61 (4): 449-475.

Freire'nin halk eğitimi üzerine yazıları adil bir dünya ve insanca bir yaşam için uğraşanların kulaklarına ulaşmış; sadece Latin Amerika'da değil, *coğrafi*, siyasi ve *kültürel sınırları aşarak* farklı politik gündemlerle yapılan eğitim çalışmalarına ilham verdi ve vermeye devam ediyor.

Paulo Freire 100 Yaşında¹

Peter McLaren

Çeviri: Nurcan Korkmaz

Brezilyalı filozof Paulo Freire'nin doğumunun yüzüncü yıldönümü. Tüm dünyada şaheseri *Ezilenlerin Pedagojisi* ile tanınan Freire'nin çalışmaları, dünyanın dört bir yanında yoksulluk çeken topluluklarda çalışan öğretmenler ve adaletsiz bir dünyada adalet duygusu arayan herkes için yol gösterici olmaya devam ediyor.

“Yoksullara yemek verdiğimde bana bir aziz diyorlar. Fakirlerin neden yiyeceği yok diye sorduğumda bana komünist diyorlar.”

Eleştirel düşünen her eğitimci, öğretiminde -ya ezilenlerin alt-üst olmuş dünyasına bir bakış açısı kazanmak için ya da öğretimi toplumun güç ve ayrıcalık asimetrisini devirmenin bir yolu olarak görmelerine yol açan ilham kaynağı olarak- bir noktada Freire'i kullanmıştır. Freire'nin köylüleri güçlendirmeye yönelik okuryazarlık programları artık dünyanın dört bir yanındaki ülkelerde kullanılıyor ve *Ezilenlerin Pedagojisi* şu anda eğitim alanında en çok alıntı yapılan birinci, sosyal bilimlerde ise üçüncü çalışma.

Freire'nin şöhreti onu anavatanı Brezilya'da hem hedef hem de peygamber haline getirmiştir. Günümüzde, Movimento Brasil Livre ve Revoltados Online gibi aşırı sağcı gruplar tarafından seçiliyor ve başkan Jair Bolsonaro, Freire'nin Brezilya eğitim sistemindeki Marksist beyin yıkama komplosunun arkasındaki kişi olduğunu iddia ediyor.

Aslında Bolsonaro'nun Freire'nin hatırasını yok etme girişimleri, ABD Cumhuriyetçilerinin eleştirel ırk teorisyenlerine ve Marksist eğitimcilere yönelik saldırılarını hatırlatıyor. Bolsonaro ve sağcı hareket Escola sem Partido Bolsonaro ve sağcı hareket EscolaseM Partido öğrencileri, özellikle sol eğilimli fikirleri savunduklarından veya daha da kötüsü, Freire'den ilham alan siyasi veya toplumsal görüşleri desteklediklerinden şüphelendikleri öğretmenleri ders esnasında kayıt etmeye teşvik etmektedir. Bolsonaro'nun partisinden bir federal milletvekili, Freire'nin “Brezilya eğitiminin hamisi” onursal unvanını kaldırmak için bir yasa tasarısı bile sundu.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki muhafazakarlar bile, Freire'yi kötüleyen sürüye katıldılar. The Economist'in son sayısı “İlliberal Soldan Tehdit”, kurnazca Freire'nin pedagojisini Mao'nun Kültür Devrimi ruhu içinde yazılmış olarak tanımlayan “uyanık kültüre” adanmış bir makaleye yer verdi. Makalenin kanıtını *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin tek bir dipnotundan çıkardığını veya daha da önemlisi Freire'nin çalışmasının kitlelerle dayanışmaya dayandığını ve Kültür Devrimi'nin bir parçası haline gelen şiddete karşı durduğunu boşverin gitsin.

O halde, Bolsonaro ve The Economist neden Freire'yi hedef alsın? Fikirlerinde bu kadar tehdit edici buldukları şey nedir?

Devrimci Bir Eğitimcinin Hayatı

Paulo Freire, 1930'ların küresel Büyük Buhranı sırasında Kuzeydoğu Brezilya'da Recife eyaletinde büyüdü. Gençliğinde gölgesinde oturduğu mango ağacının dallarından harfler yaparak okumayı öğrendi. Genç yaştaki açlık ve yoksulluk deneyimi, Freire'nin sonunda sınıf arkadaşlarından dört sınıf geride kalmasına neden oldu ve babasının 1933'te ölümü işleri daha da kötüleştirdi. Buna rağmen, Freire sonunda eğitimini bitirebildi, üniversiteden mezun oldu, 1959'da Recife Üniversitesi'nden doktora derecesi aldı ve (hiç avukatlık yapmamasına rağmen) hukuk barosuna kabul edildi.

Meslek hayatına 26 yaşında Oswaldo Cruz Ortaokulunda Portekizce öğretmeni olarak başladı. 1946'da Pernambuco eyaletindeki işçilere ve ailelerine sağlık, barınma, eğitim ve eğlence hizmetleri sağlamak için oluşturulan bir işveren kurumu olan Sosyal Hizmetler Eğitim ve Kültür Departmanına müdür olarak atandı. 1961'de Recife Üniversitesi Kültürel Genişleme Bölümünün müdürü oldu ve 1962'de kitlesel okumaz-yazmazlıkla başa çıkmayı amaçlayan tarihsel önemi olan bir eğitim projesinde yer aldı.

Freire'nin 1962'de Recife'deki okuryazarlık projesi, özellikle halk geleneklerini kullanması ve bilginin kolektif inşasına verdiği önem nedeniyle ona uluslararası tanınırlık kazandı. Freire, "kültür çemberleri" dediği şeyi yaratmaya orada başladı – bu onun "okuma-yazma sınıfları"na tercih ettiği bir terimdir, çünkü "okuryazarlık" ve "okumaz-yazmazlık", okuma ve yazmanın zaten işçilerin toplumsal dünyalarının ayrılmaz bir parçası olduğunu varsayıyordu.

Böyle bir kültür çemberinde 300 şeker kamışı hasatçısı 45 gün gibi şaşırtıcı bir sürede okumayı ve yazmayı öğrendi. Kolayca anlaşılacağı üzere Freire'nin başarısından etkilenen Başkan João Goulart liderliğindeki Brezilya hükümeti, ideal olarak beş milyon yetişkin öğrenciye ulaşacak ve onlara iki yıllık bir süre içinde okumayı öğretecek 2000 Freireci kültür çemberi kurma planı hazırladı.

Bu gerçekleşmedi. Bunun yerine, 1964'te sağcı bir askeri darbe Goulart'ın demokratik olarak seçilmiş hükümetini devirdi. Freire komünizmi yaymakla suçlandı, sorguya çekildi ve tutuklandı. Askeri hükümet tarafından yetmiş gün hapsedildi ve ulusal okuryazarlık kampanyasındaki önemli konumunun suikasta yol açabileceği korkusuyla sürgüne gitti. Gerçekten de Brezilya ordusu, Brezilya'yı bir "Bolşevik ülke" haline getirmeye çalışmakla suçladığı Freire'yi "uluslararası bir yıkıcı" ve "İsa'ya ve Brezilya halkına karşı bir hain" olarak nitelendirdi.

Freire'nin 16 yıllık sürgünü hem çalkantılı hem de üretkendi: Bolivya'da kısa bir süre kaldıktan sonra, Hıristiyan Demokratik Tarım Reformu

Freire'nin 1962'de Recife'deki okuryazarlık projesi, özellikle halk geleneklerini kullanması ve bilginin kolektif inşasına verdiği önem nedeniyle ona uluslararası tanınırlık kazandı. Freire, "kültür çemberleri" dediği şeyi yaratmaya orada başladı – bu onun "okuma-yazma sınıfları"na tercih ettiği bir terimdir, çünkü "okuryazarlık" ve "okumaz-yazmazlık", okuma ve yazmanın zaten işçilerin toplumsal dünyalarının ayrılmaz bir parçası olduğunu varsayıyordu.

Hareketi'ne katıldığı Şili'de beş yıl geçirdi ve Tarım Reformu Araştırma ve Eğitim Enstitüsü'nde UNESCO danışmanı olarak çalıştı. 1969'da Harvard Üniversitesi'nin Kalkınma ve Toplumsal Değişim Araştırmaları Merkezi'nde misafir öğretim üyesi olarak ders verdi, ancak ertesi yıl İsviçre'nin Cenevre kentine taşındı.

Orada, Tanzanya ve Gine-Bissau için ülkelerinin yeniden Afrikalılaştırılmasına odaklanan okuma yazma programları geliştirdiği Dünya Kiliseler Konseyi Eğitim Ofisi'nde danışman olarak görev yaptı. Ayrıca Gine-Bissau ve Mozambik gibi devrim sonrası eski Portekiz kolonilerinde okuma yazma programlarının geliştirilmesinde yer aldı ve Peru ve Nikaragua hükümetlerine kendi okuryazarlık kampanyalarında yardım etti. Ayrıca Gine-Bissau ve Mozambik gibi devrim sonrası eski Portekiz kolonilerinde okuma yazma programlarının geliştirilmesinde yer aldı; Peru ve Nikaragua hükümetlerine kendi okuryazarlık kampanyalarında yardım etti.

Freire nihayet 1980'de Pontificia Universidade Catolica de São Paulo ve Universidade de Campinas'ta öğretmenlik yapmak üzere Brezilya'ya döndü. 1980'den 1986'ya kadar Sao Paulo'daki İşçi Partisi (PT) için yetişkin okuryazarlık projesinin danışmanlığını yaptı. Freire, 1989'dan 1992'ye kadar kısa bir süre Sao Paulo Eğitim Bakanı olarak çalıştı ve o şehrin halkı için radikal okuryazarlık reformu gündemini sürdürdü.

Küresel Okuryazarlık Kampanyaları

Sürgünde geçirdiği süre boyunca Freire, kısa süre sonra klasikleşecek şeyleri yazmıştı: *Ezilenlerin Pedagojisi*, *Özgürlük için Kültürel Eylem* ve *Süreç İçinde Pedagoji: Gine-Bissau'ya Mektuplar*.

Freire'nin çalışması daha sonra Kuzey Amerika ve Avrupa'daki eğitimciler, filozoflar ve politik aktivistler tarafından ele alınacaktı, ancak temelde Küresel Güney'de yaygın hale geldi: temel topluluklarda, kentlerin varoşlarında, gecekondu ve kenar mahallelerde - etkilediği ve etkilendiği yerlerde- ve Güney Afrika'daki Apartheid karşıtı çabalardan Brezilya'daki Topraksız İşçi Hareketi'ne (MST) kadar sayısız toplumsal hareket içinde...

Freire, kendi öğretilerinin belirgin bir şekilde Brezilya bağlamında ortaya çıktığını gördüğü için eğitimcileri her zaman çalışmalarını çeşitli ulusal sınırların ötesine "nakletmek" yerine yeniden icat etmeye teşvik etti. Diğer ülkelerde benzer düşünen eğitimcilerin deneyimlerini Brezilya'ya adapte etmek isterken yaşadıklarından ders çıkararak, bu anlayışa oldukça erken ulaşmıştı.

Freire, Küba Okuryazarlık Kampanyası'nın mimarı Raúl Ferrer ile 1965'te Tahran'daki Okumaz-Yazmazlığa Karşı Dünya Konferansı'nda tanıştı. Ferrer ve Freire, 1979'da Nikaragua'daki Sandinista Devrimi'nde okuryazarlığın rolünü tartışmak için tekrar bir araya geldi.

Freire, bir yıldan kısa bir sürede 900 binden fazla insanı okuryazar yapan Küba Okuryazarlığı kampanyasını yirminci yüzyılın büyük eğitim

başarıları arasında görüyordu. Sandinista'nın Nikaragua'daki okuma yazma kampanyası hakkında da benzer şeyler söylemiştir.

Freire, Küba bağımsızlık lideri José Martí'yi yirminci yüzyılın en önemli devrimci düşünürlerinden biri olarak kabul ediyordu ve Fidel Castro ile Ernesto Che Guevara'nın sıkı bir hayranıydı. Başkan Hugo Chavez de Freire'nin büyük bir hayranıydı ve bana Freire'nin çalışmalarını Bolivarcı devrime taşıma arzusunun dile getirdi - ki bu görevde kısa ve mütevazı bir rol oynayabildim.

Freire'nin beklenmedik ölümünden bir hafta sonra, Küba'da Fidel Castro'nun eğitime yaptığı katkılardan dolayı kendisine büyük bir ödül sunacağı bir törene katılması planlanmıştı. Arkadaşlarına göre bu, Freire'nin hayatının en önemli ödülü olacaktı.

Kararlı Bir Marksist

Freire için kapitalizme meydan okumak acil ve baskın bir gerekliliktir. Sosyalist bir alternatif vizyonunun neye benzeyeceğine dair kesin açıklamalar getirmedir, ancak Freire'nin materyalist epistemolojiye bağlılığı sağlam ve derindi ve hayatı boyunca insanın failliğine ve dilin sarsılmaz toplumsallığına yönelik modernist bir inancı sürdürdü.

Freire kesinlikle Marksistti, ancak onun kullandığı dilpolitik manzarayı hiçbir zaman sıradan Marksist-Leninist bir dille ortaya koymadı. Örneğin, ne tüm değerlerin üretim alanında ortaya çıktığı konusunda vaaz verdi ne de okulların ana rolünün sermayenin temsilcilerine ve efendilerine hizmet etmek olduğuna inandı. Bununla birlikte, kapitalist eğitimi, egemen ve sömürücü bir toplumsal düzenin toplumsal ilişkilerini yeniden üreten bir şey olarak ve eğitim yoluyla "kişinin kaderini iyileştirme" tipik nostrumunun, insan dayanışmasını bireysel sıkı çalışma, ödül ve ilerleme gibi sahte anlatılara kanalize eden ideolojik bir örtü olduğunu gördü.

Freire müthiş bir filozoftu, ancak felsefeyi münferit düşünceler yerine özgürleştirici pedagojisini ilerletmek için kullandı. Freire'nin otoriter eğitim biçimlerinden kurtuluş vizyonu, Hegelci efendi ve köle diyalektiğinden alınmıştır; ezilenlerin kendi kendini dönüştürmesine ilişkin tanımı, Martin Buber ve Jean Paul Sartre'ın varoluşçuluğundan ilham almıştır; ve onun toplumsal ilişkilerin tarihselliği anlayışı, Karl Marx'ın tarihsel materyalizminden etkilenmiştir.

Freire'nin otantik eğitimin gerekli bir önkoşulu olarak sevgiye yaptığı vurgu, onun radikal Hıristiyan kurtuluş teolojisiyle olan kalıcı yakınlığının bir parçasıydı. Olinda ve Recife'nin Brezilyalı Roma Katolik Başpiskoposu olan Dom Hélder Câmara -Freire üzerinde derin bir etkiye sahipti- kurtuluş teolojisinin ruhunu birkaç kısa cümleyle ortaya koymuştur: "Yoksullara yemek verdiğimde bana bir aziz diyorlar. Fakirlerin neden yiyeceği yok diye sorduğumda bana komünist diyorlar."

Kendisi de bir Katolik olan Freire, "dindarlıkla" çok fazla ilgilenmiyordu, daha çok, eğitim sisteminin büyük kısmının hâlâ dini otoritelerin

Freire için kapitalizme meydan okumak acil ve baskın bir gerekliliktir. Sosyalist bir alternatif vizyonunun neye benzeyeceğine dair kesin açıklamalar getirmedir, ancak Freire'nin materyalist epistemolojiye bağlılığı sağlam ve derindi ve hayatı boyunca insanın failliğine ve dilin sarsılmaz toplumsallığına yönelik modernist bir inancı sürdürdü.

Bugün eğitim sistemlerimizde ihtiyaç duyulan şey, öğrencilerin daha geniş, daha karmaşık sosyopolitik bağlamlarda yaşanmış deneyimlerini anlamalarını sağlayan bir pedagojidir. Amerika Birleşik Devletleri ve Brezilya'daki kültür savaşları, en azından kısmen bunun ne anlama geleceğinden duyulan korkuyla ilgilidir: doğru ya da yanlış, öğrencileri feminist teorinin, eleştirel ırk teorisinin, dekolonyal teorinin ve diğer analiz dillerinin erdemlerini düşünmeye davet etmek aynı zamanda şu anlama gelir: İlk etapta bu perspektifleri mümkün kılan tarihsel deneyimler üzerine düşünmek...

kontrolü altında olduğu bir bölgede, özgürleştirilmiş bir kilise olasılığıyla ilgileniyordu. Freire, "peygamberce kilise" diye adlandırdığı şeyin hayalini kuruyordu: Kapitalist toplumun kurbanlarıyla dayanışma içinde olacak bir Kilise. Özgürlük Teolojisi'nin temel ilkesinin "yoksullar için seçenek" olduğunu sistemleştiren Gustavo Gutierrez'i, Freire'yi ortaya çıkarmakta olan radikal Hıristiyan doktrininin bazı temel unsurlarına açıklık getirmesi için davet etmeye yönlendiren bu vizyonu.

Günümüzde Freire

Kimileri onun bağlı olduğunu iddia etse de Freire halk eğitimi, yetişkin eğitimi, eğitimsel değişim, yaygın eğitim, ilerici eğitim veya Marksist pedagoji gibi eğitim içindeki birçok farklı hareket ve eğilimle özdeşleştirilmeye her zaman direndi. Bu akımlardan bazıları eninde sonunda eğitim politikasının önde gelenlerinin eline geçerken Freire'nin projesi kesinlikle *ezilenlerin pedagojisi* olarak kaldı.

Dünyamız, Freire'nin birçok anlamda engellemek için savaştığı bir dünyadır: problem tanımlama yoluyla öğrenmenin sonsuz kültür savaşlarına zemin kaybettiği; öğretmenlerin kanıta dayalı akıl yürüttükleri için eleştirildiği; Amerika Birleşik Devletleri'nin sömürgeci karışıklıklarının tarihine ve acımasız kölelik tarihine meydan okudukları için insanların cezalandırıldığı yer. Freire'nin talep ettiği cesur düşünce, günümüzün siyasi liderlerinin ve kamuya mal olmuş kişilerin çoğunun ahlaki korkaklığını daha da lanetli kılıyor.

Bugün eğitim sistemlerimizde ihtiyaç duyulan şey, öğrencilerin daha geniş, daha karmaşık sosyopolitik bağlamlarda yaşanmış deneyimlerini anlamalarını sağlayan bir pedagojidir. Amerika Birleşik Devletleri ve Brezilya'daki kültür savaşları, en azından kısmen bunun ne anlama geleceğinden duyulan korkuyla ilgilidir: doğru ya da yanlış, öğrencileri feminist teorinin, eleştirel ırk teorisinin, dekolonyal teorinin ve diğer analiz dillerinin erdemlerini düşünmeye davet etmek aynı zamanda şu anlama gelir: İlk etapta bu perspektifleri mümkün kılan tarihsel deneyimler üzerine düşünmek...

Kökünde, ister Brezilya'da ister Batı'da olsun, sağ, kendileri korktukları için büyük bir beyin yıkama komplosu korkusunu körüklemektedir. Muhafazakarlar, okullarımızı rekabetçi "dünya görüşleri" empoze etmek için Darwinci mücadelenin bir yeri olarak tasavvur ederek, Freire'nin anlamamıza yardımcı olduğu şeyi rahatlıkla unutturmaya çalışıyorlar: eğitim sadece statik dünya görüşleri hakkında değil, aynı zamanda potansiyel olarak dünyayı değiştirmekle ilgilidir. Veya Freire'nin dediği gibi: "Dünyayı okumak, sözcüğü okumaktan önce gelir".

Zor Zamanlarda Freire ve Umut Üzerine

Tahir Yılmaz¹

“Benim radikal duruşum, bütün erkek ve kadınlara mutlak bir sadakati gerektirir. İnsan ihtiyaçlarına göre programlar geliştiremeyen ve her şeyin yasaklandığı milyonlarca insanın açlığını fark etmeden onunla beraber yaşayan bir ekonomi, bir eğitimci olarak benim saygımı hak etmiyor. Her şeyden öte bir insan olarak benim saygımı hak etmiyor.” (Freire, 2000: 29).

İnsanca ve insan ihtiyaçlarınınca düzenlenmemiş ve adil olmaktan tamamen uzak zor zamanlardan geçiyoruz. Her gün tüm dünyadaki milyonlarca insanın açlığı; buna karşın azınlığın çılgınlık derecesine ulaşmış zenginliği, bu zor zamanlara baktığımızda daha ilk elden görebileceğimiz koca bir resim koyuyor önümüze. İnsani olan ne varsa, bu sistem içerisinde gerek açık gerekse de örtük olarak türlü engellerle baskılanmakta. Böyle olunca da artık insani olanın ne olduğu, insanca yaşamının ne olduğu kitlelerin zihinlerinde giderek bulanıklaşmakta. Öyle ki, insan olmak, birey olmak giderek bir bakıma evcilleşme ile koşut bir hale gelmekte. Birey olmanın, yaşamda sadece var olmak, tamamen pasif, kendini korumacı, salt fiziksel yaşamını sürdürmeye odaklı bir anlayışa döndüğü giderek yerleşmekte. Böylesi bir durumda artık bu ‘saygıyı hak etmeyen’ sistem, köklerini iyice toprağa yerleştirmek ve kendini yeniden ve yeniden üretmek için elindeki tüm imkânları işe koşmak konusunda gayet cesur olmakta ve bunu da büyük bir ustalıklarla yapmakta.

‘Saygıyı hak etmeyen’ bu yapı, bireyleri de umutsuzluğa ve tekilliğe boğmakta. Tepedeki azınlık karını ve zenginliğini çoğalttıkça devletler eliyle insanlara sunulan reçeteler birer kurtuluş gibi gösterilmekte. Yani bir bakıma özgürlüğün sırrı, sunulan reçetelere bağımlılıktan geçmekte. Oysa Freire’nin (2021: 29) de ifade ettiği gibi; *“Sıradan insanlar, zamanın görevlerini kavrayamazlar; 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 anomilikte boğulurlar”*. İşte böyle bir yaşam bizi insan olmaktan ne kadar uzaklaştırıyorsa, insanı aramaya ve insanca yaşamı savunmaya dair umudu ya da çabayı da o kadar tetikleyecek bir alan sunuyor.

İnsan, bu dünyadaki varoluşunun tarihsel bütünlüğü içerisinde, sadece var olan değil, aynı zamanda yaşamı ve tarihi biçimlendiren ve onunla birlikte biçimlenen bir varlıktır. Bu nedenle insanın özgürleşmesi, içinde bulunduğu koşulların özgürleştirici niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Bugünkü ‘saygıyı hak etmeyen’ sistem bu koşulları tamamen insan olmanın, özgürleşmenin sağlanabileceği pratiklerin dışında yaratarak, bu koşullara ve/veya araçlara müdahaleyi en azlaştıracak ya da tamamen ortadan kaldıracak bir sistemle çalışmaktadır. Öyle ki, insan olmanın ya da özgürleşmenin sağlanabilmesi için elimizde olan birlikte olma, direnme,

İnsan olarak yaşam içerisinde üretici ve özgür bireyler olarak var olmanın temel dinamiği umudu canlı tutmaktır. Ancak o zaman dönüşüm için gerekli olan çaba ve emek insanın tarihselliği içerisinde anlam kazanacak ve özgürleşmeye alan açmak mümkün olacaktır. Burada ifade edilen ya da Freire'nin ısrarla üzerinde durduğu umut, ütopyacı, naif, yerini zamanla kaderciliğe ve geleceğe dair güzel düşlere bırakan bir umut olmaktan tamamen uzaktır.

İtiraz etme, eleştirme, dönüştürme yönündeki tüm eylemlerimiz ustaca kurulmuş bir baskı ve kontrol mekanizması tarafından sürekli olarak engellenmektedir.

Bütün bu engellemeler ve baskı araçları kendilerine eğitim içerisinde de oldukça önemli bir yer bulmaktadır. Bu araçlar pek çok açıdan görünür olmakla birlikte, aynı zamanda örtük olarak da çocukluktan yetişkinliğe tüm aşamalarda içsel rızanın, teslimiyetin, kaderciliğin benimsenmesinde kendini göstermektedir. Bu kendini gösterme biçimi programlar, uygulamalar ile kendini gösterebilmekte ya da eğitim pratikleri içerisinde bireylere kabul ettirilmektedir. Bu aşamada eleştiri, bağlamı görme, sorgulama, insani gereklilikleri geniş ve tarihsel bir açıdan ele alma gibi dönüştürücü pratikler yerini giderek kabul etme, sonuca odaklanma, tarihselliği yadsıma, pasifleşme ve yabancılaşmaya bırakmaktadır.

İşte tam da bu bağlamda sistemin çarkları içerisinde bireylere dayattığı bu yabancılaşma, aynı zamanda dönüşüm ve özgürleşme için umuda açılan bir kapı da sunmaktadır. Umutsuzluğun en üst örnekleri aslında umudun beslenmesi için de önemli bir tarihsel fırsat sunmaktadır. *“Umutsuzluk suskunlaşmanın, dünyayı yadsımanın ve dünyadan kaçışın bir biçimidir. Adaletsiz bir düzenden doğan insandışılaşma umutsuzluk değil umut nedenidir. Çünkü adaletsizliğin tanımını reddettiği insanlığı (...) durmaksızın aramaya yöneltir. Çünkü umut, kollarını kavuşturup beklemek değildir. Mücadele ettiğim sürece, umut beni hareketlendirir...”* (Freire, 2016: 82). Umudun diyalektiği, umutsuz zamanlardaki tarihsel gerçekliğin içerisinde var olmaktadır. Bu açıdan başta da ifade edilen zor zamanların aşılmasının öncül koşullarından bir tanesi, bu umudun diri tutulması ve sürekli yeşertilmesinden geçmektedir.

İnsan olarak yaşam içerisinde üretici ve özgür bireyler olarak var olmanın temel dinamiği umudu canlı tutmaktır. Ancak o zaman dönüşüm için gerekli olan çaba ve emek insanın tarihselliği içerisinde anlam kazanacak ve özgürleşmeye alan açmak mümkün olacaktır. Burada ifade edilen ya da Freire'nin ısrarla üzerinde durduğu umut, ütopyacı, naif, yerini zamanla kaderciliğe ve geleceğe dair güzel düşlere bırakan bir umut olmaktan tamamen uzaktır. Ona göre, *“Özgürleşme umudu henüz özgürleşme anlamına gelmez. Ancak tarihsel olarak elverişli şartlarda, özgürlük için, savaşmak için bu umut gereklidir. Eğer tarihsel olarak elverişli şartlar bulunmuyorsa umutlu bir biçimde onları yaratmak için emek vermeliyiz. Özgürleşme bir olasılıktır; kader, yazgı ya da ağır bir yük değil. Bu bağlamda, karar vermek için, kopuş için, seçenek için ve son olarak da etik için eğitimin önemi anlaşılabilir.”* (Freire, 2000: 38). Umudun ve/veya umutlu olmak bu yönde harekete geçmekle anlamlı kılınabilir ve umut eylemselliği de beraberinde getirmektedir.

Bugünün erkek ve kadınları, öğreten ve öğrenenleri olarak bizler kriz zamanlarında işte bu anlamda umudu büyütülmeliyiz. Bu umut, rekabete karşı dayanışmanın, kaderciliğe karşı eyleyen olmanın, kabulleniciliğe ve dogmatikliğe karşı sorgulamanın, yalnızlığa karşı birlikteliğin, şiddete karşı hoşgörünün, adaletsizliğe karşı adaletin ve özgürlükçülüğün temel dinamiği olarak büyütülmelidir. Eğitim bu yolda elimizdeki en önemli eylem alanlarından bir tanesini oluşturmaktadır. Bu açıdan eğitim pratikleri içerisinde de, öğrenmenin tüm süreçlerinde de bu umudun yeniden ve yeniden yeşertilmesi, özgürleşmenin temel koşullarından bir tanesini oluşturmaktadır. Ancak umutlu olmak bizleri tarihi dönüştürmeye

Eğitimin, özgürleşmenin ve geleceği kurmanın temelinde umut yatmaktadır. Bu bir açıdan ahlaki varlıklar olmanın ve diyalogun gereğidir de. Böylesi zor zamanlarda Freire'yi ve umudu anlamak işte bu nedenle bizlere dönüştürücü eylemlerimiz için önemli bir alan sunuyor. Umudun, dönüşmeyi ve tarihi dönüştürmeyi besleyen temel bir eylem biçimi olarak karşımıza çıkıyor. Dünya ile birlikte var olan özneler olmak da bu umudu canlı tutmaktan geçiyor.

itebilir ve ancak umut eylemlerimizin bütününe hem var edebilir hem de onlarla var olabilir. Umudu canlı tutmak da içinde bulunulan koşulların tarihsel köklerini, çok yönlü doğasını ve dinamiklerinin eleştirel olarak sürekli değerlendirilmesinden başlayabilir. Öyle ki, bizi harekete geçirecek ve sürekli dönüştürecek olan umut, yaşamsallığımız ve özneler olarak bizlerin eylemleri içinde var olacaktır.

Tüm bu süreçte Freire'nin bizlere işaret ettiği umut, daha önce de ifade edildiği gibi naif bir umutlanma halinde uzaktır. Umudun, engelleri bilebilmek, onların varlığını kabul etmek, bu engellerin koşullarını ve belirlenimlerini değerlendirebilmek ve onları dönüştürerek yıkmanın eylem halidir bir anlamda. İşte bu nedenle umudu canlı tutmak, özgürleşmenin ve öğrenmenin temel tetikleyicisidir. Bizler, eğitimciler olarak bu umutla var olan ve bu umudu var eden bireyleriz. Bu umudu yeniden ve yeniden üretmek, ancak demokrasiyi, eleştirel bilinci, insanca yaşamının değerlerini her zamanda ve mekanda yüksek sesle dile getirmek ve bu ahlaki ve dönüştürücü eylemleri gerçekleştirmekten geçmektedir. Ancak bu şekilde umudu ve insanlığın özgürleşmesini savunmak anlamlı olabilir. Öyle ki, "*Tarihin bir mümkünlik olarak anlaşılması durumunda yarın bir sorundur. Gelmesi için, bizim bugünü dönüştürerek onu inşa etmemiz gerekir. Farklı yarınlar mümkündür. Mücadele artık onun gelmesini geciktirmek ya da kolaylaştırmaya indirgenemez; geleceği yeniden icat etmek gereklidir. Bu yeniden icat, eğitimden ayrılmaz. Kendimizi aktif özneler ve tarihin nesnelere olarak kabul ederek ayırım yapan varlıklar haline geliriz. Bu bizi ahlaki varlıklar haline getirir*" (Freire, 2000: 50).

Eğitimin, özgürleşmenin ve geleceği kurmanın temelinde umut yatmaktadır. Bu bir açıdan ahlaki varlıklar olmanın ve diyalogun gereğidir de. Böylesi zor zamanlarda Freire'yi ve umudu anlamak işte bu nedenle bizlere dönüştürücü eylemlerimiz için önemli bir alan sunuyor. Umudun, dönüşmeyi ve tarihi dönüştürmeyi besleyen temel bir eylem biçimi olarak karşımıza çıkıyor. Dünya ile birlikte var olan özneler olmak da bu umudu canlı tutmaktan geçiyor.

Kaynaklar

Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi* (Çev. Ö. Orhangazi). Ütopya Yayınevi.

Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2021). *Eleştirel bilinç için eğitim* (Çev. D. Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları.

Paulo Freire'nin Doğumunun Yüzüncü Yıldönümü: *Devrimci örgütler için politik pedagoji*

Derek Ford

Tüm devrimci süreçler eğitici. Toplantıları ve çalışma gruplarını düzenlemekten protesto konuşmaları ve propaganda yazmaya kadar, devrimci uğrak önce yeni devrimci eğitsel ve kültürel kurumları yaratmaya, gücü ele geçirdikten sonra öğretmenleri ve uzmanları eğitmeye, devrim tümüyle eğitici. Ama tam anlamıyla ne tür eğitsel işlemler devrimi zorunlu kılar ve biz onları nasıl anlar ve uygularız?

Bu tam olarak Paulo Freire'nin bilinen çalışması *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde ele aldığı sorulardır.

Kapitalizm, çalışma becerimiz dahil her şeyi alır ve özel mülke dönüştürür. Bu dünya üzerinde çok derin bir öneme sahiptir, hatta ezilenlere ezen bilincini bile aşılır. Bu yüzden ezilen birinin ezen bilincini tanımak ve bu bilince dönüştürmek zorundayız.

Brezilya'nın Pernambuco eyaletinde doğumundan 100 yıl sonra hala Freire'nin adı kanuni ve kuralsal (kanonik) yazıları gibi birçok kişi tarafından bilinmekte ve oldukça konuşulmaktadır. Ama bugün derinden kavranmasından daha çok referans gösterilmiş ve tartışılmıştır. Bu onun çalışmasının devrimci Marksist yöneliminden ayrıldığında belliydi (1).

Ezilenlerin Pedagojisi, genellikle nasıl öğretileceğine dair kısa bir rehber kitap olarak görülsede aslında bu yapıt Freire'nin köylülere okuma yazma öğretme konusundaki kendi deneyimlerini, devrimci hareketleri, liderliği ve örgütü kadar genişlettiği teorik bir çalışmadır. Freire 70 günü hapisanede ihanet (fakir köylülere okuma ve yazma öğretmek) ile suçlanarak geçirdiği için, 1964'deki askerlik görevini takiben Brezilya'ndan sürgün edildi. Nihayetinde *Ezilenlerin Pedagojisi'ni* yazdığı Şili'ye yerleşti. Kitap Amerika Birleşmiş Milletlerde (günümüzde Arizona'da devlet okullarında yasaklanmıştır) sağ kanat tarafından hedef alınmaktadır. Kitap, devrimci hareketlerin eğitsel bileşenleri ve Marks, Lenin, Fanon ve diğerlerine yapılan referansları içerir. Özellikle bu kitap devrimci liderlik mücadeleyi nasıl ilerleteceği veya mücadele için kitlelere nasıl öğretip ve onlardan nasıl öğreneceği ile ilgilidir.

Baskı (ezilme)nın ve özgürleşmenin pedagojisi

Ezilenlerin pedagojisi iki aşamadan oluşur. İlk aşama boyunca, "ezilen ezilenlerin dünyasını açığa çıkartır ve praksis vasıtasıyla kendini onun dönüşümüne adar." Baskı/zulüm dünyasının dönüşmesinden sonraki ikinci aşama boyunca, " bu pedagoji ezilene ait olmasına son verir ve kalıcı kurtuluşun sürecindeki tüm insanların pedagojisi olur." (2).

Birinci aşama ezilenin dünyaya nasıl baktığını ve ilişki kurduğunu ele alır. Ezilenin, hem ezilmiş bilincine hem de ezme bilincine sahip olduğunu kabul etmesiyle başlar. Ezen bilinç kurtulması gereken bir düşmandır: "Ezen bilinç, her şeyi kendi egemenliğinin nesnesine dönüştürme

eğilimindedir. Toprak, mülkiyet, üretim, insanların yarattıkları, insanların kendileri, zaman- her şey onun emrindeki nesnelere statüsüne indirgenir.” (3).

Bu kapitalizmin yaptığı şeydir: çalışma becerimiz dahil her şeyi alır ve özel mülke dönüştürür. Bu dünya üzerinde çok derin bir öneme sahiptir, hatta ezilenlere ezen bilincini bile aşılır. Bu yüzden ezilen birinin ezen bilincini tanımak ve bu bilince dönüştürmek zorundayız.

Bu dönüşüme dahil olduğumuz yol kesinlikle önemlidir ve pedagoji sorusunun nereden geldiğini gösterir. Freire pedagojinin geleneksel formunu “bankacı pedagoji” olarak adlandırmaktadır. Bankacı pedagojide, öğretmen bilgi sahibi kişidir ve öğrenciler öğretmenlerin bilgi ile doldurmaları gereken boş konteynırlardır. Öğretmen hazneyi ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi öğretmen olacaktır. İçerik öğrenci için soyut, dünyadan bağlantısız ve öğrencinin yaşamının dışında kalmaktadır. Bankacı pedagoji – Amerika’da çoğumuzun deneyimlediği- ezilenin cahil ve saf olduğunu varsayar. Ayrıca ezilene kapitalizmin yaptığı gibi bir nesne gibi davranır.

Freire için eğitim günlük yaşamla ve nesneden ziyade özne olan öğrencilerin deneyimlerine dayanır. Devrimciler için doğru eğitsel metod, çok özel bir anlama gelen diyalogdur. Diyaloga gerçekten dahil olmak insanlarla ortak olmak anlamına gelir. Bu durumda, “öğretmen sadece öğreten biri değil, ama öğrencilerle birlikte diyalogda kendini eğiten, öğrenirken aynı zamanda öğreten kişidir. Herkesin ortaklaşa geliştiği bir sürecin sorumlusu olurlar” (4). Bu süreç bilinçlenme (conscientização) ya da eleştirel bilinç olarak anılır.

Bilinçlenmenin konumu ve gidişatının belirleyici unsuru eleştirel ilişkidir. Bu, Freire’nin bankacı eğitim modelinin eleştirisi ve onun yeniden kavramlaştırdığı öğretmen-öğrenci ilişkisi ile ilgilidir. Diyalogik model, öğretmen ve öğrenci arasında yatay bir ilişkidir. Bu şemada, “insanlar birbirine öğretir, bankacı eğitimdeki öğretmenin sahip olduğu iktidar tarafından sağlanır (5). Öğretmen otorite veya güçten feragat etmez, sanki bu mümkünmüş-gibi. Bunun yerine, öğretmen öğrencilerle birlikte gerçeğin yeni eleştirel bilgisini üretmenin sorumluluğunu üstlenir.

Pedagojik ilişkiler ve süreç Freire’nin düşüncesinin önemli parçaları olsa da genellikle bunlar Freire’nin ideolojik taahhütlerinden soyutlanma eğiliminde olmuşlar ve Freire’nin tüm çalışmasının yerine geçmeye başlamışlardır. Oldukça eleştirel bir eğitim okulunda yüksek lisans öğrencisi olarak, kitabın sadece ilk iki bölümü bana verildi ve bunun yaygın bir uygulama olduğuna ikna oldum. Bu bölümler onun bankacı eğitimi eleştirdiği ve ona karşı diyalogik pedagojiyi formüle ettiği yoğun bir içeriğe sahiptir. Ancak buraya takıldığınızda, bu kitabı neden yazmaya gerek duyduğunu anlayamazsınız.

Kitabı seçici biçimde okuduğunuzda, Freire’nin diyalogik pedagojisinin, yeni eğitim ve devrim anlayışı yaratan kelime dağarcığı ve teorileriyle

Peter McLaren, Freire’nin devrimci angajmanında ısrar eden birkaç Amerikalı eğitim kuramcılarının biri ve Freire’nin yoldaşı olarak “Öğretmenlerin politik ve ideolojik seçimleri, Freire’nin pedagojisinin temel öğeleridir.” diyecek kadar ileri gider. Freire’nin çalışmasında metodolojii ideolojiden, teoriyi yöntemden veya eleştirel olanı pedagojiden ayıramayız.

Freire aslında Lenin'i devrimci liderliğin açık ve güvenilir insanlar olduğuna ısrar ettiğine inandı. "Lenin'in de işaret ettiği gibi," diye yazıyor, "bir devrim ne kadar teori gerektiriyorsa, liderlerin baskıya karşı durmak için o kadar halkla birlikte olması gerekir" (14) Bu naif bir önkabul değildir, kitlelerin yalnızca devrimci hareketlerin ajanları değil, aynı zamanda. parti aracılığıyla devrimci kuramın yaratıcıları olduğuna dair bir inanıştır.

daha kapsamlı kavramsal ve politik çalışmasının yerini aldığını görürsünüz. Diyalog veya diyalojik pedagojinin doğasında mutlaka ilerici, eleştirel anlayışlara yol açan hiçbir şey yoktur. Bunun gerçekleşmesi için içeriğin bir öğretmen tarafından belirli bir bağlama yerleştirilmesi gerekir. Peter McLaren, Freire'nin devrimci angajmanında ısrar eden birkaç Amerikalı eğitim kuramcılarında biri ve Freire'nin yoldaşı olarak "Öğretmenlerin politik ve ideolojik seçimleri, Freire'nin pedagojisinin temel öğeleridir." diyecek kadar ileri gider (6). Freire'nin çalışmasında metodolojiyi ideolojiden, teoriyi yöntemden veya eleştirel olanı pedagojiden ayıramayız.

Tehlikeli dördüncü bölüm

Freire *Ezilenlerin Pedagojisinin* son bölümüne devrimlerin ne lafazanlık ne de aktivizmle başarılamayacağını ancak praksisle yani yapıları dönüştürmeye yönelik düşünce ve eylemle mümkün olduğunu ifade eden Lenin'in meşhur cümlesi, "Devrimci kuram olmadan devrimci pratik olamaz." ile başlar (7). Aktivizmin devrim için yeterli olduğunu iddia etmek ne kadar yanlışsa, baskı üzerine düşünmek ve baskıyı adlandırmanın devrim için yeterli olduğunu iddia etmek de yanlış olur. Devrimcilerin görevi sınıfımız ve insanlarımızla gerçek, özgün diyalog, derin düşünme ve eylemlerde bulunmaktır. Eğer diyalog ve derin düşünmeyi eylem olmadan yaparsak, oturduğu yerden devrimci olanlardan oluruz. Diğer yandan, eğer diyalogsuz ve derin düşünme olmadan sadece eylemimiz olursa, sadece eylemci oluruz.

Düşünme ve eylem arasındaki ilişki devrimci liderler ile halk arasındaki, bu sayede liderlerin düşünüp yönlendirdiği ve halkın sadece onun emirlerine göre hareket edebildiği bir işbölümü değildir. "Devrimci liderler" "koordinasyonun zaman zaman da yönlendirmenin sorumluluğunu üstlenseler de- ezilenlerin praksisini reddettiklerinde kendi praksislerini geçersiz kılarlar (8).

İnsanlar ve devrimci liderler birlikte hareket eder; devrim öncesinde, esnasında ve sonrasında dayanışma içinde plan yapar ve hareket ederler.

Böyle liderliğin ön koşulu "halkın cehaleti efsanesinin" reddedilmesidir (9). Freire devrimci liderlerin "devrimci bilinçleri nedeniyle" "halkın sahip olduğu ampirik bilgi düzeyinden farklı bir devrimci bilgi düzeyine sahip olduklarını" kabul eder (10).

Diyalog eylemi ve yaşanmış deneyimlerle devrimci kuramı birleştirir böylece insanlar onların yaşanmış deneyimlerinin öyle olmasına neyin neden olduğunu anlar. Bu Lenin'in sömürü ve baskının kendiliğinden bilgisinin fabrika şehir, devlet ve dünya bağlamında daha geniş toplumsal, ekonomik ve politik güçlerle ilişkisinin Parti aracılığıyla devrimci bilince dönüştürülmesi gerektiğine dair inancının yeniden ifadesidir:

Bu işçi sınıfının sahip olduğu kapasite/yeterlilik ile ilgili varsayıma

dayanan Marksist eğitim felsefesidir. Örneğin, Engels kendisinin ve Marks'ın "işçilerin kendilerini özgürleştirmek için fazla eğitimsiz olduklarını ve öncelikle üst ve orta sınıf hayırseverler tarafından yukarıdan özgürleştirilmeleri gerektiğini açıkça söyleyen adamlarla işbirliği yapamayacağını" yazdığında görebiliriz. [11].

Bunu Lenin'in işçi sınıfının patronlarla gündelik mücadelesinin bir sonucu olarak kendiliğinden geliştirdiği devrimci bilincini savunan ekonomist Marksistlere itiraz ettiği *Ne Yapmalı?* 'da da görebiliriz. Lenin kendiliğindenliğin sadece gelişmemiş/embriyonik bir bilinç olduğunu ve daha fazlasına ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaya çalışır. Kendiliğindenlik gereklidir ama sonunda "şimdiki zamanda ne olduğu" ile kısıtlıdır (12). Diğer bir deyişle, kendiliğindenlik kendince izole edilmiş gündelik mücadelelerin ötesine bakamaz ve yeni bir topluma ilerleyemez. Lenin kendiliğindenliğin getirdiği zihniyeti "sendikalizm" olarak adlandırdı.

Lenin işçilerin sendikalizm anlayışından daha fazlasına sahip olduklarına inandı. O aslında "ortalama işçiye" hitap etmede ısrar edenleri alaya aldı: Aslında 'ortalama işçi' hakkında bu kadar endişelenen siz beyler, emek siyasetini ve emek örgütlenmesini tartışmak için işçileri küçümseme isteğinizle onları aşağılayın." (s. 153). Örgütçülerin işçileri "işçi kitlelerinin neyi 'anlayabileceği' konusundaki aptalca konuşmalarımızla geride tuttuklarını" yazdı (13). Ekonomist örgütleyiciler işçilere öznenen çok nesnelere gibi davrandılar. İnsanlara ya da potansiyellerine inanmadılar.

Freire aslında Lenin'i devrimci liderliğin açık ve güvenilir insanlar olduğuna ısrar ettiğine inandı. "Lenin'in de işaret ettiği gibi," diye yazıyor, "bir devrim ne kadar teori gerektiriyorsa, liderlerin baskıya karşı durmak için o kadar halkla birlikte olması gerekir" (14) Bu naif bir önkabul değildir, kitlelerin yalnızca devrimci hareketlerin ajanları değil, aynı zamanda. parti aracılığıyla devrimci kuramın yaratıcıları olduğuna dair bir inanıştır. Lenin'in de gözlemlediği gibi parti belirli bir teorisyen grubu yaratır: Partide "işçiler ve aydınlar arasındaki tüm ayrımlar... ortadan kaldırılmalıdır" (15).

Böyle bir pedagoji içinde soyut bir "yatay örgütlenmecilik" güzellemesine yer yoktur. Devrimin biçimi ve liderliği soyut olarak var olmaz; koşullara bağlı olarak daha yatay veya daha dikey ya da üç temsilli olabilir. Bu noktada Freire, tarihsel koşullarının onları halkla birlikte geniş bir yapı oluşturmadan ayaklanmaya zorladığını iddia ederek Fidel Castro'ya ve Küba Devrimi'ne dönüyor. Ama liderlik örgütten özellikle partiden gücünü aldıktan sonra hemen bu görevin peşine düşer. Tyson Lewis bunu gözlemleyenlerden biri olarak olarak şunu vurgular: (16). "Freire, Fidel'in pedagojisinin, devrimci örgütlerde ezilenlerle direniş liderleri arasındaki çeşitli ilişkilere aracılık etmek için kullanılacak bir araç olduğunu açıkça gördü." Freire'nin Amílcar Cabral'a bu kadar olumlu bakmasının nedeni budur (17).

Sınıfımız, kapitalist toplumun kendimizi ifade etmemize ve geliştirmemize izin vermediği yaratıcı ve entelektüel güçlerle dolup taşmaktadır. Devrimci bir parti bu güçleri ne kadar çok geliştirirse o kadar güçlü olur.

Devrim için politikaları ve pedagojiyi birleştirme

Bu nedenle devrimci örgütleyiciler yalnızca sahip oldukları devrimci idealler veya gerçekleştirdikleri eylemlerle değil, aynı zamanda alçakgönüllülükleri, sabırları ve sömürülen ve ezilen tüm insanlarla ilgilenmeye istekli olmalarıyla tanımlanırlar. Başkalarına savaşıma ve mücadele etme inancını “yerleştirmemiz” mümkün değildir. Eleştirel bilince varmak, öncesinde kestirilmesi güç hassas ve koşullu bir süreçtir. Yine de bunun birkaç genel bileşeni vardır.

İlk olarak, insanlarımızı, problemlerini ve isteklerini gerçekten bilmek zorundayız. Bu aslında onların ilk gösterileri veya son seçimde bir demokrata oy vermiş olsalar bile aslında bize öğretecek şeyleri olduğunu kabul etmemiz, insanlardan öğrenmek zorunda olduğumuz anlamına gelir. İnsanlardan daha fazla deneyim öğrendikçe, kuramlarımız daha da zenginleşir ve onların bugün işçilerin ve ezilenlerin günlük gerçeklikleriyle bağlantıları artar. Sınıfımız kapitalist toplumun kendimizi ifade etmemize ve geliştirmemize izin vermediği yaratıcı ve entelektüel güçlerle dolup taşmaktadır. Devrimci bir parti bu güçleri ne kadar çok geliştirirse o kadar güçlü olur.

İkinci olarak, başkalarına problemlerini daha derin ve geniş içerikte anlamaları ve tutkularını daha ileriye taşımaları için fırsatlar sunmak zorundayız. Freire bunun somut ve ilişkili örneklerini verir:

Eylemlerini bu tek talebi teşvik etmekle sınırlayabilirler ya da bu popüler özlemi geçersiz kılabılır ve daha geniş kapsamlı bir şeyi değiştirebilirler - ama henüz insanların dikkatini çekmemiş bir şey...

“... eğer verilen tarihi anda insanların temel arzusu maaş artışı isteğinden daha ötesine gitmezse, liderler iki hatadan birini üstlenebilirler. Eylemlerini tek bu talebi teşvik etmekle sınırlayabilirler veya bu popüler talebi reddederek daha geniş kapsamlı bir şeyleri – ama henüz daha insanların aklından geçmeyen şeyleri öne çıkarabilirler. . Çözüm sentezde yatmaktadır: liderler bir yandan halkın daha yüksek maaş talebiyle özdeşleşmeli, diğer yandan da bu talebin anlamını bir sorun olarak ortaya koymalıdır. Bunu yaparak liderler, maaş talebinin bir boyutu olan gerçek, somut, tarihsel bir durumu sorun olarak ortaya koyarlar. Böylece maaş talebinin tek başına kesin bir çözüm oluşturamayacağı anlaşılacaktır. (18).

Bu süreç boyunca, hem halk hem devrimci lider birlikte hareket eder ve dünyayı birlikte adlandırır. Gerçek bilgi üretilir ve özgün eylemde bulunulur ve mücadele için irade ve inanç güçlendirilir.

Freire'nin popülerliği, mücadelede ve özellikle komünist mücadele içinde olanları çekmek için bir açılış sunar. Onun pedagojisi ile politikaları arasındaki bağlantıyı yeniden kurarak, onun bu hareketteki çalışmasına hayranlık duyan kişileri çekebiliriz. Aynı zamanda, onun pedagojik ilkelerini günlük düzenimizde daha iyi anlar, uyarlar ve uygularız. Freire, kitabın son cümlesinde, “Yalnızca halkın devrimci liderlerle karşılaşmasıyla bu [devrimci] teori inşa edilebilir” diye yazıyor.(19).

Kaynaklar

- (1) Bu süreç 1980'lerin başında Amerika'da "eleştirel pedagoji"nin ortaya çıkmaya başlamış ve Freire'nin sonraki çalışmasının da rolü olmuştur. Bakınız Malott, Curry S. (2015). *Tarih ve eğitim: Küresel sınıf savaşına girmek* (New York: Peter Lang), 63.
- (2) Freire, Paulo. (1970/2011). *Ezilenlerin Pedagojisi* (New York: Continuum), 54.
- (3) Ibid, 58.
- (4) Ibid, 80.
- (5) Ibid.
- (6) McLaren, Peter. (2015). *Okullarda hayat: eğitimin dayanaklarında eleştirel pedagojiye bir giriş*, 6th baskı. (Boulder: Paradigm Publishers), 241.
- (7) Freire, Ezilenlerin pedagojisi, 125-126.
- (8) Ibid, 126.
- (9) Ibid.
- (10) Ibid, 126.
- (11) Marks, Karl ve Friedrich Engels. (1991). " Marks, Engels, August Bebel, Wilhelm Liebknecht, Wilhelm Bracke ve diğerleri (döngüsel mektup)," çeviri P. Ross & B. Ross, *Marks ve Engels çalışmaları topladı (vol. 45)*, düzen. S. Gerasimenko, Y.Kalinina, and A. Vladimirova (New York: International Publishers), 408, vurgu eklendi.
- (12) Lenin, V.I. (1902/1987). "Ne yapılacak? Lenin'in *Esas Çalışmaları*, düzen. H.M. Christman (New York: Dover Publications), 67.
- (13) Ibid, 156.
- (14) Freire, *Ezilenlerin pedagojisi*, 138.
 - (15) Lenin, "Ne yapılacak?", 137.
 - (16) Lewis, Tyson E. (2012). " Eğitsel Marksizm'in takımyıldızını haritalandırma," *Eğitsel Felsefe ve Teori* 44, no. S1:98-114.
- (17) Malott, Curry. (2021). Amilcar Cabral: Özgürleştirici, kuramcı ve eğitimci", *Özgürleşme Okulu*, 20 Ocak. [Buradan ulaşabilirsiniz.](#)
- (18) Freire, *Ezilenlerin pedagojisi*, 183.
 - (19) Ibid.

Freire'nin Hatırlattığı: Gündelik hayatta örgütlenmek ya da tüm yolların çıktığı yer olarak devrim

Dilek Hattatoğlu¹

Annelikle başlayacağım.

“Bana yalnızca iyi şeyleri mi söyleyeceksin? Hayat bu: Acısıyla, tatlısıyla hayat!”

On yaşındayken oğlum söylemişti bunu: bir hata yapmıştım, onu da etkileyecek tatsız sonuçları olabilecek bir hata ve ondan saklamıştım. Ta ki bir sorun çıkmadığını görene kadar. Ve söylediğimde bana bütün ciddiyetiyle bakmış, “iyi, ama yine de bana söylememenden hoşlanmadım” demişti. “Üzülmeni istemedim, zaten kesin de değildi.” İşte o zaman söylemişti aklıma kazınan o cümleyi: “Bana yalnızca iyi şeyleri mi söyleyeceksin?” ve eklemiştir, “Hayat bu: Acısıyla tatlısıyla hayat!”

Oysa korumacı bir anne değildim, oyunlarda bile ona avans vermezdim, hatta yakınırdı bazen, “anne ben küçüğüm” derdi. Gene de yapmıştım işte. Niyetim, iyiydi. Üzülmesin istemişim.

Anneliğimle başladım, ama Freire hayatımın her alanında katkı sunuyor: Gösteriyor, hatırlatıyor, tartışırıyor. Demem o ki, himayecilik, hayırseverlik, kendisini diğerinden farklı görme, niyetle, niyetin iyiliğiyle eylemi, tavrı temize çıkarmaya kalkışma... Bunların hepsi bir otorite ve tahakküm ilişkisinin ortaya çıkabileceği her yerde, yani bir eşitsizliğin, ezme-ezilme ilişkisinin bulunduğu her yerde, doğal ortamında. O yüzden de hepimizde her an ortaya çıkması mümkün.

Anneliğimle başladım, ama Freire hayatımın her alanında katkı sunuyor: Gösteriyor, hatırlatıyor, tartışırıyor. Demem o ki, himayecilik, hayırseverlik, kendisini diğerinden farklı görme, niyetle, niyetin iyiliğiyle eylemi, tavrı temize çıkarmaya kalkışma... Bunların hepsi bir otorite ve tahakküm ilişkisinin ortaya çıkabileceği her yerde, yani bir eşitsizliğin, ezme-ezilme ilişkisinin bulunduğu her yerde, doğal ortamında. O yüzden de hepimizde her an ortaya çıkması mümkün. Oysa tam da bu ilişkilerin içinde biçimlenenler olduğumuz için tam da otorite ve tahakküm ilişkilerinin içinde yaşadığımız için birlikte yaşamayı öğrenmemiz gerekiyor. Aksi, biraz vülgerleştirmeyi göze alarak kestirip atacağım ve diyeceğim ki sadece var olanın yeniden üretimi. (Tabii ki içinden çıkılamayacak, doğrulanamayacak, ezilenleri tarafından dönüştürülemeyecek bir gerçeklik yoktur. Ama Freire'in büyük uyarısı, bu dönüşümün ancak eşitler, eşit ilişki kuranlar tarafından gerçekleştirilebileceğidir.)

Anneliğimle başladım, kadın mücadelesinden örnekleyerek devam edeceğim. Feminist hareketin ve daha geniş olarak kadın hareketinin boğuştuğu bir bela vardı: İndirgemeci eğilim ya da “kurtulmuş” kadınların “kurtulmamış” kadınları özgürleştirmeye kalkışması. Mesela erkek şiddetiyle mücadele, bunun kendini en çok gösterdiği alanlardan biriydi. Erkek şiddetini dayakla ve izin vermemekle (kadının çalışmasına, dışarı çıkmasına, birileriyle görüşmesine...) özdeşleştirmekle kalmayıp bir de “dayak yiyenlerin”, eğitimsiz, yoksul, “cahil” kadınlar olduklarını varsayıp onlara buna son vermek için ne yapmaları gerektiği hakkında

¹ Barış Akademisyeni, Feminist Aktivist, dilekhattatoglu@gmail.com

İlişki kurmak, birtakım talimatları iletme değil de gerçekten iletişim kurmak, muhatabınıza saygı göstermekle, onun sizin karşınızdaki eşitliğini ve buna bağlı haklarını tanımakla başlar, Freire'ye göre. Ama tanımak, içinde bulunulan koşulların da tanınmasını gerektirir. Ve asla, ama asla hoşgörmek, mazur görmek, göz yummak anlamına gelmez. Bunlar, eşitsizliğin, kendini üstün, diğerlerini de yönlendirilecek "kitleler" olarak görmenin işaretleridir.

akıl verme tavrından söz ediyorum. İşin komiği, o spesifik örnekteki kadın, gerçekten mesela okuma yazması olmayan, çok düşük ücretlerle çalışan ya da hiç geliri olmayan bir kadın olabilirdi. Ama kadının sınıfsal konumu, ezilen olması, onu "eksik" kılmaz. Tam tersine, ezilenler, birbirleriyle hangi temelde ilişki kurarlar? Ya da patriyarka ve kapitalizmle damgalanmış bu gezegende, ezilmeyen, sömürülmeyen, "kurtulmuş" kadınların varlığından nasıl söz edilebilir? "Kurtuluş", tek başına ya da küçük gruplar halinde mümkün olabilir mi? Ya da eğer kendisinin de sömürüldüğünü, ezildiğini gözardı ederek diğer ezilenlerle ilişki kurmaya "örgütlenme" denebilir mi?

İlişki kurmak, birtakım talimatları iletme değil de gerçekten iletişim kurmak, muhatabınıza saygı göstermekle, onun sizin karşınızdaki eşitliğini ve buna bağlı haklarını tanımakla başlar, Freire'ye göre. Ama tanımak, içinde bulunulan koşulların da tanınmasını gerektirir. Ve asla, ama asla hoşgörmek, mazur görmek, göz yummak anlamına gelmez. Bunlar, eşitsizliğin, kendini üstün, diğerlerini de yönlendirilecek "kitleler" olarak görmenin işaretleridir. Hangi düzlemden ve hangi grup için konuştuğunuzun önemi yoktur. İster "işçiler"den, ister "köylüler"den, ister "sömürgeleştirilmiş halklardan", ister "çocuklardan" söz ediyor olalım, ilke değişmez.

Bu yüzden, Freire, öncelikle tanımayı, eşiti olarak tanımayı ve bu tanıma üzerinden güvenmeyi önerir. Tanımak, içinde bulunulan nesnel tarihsel koşulların tanınması zemininde gerçekleşir; ezilenlerin kültür dünyalarının kavranmasını içerir. Güvenmek, Freire'de ezilenlerin her zaman "doğru" yapacaklarına güvenmek değildir; güvenmek, onlar adına söz söylemeye kalkmamak, onlarla gündemlerindeki problem üzerinde tartışmak ve bununla ilgili hangi sözü söylüyorlar, hangi tavrı alıyorsa ona zaman ve alan bırakmak, hatta bu zamanın ve alanın yaratılmasına katkıda bulunmaktan ibarettir. Ancak hareket ettiklerinde, eylediklerinde ve bu eylemlerinin sonucunda oluşan değişimi yaşadıklarında, ancak o zaman içinde yaşadıkları, ezileni oldukları gerçekliğin kendileri tarafından dönüştürülebilir bir gerçeklik olduğunu deneyimlerler. Bu gerçekliğin sonuçlarına maruz kalanlardan, kurbanlardan ibaret olmayıp müdahaleleriyle hayatı, şu kendi küçük hayatlarını, değiştirebilir olduklarını kavrarlar.

Ama öyle dümdüz bir yol yok. Bazen, bu güven, onlara fazla gelir, ürkerler, itiraz ederler. Çünkü ezilenler, güçsüz görülmeye, fikirlerinin sorulmamasına, hatta fikirleri olmadığı, olamayacağına düşünülmesine alışkındırlar. Ve geliştirdikleri stratejiler de bu gerçeklikten köklenir: "ben bilmem, anlamam, beyim/ağam/hanımım siz bilirsiniz. Siz söyleyin, bize yapmak düşer" derler. Kendilerine anlamaz muamelesi yapılmasına o kadar alışkındırlar ki, birileri çıkıp onlara fikrini sorduğunda inanmazlar, kendilerine "zarf atıldığını" düşünürler ve gene aynı cevabı verirler. Bazen de iyice deneyip sınıdıktan sonra karşılındakinin hakikaten onların fikrini sorduğu ve eylemini beklediğine emin olduklarında, buna itiraz ederler, itirazla da kalmaz bu ilişkiden çıkar giderler. Karikatürist

Ramize Erer'in o unutulmaz Ezik Hanım tiplemesi bunun çok güzel bir örneğidir.

Bazen de bu ilişkiye girerler. Devam ederler. Düşünmeye, eylemeye başlarlar, yeni durumda yeni şeyler düşünür ve yaparlar. Bu da sorunsuz olmaz, ezilenlerin gündeliği dediğimiz şey, o ülkenin can damarıdır çünkü. İşçilerin örgütlenmeye, sosyal haklarını talep etmeye başlaması, kadınların erkek şiddetine karşı eyleme geçmesi, bir erkek tarafından öldürülmek üzereyken öz savunma hakkını kullanması.... Bunların her biri siyasi iktidarın polis şiddetiyle de cevap verdiği eylemlilikler olabiliyor pratikte.

Ama siyasi iktidarın bastırma müdahaleleri bir yana bırakıldığında da ya da o da dahil edilerek, Freire'in vurguladığı bir noktaya dönmek istiyorum. Bu nokta, bilinçlenmenin bir süreç olması. Bitmiş, tamamlanmış bir süreç olarak bilinçlenmeden söz edilememesi. Dahası, bilinçlenmenin ancak ve ancak, nesnel koşullardaki, yani gündelik hayatlarımızı da biçimlendiren o koşullardaki değişimlerle bir süreç olma vasfını sürdürebileceği. Başka bir deyişle, bilinçlenme eyleme, eylem dönüşüme yol açmazsa, nesnel koşullar aynı kalırsa, bilinçlenme diye bir şeyden de söz edilemez. Bu yüzdendir ki, Freire pedagojisi devrimcidir; onda kaçınılmazlıklara da kendiliğinden gerçekleşecek dönüşümlere de yer yoktur. Kendisinden, kendi ezilme koşullarını kendinde ve başkalarında tanımakla başlayan bir bilinçlenme süreci vardır; bu süreçte ezilenler, üzerine düşünüp eyleme geçtikleri nesnel gerçekliğin dönüşümüne yol açtıkça, kendileri de dönüşürler. Hedefler değişir, kısmi hedeflerin daha geniş bağlamlardaki dönüşümleri gerektirdiği görünür olur.

Annelikle başlamıştım, gene onunla bitireyim. Annelikle devrim arasındaki ilişki, bu nedenle, ilk anda kimilerinin aklına gelebileceği gibi "Devrimcileri doğuran analardır" değildir ya da "Kadınlar katılmaksızın devrim olamaz" da değildir. Annelikle devrim arasındaki ilişki, Freire'den ilham alarak söylersem, bütün diğer nesnel olgularla devrim arasındaki ilişkidir. Yani ezilenlerin kendi nesnel ezme/ezilme koşulunu diğer ezilenlerde tanınması, onlarla iletişim kurması, bu nesnel gerçekliği değiştirmek üzere eyleme geçmesi ve hayatı dönüştürmesidir. Bu yüzden, "aslolan, hayattır" ve bu yüzden "bexwedane jiyane / direnmek, yaşamaktır."

Freire'in vurguladığı bir noktaya dönmek istiyorum. Bu nokta, bilinçlenmenin bir süreç olması. Bitmiş, tamamlanmış bir süreç olarak bilinçlenmeden söz edilememesi. Dahası, bilinçlenmenin ancak ve ancak, nesnel koşullardaki, yani gündelik hayatlarımızı da biçimlendiren o koşullardaki değişimlerle bir süreç olma vasfını sürdürebileceği. Başka bir deyişle, bilinçlenme eyleme, eylem dönüşüme yol açmazsa, nesnel koşullar aynı kalırsa, bilinçlenme diye bir şeyden de söz edilemez.

Paulo Freire Felsefesi ve Eğitim Anlayışı

Manolya Demircan¹

GİRİŞ

Freire yaşam sürecinde sınır durumlardan bahsetmektedir. Sınır durumlar, insanın özgürleşmesinin önünde bulunan engellerdir ve bu engeller ancak sınır eylemlerle aşılabilmektedir. Sınır eylemler ise engelleri kabul etmeyerek, sınır durumları aşmak adına eleştirel bilinçle gerçekleştirilen eylemlerdir.

Paulo Freire, 1921 yılında Brezilya'nın Recife kentinde orta halli bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. I. Dünya Savaşının getirmiş olduğu tahribattan birçok ülkeyle birlikte Brezilya da etkilenmiş ve buna bağlı olarak Freire, çocukluk ve gençlik dönemlerinde yoksulluk ile tanışmıştır. İçinde bulunduğu durumdan çok etkilenen Freire'nin eğitim ile ilgili görüşleri bu dönemlerde oluşmaya başlamıştır. Bulunduğu ortamda yoksullukla mücadele etmeye çalışan emekçiler ve onların emeklerini sömüren otoritelerle karşı karşıya kalan Freire bu sıkıntılardan yola çıkarak, hayatı boyunca geri kalmışlığın sebebinin araştırmıştır. Freire, yaptığı araştırmaların neticesinde geri kalmışlığın en büyük etkenlerinden birinin eğitim olduğu sonucuna vararak, geri kalmışlığın getirdiği yoksulluğu, köleliği, ezenleri ve ezilenleri, özgürlük korkusunu da kendine dert edinerek eserlerinde bu konuları ele almıştır.

Paulo Freire Felsefesi ve Eğitim Anlayışı

Freire'nin hayattaki temel amacı; insan olmanın ne anlama geldiğini ve insanileşmiş bir dünyanın nasıl kurulabileceğini gösterebilmektir. Bu amaçtan yola çıkarak insanı, kendini ve dünyayı dönüştürme gücüne sahip, eylemleri üzerine düşünebilen bir varlık olarak nitelendirmiştir. İnsanlar, hayvanlardan farklı olarak, içinde yaşadıkları fiziksel dünyayı tarihsel bir alana dönüştürebilme ve kendilerine dayatılan sınırları aşabilme gücüne sahiplerdir (Yılmaz, 2016).

Freire yaşam sürecinde sınır durumlardan bahsetmektedir. Sınır durumlar, insanın özgürleşmesinin önünde bulunan engellerdir ve bu engeller ancak sınır eylemlerle aşılabilmektedir. Sınır eylemler ise engelleri kabul etmeyerek, sınır durumları aşmak adına eleştirel bilinçle gerçekleştirilen eylemlerdir (Yılmaz, 2016). Burada söz konusu olan bir döngüdür. Hayatta engeller ve onları aşacak eylemler hep olacaktır. İnsan her engeli aştığında kendine bir şey katacaktır ve yeni engellerle karşılaşacaktır. Yaşam sürecinde bu döngü sınırlı eylemler gerçekleştiği sürece dengeli bir şekilde devam edecektir. Bu durum Freire'nin "insan yetkinleşmemiş, gerçekleşmemiş bir varlıktır" düşüncesiyle de paraleldir. İnsan aştığı her engelle kendini tamamlamaya yakınlaştıracaktır, fakat sınır eylemler bitmeyeceği için bu tamamlanma hiç gerçekleşmeyecektir. Aslında burada vurgulanan "insanın yaşam boyu öğrenme sürecinin" içerisinde olmasıdır.

Bilinçli eylemlerin kendini gerçekleştirilmeye çalışan insanlara özgü olduğunu düşünen Freire, düşünce ve eylem birliğini praksis olarak adlandırmaktadır. Praksis, teori ile pratiğin diyalektik olarak birbirlerini etkiledikleri, dünyanın dönüştürülmesini sağlayan bilinçli eylemi ifade etmektedir (Freire, 2019). Bu kavram bir diğer ifadeyle, eylem ile derin düşüncenin birbirinden ayrı düşünülmemesini belirtmektedir. Aksi halde bilinçsiz/akılsız eylemcilik ya da lafazanlık ortaya çıkacaktır

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

(Mayo, 2011). Praksis Marsizm’de insanî pratik, insanın doğa üzerinde gerçekleştirdiği eyleme yani emeğe karşılık gelir. Emek ya da insanın dönüştürücü gücü, insanî yaşamın temelini oluşturmaktadır. Marx’a göre asıl mesele insanın eylemleriyle yaşamı ve çevresini değiştirebilmesidir. Freire’de Marx’ın düşüncelerinden etkilenecek bu doğrultuda insanı, dünya üzerindeki eylemleriyle kültür ve tarih alanını oluşturan, kendini ve dünyayı dönüştürme gücüne sahip bir varlık olarak tanımlamıştır (Yılmaz, 2016). Ne sadece düşünmek, ne de düşünmeden yapılan eylem insanın gelişimini sağlayacaktır; insan ancak düşünce ve eylemi birleştirerek dönüştürme gücüne sahip olabilecektir.

Paulo Freire, insana yüklediği anlam çerçevesinde toplumsal yaşamın hedefini belirlemeye çalışmaktadır, bu hedef dünyanın insanileştirilmesidir. İnsanın bilinçlenmesini ve ideolojisi etkileyen en önemli etkenlerden biri içinde bulunduğu toplum ve dünya düzenidir; kendisi etkileyen bu güçlerin bilincine varmadığı sürece ise insanileşme mümkün değildir (Spring, 2014). İnsanileşme; adaletsizlik, sömürü, baskı ve ezenlerin şiddetiyle engellenir, ezilenlerin özgürlük ve adalet özlemiyle, kaybettikleri insanlığı yeniden kazanma mücadelesiyle sağlanır. Paulo, toplumu ezenler ve ezilenler olarak ikiye ayırmıştır: ezenler azınlıktadır ezilenler ise çoğunluktadır. Bilinçli eylemlerle, praksislerle ezilenlerin bu mücadeleyi kazanma şansı çok yüksektir (Freire, 2019). Aksi takdirde insanlık, insandışılaştırılmış bir dünyada yaşamak durumunda kalacaktır. İnsandışılaşma, insan haline gelme yetisinin tahrifidir (Yılmaz, 2016). Bu kavram sadece ezilenleri değil ezenleri de; sadece insanlığı çalınmış olanları değil onların insanlığını çalmış olanları da tanımlamaktadır. Ezilenlerin kendilerini bu hale getirenlere karşı mücadele etmesi gerekir. Fakat buradaki önemli nokta; bu mücadelenin anlamlı olabilmesi için ezilenlerin, insanlıklarını yeniden kazanma peşinde koşarken, kendilerini ezenleri, ezmemeleri gerekir. Çünkü bilinçli olmak bunu gerektirir. Aksi halde bu döngü devam edecektir. Kısacası, insanlığın özgürleşmesini sağlayacak olanlar ezilenlerdir. Bu noktada ezilenlerin, uğruna mücadele ettikleri özgürlük sadece aç kalmama özgürlüğü değildir, aynı zamanda yaratma özgürlüğü, göze alabilme, eğitim, düşünceyi belirtme özgürlüğü de bu mücadeleye dâhildir. Ve Freire, Erich Fromm’dan etkilenecek şu cümleyi aktarmıştır: “Böyle bir özgürlüğü tatmak için etkin ve sorumlu bir birey olmak gerekir; tutsak ya da çarkın iyi yağlanmış bir dişlisi olan birey değil...” (Freire, 2019).

Freire, özgürlük mücadelesine girişmeyen, egemen yapıya uyum sağlamış, bu yapıya teslim olmuş ezilenlerin yaşama durumunu “sessizlik kültürü” olarak adlandırmıştır. Sessizlik kültürü, sınırdan kurtulamama sonucu bireyin sürü haline gelmesini ifade etmektedir. Bu kültür içinde yaşayan insanlar, sömürü sonucu çektikleri çilelerin sebeplerini ya kendilerinde bulmuşlardır ya da doğaüstü güçlere bağlamışlardır. Freire ise bu durumu şöyle örneklemiştir: “Köylüler açlığı, ya kendi yetersizliklerine ya da tanrıların öfkesine bağlayarak açıklamaya çalışırlar” (Yılmaz, 2016). Oysa açlık ne kendi yetersizliklerinin ne de tanrıların cezalandırmasının sonucudur. Bu durum aslında ezilenlerin, dünyalarını dönüştürecek bir bilinçten yoksun olmalarının/bırakılmalarının sonucudur. İnsanların içine gömülü olarak yaşadıkları sessizlik kültürü, cehaletin ürünü olabileceği gibi eğitimin

raksis, teori ile pratiğin diyalektik olarak birbirlerini etkiledikleri, dünyanın dönüştürülmesini sağlayan bilinçli eylemi ifade etmektedir. Bu kavram bir diğer ifadeyle, eylem ile derin düşüncenin birbirinden ayrı düşünülmemesini belirtmektedir. Freire’de Marx’ın düşüncelerinden etkilenecek bu doğrultuda insanı, dünya üzerindeki eylemleriyle kültür ve tarih alanını oluşturan, kendini ve dünyayı dönüştürme gücüne sahip bir varlık olarak tanımlamıştır

“Bankacı Eğitim” modelinde eğitim, “tasarruf yatırımı” olarak düşünülür. Öğrenciler “yatırım nesnelere”, öğretmenler ise “yatırımcı”dır.

de ürünü olabilmektedir. Freire, sessizlik kültürünün oluşmasına neden olacak türden eğitime, negatif bir anlam yüklemiş ve yanlış eğitim uygulamalarının insanın bilincine ulaşmasını engellediğini savunmuştur. İnsan bilincine ve bilinçlenmeye oldukça önem veren Freire, bilinçlenmeyi; ezilenlerin uğradığı baskı ve şiddete karşı “dile gelmek” olarak ifade etmiştir (Aybar ve Bingöl, 2020). Başka bir deyişle bilinçlenme, haksızlığa ve ezilmeye karşı bir başkaldırıdır. Her türlü sömürü sisteminde sömürülen, hakları gasp edilip ezilenlerin sözlerini söyleyebilmeleri için geri almaları gereken hak, işte bu haktır, “Kendileri olma hakkı, kaderin yönünü ellerine alma” hakkıdır (Freire, 2019). Ne yazık ki bu hak, eğitim kurumlarında ezberci ve baskıcı yöntemlerle unutturulmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemi Freire bankacı eğitim modeli olarak tanımlamaktadır.

Bankacı Eğitim Modeli. Freire, geleneksel eğitim uygulamalarını, bir bankada yapılan işlemlere benzeterek, bu modeli “bankacı eğitim” modeli olarak adlandırır. Bu modelde eğitim, bir “tasarruf yatırımı” olarak düşünülür. Öğrenciler “yatırım nesnelere”, öğretmenler ise “yatırımcı”dır (Yılmaz, 2016). Spring (2014) ise öğretmeni öğretme-öğrenme sürecinin öznesi, öğrencileri de nesnesi olarak tanımlamıştır. Bilindiği üzere bu modelde öğretmen bilgiyi aktarır, öğrenci ise ezberler. Bir diğer tabirle öğrenciler doldurulması gereken kaplardır. Öğretmen ne kadar çok doldurursa, öğrenci de ne kadar çok doldurulmaya izin verirse o kadar iyi öğretmen ve öğrenci olarak kabul edilmektedir. Fakat Freire’ye göre öğretmek sadece bilgiyi aktarmak anlamına gelmemektedir. Öğretme eyleminin gerçekleşmiş olabilmesi için öğretilen bilgilerin öğrenciyi üreten bireyler haline getirmelidir. Öğrenci, öğrendiğini eyleme dönüştürebilmelidir. (Freire, 2019b). Aksi takdirde sadece anlatının olduğu bir eğitim sisteminde öğretilmeye çalışılan bilgi ne türde olursa olsun cansızlaşma ve taşlaşma eğiliminde olacaktır (Kaya ve Altan, 2019). Bu doğrultuda Freire bankacı eğitim modelini eleştirir çünkü bu modelde yaratıcılık yoktur, yani insan göz ardı edilmektedir. Bankacı modelde alıcı nesnelere haline gelen öğrencilerin dünyayı değiştirecek bilinçli eylemlerde bulunmaları imkânsız hale gelir. Çünkü öğrenciler pasif öğrenen rolünü benimsedikçe, var olan gerçekliği algılayamazlar ya da çok küçük bir kısmını algılayabilirler. Kısacası bankacı eğitim modeli, dünyanın dönüştürülmesini istemeyen ezenlerin çıkarına hizmet eder ve böylece egemenliğin pratiği haline gelir. Yılmaz (2016) bu durumu şu cümleyle ifade etmiştir: “Ezilenlerin bilinci gelişir ve içinde buldukları dezavantajlı durumları görmeye başlarsa, ezenlerin huzuru bozulur”. Günümüz eğitim sisteminde de çokça kullanılan bankacı eğitim modeli, öğrencileri pasifleştirmekte ve yaşama dâhil olmalarını engellemektedir. Sadece dikte edilenleri ezberleyen öğrenciler, fikir üretmeye, düşünmeye, yaratıcı olmaya fırsat bulamamaktadır. Teorik bilgileri, matematiksel formülleri ezberleyip buna karşılık güncel problemlere çözüm bulamamak dünya çapında tartışılan bir konudur. Bunun nedeni ise mekanik, statik bir bilinç oluşturan bankacı modelin öğrencileri alıcı nesnelere dönüştürmesidir. Freire, eğer insanlar araştırmacıysa ve amaçları da insanlaşmaysa er ya da geç bankacı eğitimin kendilerinde sürdürmeye çalıştığı çelişkiyi görebileceklerini ve kendi özgürleşmelerinin mücadelesine girebileceklerini vurgular.

Freire’ye göre özgürleşme, ezilenlere armağan edilecek bir şey

değildir. Özgürleşme, ezilenlerin özgürleşme mücadelesine özne olarak katılmalarının ürünüdür; ezilenlerin bir araya gelerek iktidara dair ortak bir bilinç süreci içinde beraber hareket etmeyi ve bağlılığı içeren sosyal bir dinamiktir (Kincheloe, 2018). Özgürleşme umudu, özgürleşme anlamına gelmese de, varoluşsal bir ihtiyaç olarak vazgeçmemeyi sağlar. Özgürlüğün izini sürekli ve sorumlu bir şekilde sürmek gerekir. İnsanın yetkinleşme arayışının olmazsa olmaz koşuludur. Özgürleşme; kader, yazgı ya da ağır bir yük değil, bir olasılıktır (Freire, 2019). Freire, bu olasılığı gerçekleştirebilmek için eleştirdiği “bankacı eğitim modeli” yerine, “problem tanımlayıcı eğitim modeli”ni önermiştir.

Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli. Freire'nin eğitime eleştirel bir bakış açısı vardır. Eleştirel pedagoji olarak adlandırılan bu yaklaşımın iki temel noktası bulunmaktadır. Bunlardan biri problemi ortaya çıkarma, diğeri ise problemin ortadan kaldırılması için çözüm önerileri üretmektir. Freire bu yaklaşımı problem tanımlayıcı eğitim modeliyle bütünleştirmiştir. Problem tanımlayıcı eğitim modeli, insanların dünyayı nesneleştirmelerini ve onu eleştirel bir bakışla değerlendirip değiştirmek için eylemde bulunmalarını sağlayacak bir yapıya sahiptir. Bu eğitim modelinde öğrenciler, kendi kişiliklerinin farkına varır ve eleştirel düşünebilme becerisi edinirler, öğretmen bilgiyi depolama yoluyla değil, öğrencinin eleştirel yeteneklerine odaklanarak öğrenmesini sağlar. Öğretmen sorular sorarak, konuları problem haline getirerek öğrencilerin düşünebilme yeteneklerini geliştirir. Demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmak bu modelin en temel amaçlarından biridir ve doğrultuda öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebilmeli, eylemlerini özgürce gerçekleştirebilmelidir. Problem tanımlayıcı eğitim modelindeki en önemli nokta ise düşünme ile eylemin birbirinden bağımsız, kopuk olmamasıdır. Düşünme ve eylem birliğini oluşturmakla öğrenciler praksis varlıklar haline gelirler (Mayo, 2015). Burada şöyle bir benzetmeden bahsetmek mümkündür: Bankacı eğitim modelinde öğrencinin beyninde bir dünya oluşturulmaya çalışılır, problem tanımlayıcı eğitim modelinde ise öğrenci dünyanın içine dâhil edilir. Öğrenci ilk modelde pasifken, diğesinde oldukça aktiftir. Düşünür, düşündüğünü eyleme döker ve değiştirir. Değiştirdikçe kendini tamamlamaya yetkinleştirmeye çalışır. Özgürleştirici bir eğitim sunan bu modelde Freire, insanlar arası ilişkileri düzenlemede diyalogun önemli bir araç olduğuna dikkat çekmektedir. Diyaloga dayalı eğitimde, öğretmen ve öğrenci hem öğrenen hem de öğreten konumundadır. Diyalog aracılığıyla, “öğrencilerin öğretmeni” ve “öğretmenin öğrencileri” şeklindeki ifadeler ortadan kalkar, bunun yerine “öğrenci öğretmen”, “öğretmen öğrenci” şeklinde yeni terimler ortaya çıkar. Yani öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalog içinde kendisine de öğretilen biridir. Freire başkaları düşünemediği sürece, kendisinin de düşünemeyeceğini savunmaktadır. Ona göre, yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi yeniden yaratabilir (McLaren, 2006). Karşılıklı iletişimin ürünü olarak eleştirel düşünme ise öğrencilere şimdinin ötesinde bir düşünme yolu sunar, geleceği hayal etme ve gerçekleştirme olanağı sağlar (Giroux, 2010, Spring, 2014). Eğitimin temel amaçlarından birinin de geleceğini inşa edebilen nesiller yetiştirmek olduğu söylenebilir. Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz. Burada bahsedilmek istenen lafazanlık ya da boş sohbet değil, bilgiyi dikte etmek değil, karşılıklı iletişim kurarak öğrencinin de aktif olduğu bir

Bankacı eğitim modelinde öğrencinin beyninde bir dünya oluşturulmaya çalışılır, problem tanımlayıcı eğitim modelinde ise öğrenci dünyanın içine dâhil edilir. Öğrenci ilk modelde pasifken, diğesinde oldukça aktiftir. Düşünür, düşündüğünü eyleme döker ve değiştirir. Değiştirdikçe kendini tamamlamaya yetkinleştirmeye çalışır.

Diyalog aracılığıyla, “öğrencilerin öğretmeni” ve “öğretmenin öğrencileri” şeklindeki ifadeler ortadan kalkar, bunun yerine “öğrenci öğretmen”, “öğretmen öğrenci” şeklinde yeni terimler ortaya çıkar. Yani öğretmen artık sadece öğretenden değil, öğrencilerle diyalog içinde kendisine de öğretilen biridir.

eğitim sunmaktır. Bireylerin dünya sorunlarıyla tanıştırılması, bu konular hakkında fikir yürütmeleri ve çözüm bulmaları, praksis bir varlık olarak çevrelerini değişime uğratmaları, karşılıklı iletişim kurarak özgürleşme mücadelesinde birlik olmaları (her ne kadar ezenler tarafından olumlu karşılanmasa da) problem tanımlayıcı eğitim modelinin en büyük amacı ve katkısıdır.

Paulo Freire'nin Okuma-Yazma Etkinlikleri. Freire sadece bir eğitim kuramı sunmamış, yetişkin okuma-yazma eğitimleri gerçekleştirerek bunu pratiğe dökmüştür. Bu yaklaşım “Metoda Paulo Freire” olarak da bilinmektedir. Bu etkinliklerin birçoğu Şili’de gerçekleştirilmiş olup, aşamaları şu şekildedir (Ayhan, 1995):

Birinci aşama: okuma-yazma etkinliklerini gerçekleştirmek üzere alanında yetkin eğitimcilerden oluşan bir eğitim ekibi kurulur. Eğitim ekibi okuma-yazma etkinliklerinin yapılacağı bölgeden katılan gönüllülerle birlikte halkın **toplumsal yaşam ve hareket tarzındaki** konuları araştırır. Bu araştırma halkın varoluşuyla bağlantılı sözcükleri, tipik deyişleri ve ifadeleri kapsayan dilbilimsel bir incelemeyi de içermektedir. Burada amaç katılımcıların dünyayı nasıl algıladıklarını ve kendilerini dilbilimsel olarak nasıl ifade ettiklerini anlamaktır.

İkinci aşama: Tartışmalarda kullanılmak üzere belirli konuların ve üretken sözcüklerin seçilmesini kapsar. Seçilen konular katılımcıların bulunduğu bölgedeki sorunları ve gündemi içerir. Bunların dışında eğitim ekibinin de katılımcılar tarafından önerilmemiş fakat bilinçlenmelerini sağlayacak bazı konuları izlenmeye dâhil etme hakları bulunmaktadır.

Üçüncü aşama: Üretken konular ve sözcüklerle kodlamalar yapılır. Bunlar bölgedeki tipik varoluşsal durumların görsel sunumları olup, tartışılacak sorunları ortaya koyabilecek biçimde tasarlanır. Kodlamalar katılımcılar için tanıdık durumları içermekle birlikte, yöresel ve ulusal sorunlara çözüm bulmak için de katılımcılarda yeni ufuklar açmalıdır. Buradaki amaç grup okuma-yazmayı öğrenirken bir yandan da onlarda eleştirel bilinç oluşturmaktır. Bu açıdan kodlamaları oluşturmak oldukça önemli ve dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Kodlamalar katılımcılar için ne çok zor, ne de çok kolay olmalıdır.

Dördüncü aşama: Eşgüdümçüler için kılavuz işlevi görecek çalışma izlenceleri geliştirilir. Bu izlenceler, eşgüdümçülerin diyalog yaklaşımını benimseyerek öğretim yapması açısından oldukça önemlidir. (Freire, eğitimde yer alan öğretmenleri “eşgüdümçüler” olarak nitelendirmiştir. Bu tutumla okuma-yazma eğitimlerinde “öğrenmeye” sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda öğrencilerin de (katılımcılar) aktif bir şekilde katkı sağlaması gerektiğini vurgulamıştır.)

Beşinci aşama: Son aşamada çok çeşitli eğitim araç-gereci üretilir. Bu araç-gereçlerin içinde ses ailelerini içeren eğitici kartlarda bulunmaktadır.

Uygulama sürecinde kod çözme ve yeniden kodlama yapılır. Kod çözme kodlanmış bir durumun eşgüdümçü rehberliğinde katılımcılarla diyalog ortamında tartışılmasıdır. Daha sonra kodlanmış sözcükler ve nesnelere arasında semantik bir bağ kurulmaktadır. Tümdengelim yöntemiyle sözcükler hecelerine sonrasında da ses ailelerine ayrılır. Ses aileleri kartlarıyla harfleri ve heceleri öğrenen katılımcılar kendi sözcüklerini ve cümlelerini oluşturmaya başlarlar. Bu sürece ise yeniden kodlama denilmektedir.

Freire, bir bilinç oluşturma anlayışına dayalı eleştirel okur-yazarlığı, işlevsel okur-yazarlıktan ayırmıştır. İşlevsel okur-yazarlık, okuma yazmanın mekaniğinin öğrenilmesi, yani öğretimi takip etmek, işaretlerin anlamlarını okumak, bir formu doldurmak, imza atmak için gerekli temel okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesini ifade etmektedir. Eleştirel okur-yazarlık ise hem sözcükleri hem de dünyayı okumayı, yani özgürleştirici bir süreci ifade etmektedir (Mayo, 2015). Bu süreç vasıtasıyla insan; metinlerin, kurumların, sosyal pratiklerin, kültürel formların ideolojik boyutlarını açığa çıkarmakta, eyleme geçmek için bir ön gereklilik oluşturan tartışmayı yapabilecek bir bilinç düzeyine ulaşmaktadır. Eleştirel okur-yazarlığın bir diğer katkısı, bireyde öztepkişellik, başka bir deyişle kendini eleştirebilme özelliği oluşturmaktır. Bireyin kendini eleştirebilmesi ise özbilinci ortaya çıkarmaktadır (McLaren, 2006). Benliğiyle ilgili gerçekleri kavrayıp sorgulayabilen, algılamak ve anlamının ötesinde benliğinin farkında olan bireyler toplumların en çok ihtiyaç duyduğu olgudur. Bu anlamda Freire'nin öne sürdüğü eleştirel okur-yazarlık son derece önem arz etmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada Paulo Freire'nin felsefesi ve eğitim anlayışı ele alınmıştır. Freire Ezilenlerin Pedagojisi kitabında da bahsettiği üzere hayatı boyunca insanlığın temel amacını bulmaya çalışmış ve bu süreçte ezenlere karşı ezilenlerin yanında yer almış ve onların sesi olmaya çalışmıştır. Özgürlük mücadelesinde ezilenleri destekleyen Freire "praksis" kavramını ortaya atmıştır. Praksis olmadan insanın dünyayı dönüştüremeyeceğini, sınır eylemleri aşamayacağını söylemiştir. Ezilenlerin, ezildikleri dünyayı anlamaları ve okumaları için, bilinçli eylemler aracılığıyla dünyanın iyiliğe dönüştürülmesine yönelik özgürlük mücadelesine insanların kendilerini adanmaları gerektiğini belirtmiştir.

Ezilenlerin kurtuluşunun eğitimden geçtiğini düşünen Freire, eğitimde eleştirel bilinç oluşturmaya önem vermiştir. İnsanlaşma ve özgürleşme ancak eleştirel bilinçle ve praksis ile sağlanabilecektir. Bu noktada bireyleri doldurulması gereken kaplar ve yatırım nesnelere gibi gören, ezilenlere boyun eğdiren, sorgulamaktan çok uyum sağlamayı öğreten, diretileni kabul ettiren ve diyalogdan yoksun bankacı eğitim modelini eleştirmiştir. Öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin hiçbir şey bilmediği varsayıldığı, sadece teori ve formüllere odaklanan bankacı eğitim modeli yerine Freire, problem tanımlayıcı eğitim modelini ortaya atmıştır. Bu model öncelikle insanın kendisini, sonrasında ise toplumu ve dünyayı tanımasına izin vermektedir. Düşünce ve eylemin etkileşim halinde olduğu bu modelde amaç, öğrencilerin eleştirel bilinçle çevresindeki problemlere yaklaşması ve eylemde bulunmasıdır. Problem tanımlayıcı modelin temelini diyalog oluşturmaktadır. Freire öğretmenin öğrenen, öğrenenin de öğretmen olabileceğini savunarak eğitimde karşılıklı iletişimin önemini altını çizmiştir. Aynı amaç uğruna eğitim çatısı altında buluşan öğretmen ve öğrencinin eğitim uygulamalarında aktif rol alması gerekmektedir. Bu olgu ancak diyalogla mümkündür (Kılıç, 2021). İnsanlar ancak birbirini dinleyerek, birlik olarak, sorunlara karşılıklı bir şekilde eleştirel bilinçle yaklaşarak dünyayı statik ve mekanik bir yer olarak algılamaktan kurtulup onu dönüştürmeye başlayabileceklerdir. Kısacası Freire, bu modelde eğitim aracılığıyla insanlarda eleştirel bir bilinç oluşturmaya, insanî değerlerin işlediği, özgürleşmiş bir dünya

İşlevsel okur-yazarlık, okuma yazmanın mekaniğinin öğrenilmesi, yani öğretimi takip etmek, işaretlerin anlamlarını okumak, bir formu doldurmak, imza atmak için gerekli temel okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesini ifade etmektedir. Eleştirel okur-yazarlık ise hem sözcükleri hem de dünyayı okumayı, yani özgürleştirici bir süreci ifade etmektedir,

kurmaya çalışmıştır. Bu düşüncelerin gerçekleşmesi, ezen-ezilen ayrımını ortadan kaldıracaktır.

Praksis kavramını okuma-yazma çalışmalarıyla hayata geçirmeye çalışan Paulo Freire bu alanda önemli başarılar kaydetmiştir. Yetişkinlerle yürüttüğü etkinliklerde öğrenmenin yaşının olmadığını ve her bireyin okuma-yazma öğrenerek yaşama dâhil olmaları gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca bu etkinliklerde katılımcıların bulunduğu bölgelerdeki sorunları tartışma konuları haline getirerek, onlarda da eleştirel bilinci geliştirme çabası göstermiştir. Çünkü okuma-yazma Freire'ye göre sadece yazıları sesli okumak ve defter karalamak değildir. Ona göre okuyan bireyler aynı zamanda dünyayı da okuyabilme yetisine sahip olur, kendi dünya görüşlerini geliştirir, içinde bulunduğu ortamın, sorunların farkına varır. Okuma-yazma öğrenmek bireye var oluşunu hatırlatır (Freire ve Macedo, 2014). Bulunulan dönem içerisinde önemsizleşmiş okuma-yazma etkinliğini böylesine önemli bir açıdan ele alan Paulo Freire'nin düşünceleri eğitimciler tarafından daha çok okunmalıdır.

Freire, özgürleşme ve bilinçlenmenin olmazsa olmazı olarak gördüğü eğitimin yansız olamayacağını savunmaktadır. Bu düşüncesini "Eğitim politikadır ve yine politika da son derece eğiteldir" cümlesiyle vurgulamıştır (Yılmaz, 2016). Ona göre eğitim, ya bankacı modelle insanların evcilleşmelerini, diretilen kurallara boyun eğmelerini ve onlar için kurgulanan ortama uyum sağlamalarını sağlayacak bir işlev görecektir ya da problem tanımlayıcı modelle kendilerini ve çevrelerini keşfettikleri, dünyanın gerçeklerine eleştirel ve yaratıcı bir bilinçle yaklaştıkları, işbirliği ve karşılıklı iletişim ile özgürlük mücadelesi haline gelecektir. Bu noktada Freire, seçimi eğitimcilerle bırakmıştır. Eğitimciler neye, kime, neden hizmet ettiklerini sorgulayarak hangi eğitim modelini sınıflarına taşıyacaklarına karar vermelidir. Sonuç olarak; eğitimciler, eğitim politikalarını olumlu ya da olumsuz kılan en önde gelen sorumlulardan biridir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Aybar, Ö. & Bingöl, Z. K. (2020). Paulo Freire'de Bankacı Eğitim Modeline Karşı Problem Tanımlayıcı Eğitim Modeli. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 307-323.
- Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı; Eğitim Felsefesi ve Uygulaması Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28(2), 193-205.
- Freire, P. & Macedo, D. (2014). *Okuryazarlık*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Freire, P. (2019a). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. Hattatoğlu, D. ve Özbek, E. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019b). *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*. Çev. Ç. Sümer. İstanbul: Yordam Kitap, 175-181.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Kaya, H. E. & Altan, B. (2019). Paulo Freire'nin Pedagojisi Temelinde Yetişkin Engelli Bireylerin Eğitimi: Bağcılar Belediyesi Engelliler Sarayı Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 64-82.
- Kılıç, A. (2021). Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitsizliğinin Radikal Söylemi: "Ezilenlerin Pedagojisi". *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(2), 51-57.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel Pedagoji*. Çev. K. İnal. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi*. Çev. A. Duman. Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.
- Mayo, P. (2015). *Özgürleştirilen Praksis: Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. Çev. Aksoy, H.H. ve Aksoy, N. Ankara: Dipnot Yayınları.
- McLaren, P. (2006). *Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi*, Çev. Hale Alpmen, İstanbul: Kalkedon Yayınları, 211-215.
- Spring, J. (2014). *Özgür Eğitim*. Çev. A. Ekmekçi. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 59-70.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Ivan Illich ve Paulo Freire'in Eğitim Anlayışı Üzerine*, Ankara: Anı Yayıncılık, 91-92.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin Felsefesinde Özgürleşmenin Aracı Olarak Eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. (22), 299-313.

Diyaloğun Pedagojisini Hayata Geçirmek

Yasemin Tezgiden Cakcak (ODTÜ İngilizce Öğretmenliği Bölümü, yasemintezgiden@gmail.com): Paulo Freire'yi anmak için ortaklaşa kaleme aldığımız bu yazıda ODTÜ'de bir şekilde yollarımızın kesiştiği eleştirel pedagojiyi benimseyen meslektaşlarımızla Freire'yi bugün nasıl yeniden yorumlayıp yarattığımızı, kendi bağlamımızda nasıl hayata geçirdiğimizi anlatmak istedik. Tam da Freire'nin isteyeceği gibi. Göreceğiniz üzere, diyalogun pedagojisi farklı yerlerde bambaşka şekillerde hayat bulabiliyor. Umarız bu yazıyı okuyan eğitimciler Freire'nin fikirlerini bir kez daha yorumlayıp kendi bağlamlarında bambaşka şekillerde hayata geçirebilir, kendi deneyimlerini de eposta adreslerimiz aracılığıyla bizlerle paylaşabilirler. İyi okumalar.

Seher Balbay (ODTÜ Modern Diller Bölümü, seherb@metu.edu.tr): Eleştirel Pedagoji prensiplerini pratiğe çevirmek çoğu öğretmenin gözünde büyük bir zorluk olsa da öğretmenler sahip oldukları gücü eleştirel pedagoji öğretileri içinde büyük veya küçük uygulamalara dönüştürebilirler. Ben başka öğretmenlere ilham verebileceğini umarak üniversite seviyesinde verdiğim servis derslerinden, İngilizce öğretmenliği bölümünde verdiğim derslerden ve bir öğrenci topluluğundan bazı özel örnekler vereceğim.

Öncelikle bölüm ve ders içeriğinden bağımsız olarak her döneme öğrencilerime bir niyet ettirerek başlıyorum. Bu niyetin içeriğinde şu tarz cümleler oluyor:

“Arkadaşlarım da benim yaşadığım zorlukları yaşıyor olabilir, benden daha fazla veya farklı zorlukla da karşılaşılıyor olabilirler. Kendi dertlerime gömülerek çevremden kopmamaya, arkadaşlarımla empati kurarak elimden gelen tüm yardımı esirgememeye çalışacağım. Bu yardım bazen onaylayan bir gülümseme, bazen toplu bir gruba atılan bir mesaja cevap verme, bazen çevrimiçi sistemlerde ayakta kalma yöntemi önerme veya anlamaya çalışarak dinleyerek sohbet etmek olabilir.”

Bu yönlendirmenin üniversite için ailesinden ayrılmış, şehir değiştirmiş ve yurt yaşamına alışırken bir yandan da üniversite yaşamını keşfetmeye çalışan, daha çok kendi yaşamındaki zorlukları alt etmek için savaş veren öğrencilerin aslında aynı savaşı veren başka insanlara bir katkısının olabileceğini hatırlatma amacı gütmektedir.

Üniversitelerde verilen zorunlu İngilizce derslerindeki okuma, anlama, yazma ve konuşma gibi beceri geliştirme amaçlı derslerin içeriğinde eleştirel pedagoji konuları video veya okuma parçası ile öğrencilere sunulabilir, derste işlenebilir ve özellikle de konuşma geliştirme aktivitelerinde tartışma konusu olabilir. Aynı şekilde İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde özellikle birinci sınıfta verilen dil becerisi derslerinde eğitimde fırsat eşitliği, ayrımcılık, dezavantajlı grupların eğitimde göz ardı edilmesi veya katılımcı eğitim gibi konular öğrencilerin üzerinde düşünmesi için yine videolar, okuma parçaları veya sorularla gündeme getirilebilir. Ben özellikle öğrencilerin kendi eğitim süreçlerini anlattıkları, anılarını paylaştıkları ve birbirlerinden çok farklı cinsiyet, yaş din, ideolojik görüş veya sosyoekonomik altyapıya sahip arkadaşlarının

kişisel deneyimlerini dinleyip, onların olaylar karşısındaki tepkilerini anlamaya çalıştıkları etkinlikleri çok öğretici ve aydınlatıcı buluyorum.

Yukarıda bahsi geçen ve herhangi bir ders içeriğine yumuşak bir geçişle bağlanabilecek bir etkinlik de Sokratik seminerler. Sokratik seminerler prensipleri açısından Eleştirel Pedagoji anlayışıyla birebir örtüşmekte. Örneğin öğrencilerin daire içinde oturduğu veya çevrimiçi eğitimde 4-5 öğrencinin öğretmen yönetiminde olmadığı barışçıl, karşı tarafı çürütmeye değil anlamaya yönelik konuşma etkinlikleri. Sokratik sorular suçlayıcı değil tartışılan kavramları sorgulayıcı. Eğitim sistemi veya şehirlerde yaşam, sağlık, spor ve beslenme konularında mevcut sistemdeki hakların söz konusu edildiği, adaletsiz uygulamaların tartışıldığı ve çözüm önerilerinin düşünüldüğü bu seminerlerden öğrenciler birbirleriyle daha yakınlaşmış olarak, kendilerine uzak gördükleri fikirlerin altyapısını bir nebze anlamış olarak ve seminer öncesindekinden daha farklı bir bakış açısıyla ayrılıyorlar. İçinde bir yönetenin bulunmadığı bu seminerlerde sıradan bir okul tartışma etkinliğinden çok farklı olarak tartışmaya görece az katılan öğrencileri sorular yönlendirerek desteklemek, onlara söz vermek de öğrencilerin sorumluluğunda. Eğitim sisteminin yarışmacı tarzından çıkarak toplumda birbirimize tutunarak, arkadaşlarımıza elimizi uzatarak da geliştirebiliriz. Fikrini yaymak amaçlı olması bir münazara etkinliğinden en büyük farkı Sokratik seminerlerin. Münazaralarda karşı görüşteki açıkları yakalama amacı güdülürken Sokratik seminerlerde karşı sayılabilecek görüşlerle ortak noktalar bulmak ve onların düşünce sistemini oluşturan nedenleri anlamak esas.

Son olarak benim de bir üyesi olduğum Engelsiz ODTÜ topluluğunun çok sevdiğim bir uygulamasından bahsetmek isterim. Engelsiz ODTÜ Topluluğu etkinliklerine ODTÜ dışından da katılımcı kabul etti pandemi nedeniyle geçilen çevrimiçi eğitim döneminde. Daha kapsayıcı olan bu etkinliklerde bir başka özellik ise katılımcıların kendilerinin de etkinlik düzenleme önerisinde bulunabilmesi. Topluluk eleştirel pedagoji prensiplerine uygun olarak katılımcıların yönlendirmesine açık bir şekilde işliyor ve etkinliklerde engelli öğrencilerin mevcut düzende karşılaştıkları uygulamaları sorguluyor, çözüm arıyor.

Öğretmenler “ben tek başıma ülkemizdeki standart eğitim sistemini ve şartlarını değiştiremem” düşüncesiyle ana akım uygulamaları dezavantajlı grupların lehine çevirmek için motivasyon kırıklığı yaşayabilir. Fakat bize düşen değişim yaratmada önce yakın çevremizden başlamak ve hiçbir adımı küçük ve önemsiz görmemektir. Pandemi üniversitelerde yaygın bir biçimde geçilen online eğitimle birlikte sınıflarımıza devam edemeyen öğrencilerimize neden devam edemediklerini onları arayarak sormak ve bilgisayar, internet, akıllı telefon, derse girebilecekleri bir oda gibi temel ihtiyaçlarındaki eksiklikler için onları pandemi koşulunda eğitimlerine devam edebilmeleri için bu ihtiyaçları karşılayabilecekleri burs fonları, sivil toplum örgütleri, bireysel girişimler ve yurt imkanları konusunda yönlendirmektir. Açacağımız bir telefon belki de bazı öğrencilerin okulu bırakmasını engelleyerek meslek edinmelerini, kendi ayakları üstünde durmalarını ve kendi yaşadıkları zorluklarla savaşan yeni öğrencilere destek olmalarını sağlayarak bir

Seher Balbay: Sokratik seminerler prensipleri açısından Eleştirel Pedagoji anlayışıyla birebir örtüşmekte. Örneğin öğrencilerin daire içinde oturduğu veya çevrimiçi eğitimde 4-5 öğrencinin öğretmen yönetiminde olmadığı barışçıl, karşı tarafı çürütmeye değil anlamaya yönelik konuşma etkinlikleri. Ayrıca Sokratik sorular suçlayıcı değil, tartışılan kavramları sorgulayıcıdır.

Büşra Müge Özdil: İngilizce başlangıç seviyesi grubumda eleştirel pedagoji adı altında sınırlı sayıda ve sürede aktivite yapabileceğimi düşünürken aslında he/she/it kelimelerini öğretirken cinsiyet konusuna değinmenin, ünite aile ile ilgili olduğunda alternatif/ ötekileştirilmiş ailelerden bahsetmenin, meslekleri işlerken cinsiyetçi olmayan ifadeleri dahil edip hayat şartlarını düşünerek işsiz kelimesin de verilip bunu sosyoekonomik çerçevede değerlendirmenin küçük ama bu lensten hayata bakmanın bir parçası olduğunu fark ettim.

zincirleme değişime yol açacaktır. Ümit saçan öğretmen olmak, ümit saçan öğretmen yetiştirmek, değişime olan inancı yeşertmek en büyük sorumluluğumuzdur.

Büşra Müge Özdil (ODTÜ Kuzey Kıbrıs Kampüsü Yabancı Diller Okulu, busramugeozdil@gmail.com): Üniversite yıllarımda ders içerikleri, okuduğum makaleler ve çok değerli Yasemin hocam sayesinde eleştirel pedagoji ile tanışmış ve bu anlayışın teorik kısmıyla ilgilenmişim daha çok. Pratiğe yansıyan kısmını ise bazı derslerde öğrenci olarak deneyimlediğim kadarıyla biliyordum. Kuzey Kıbrıs'ta bir üniversitenin İngilizce hazırlık okulunda başlangıç seviyesindeki sınıfımla öğretmenliğe başladığım o dönem benim için fazlasıyla travmatik olmuştu ve bunun sebebi öğretmenlik konusundaki kimlik çatışmalarına ilaveten bu pedagojiyi kullanmak isteyip nasıl yapacağımdan çok da emin olamayışımı. Risk alıp kendimce denediğim günlerde de beklentilerimi karşılamadığını düşünüp demotive oluyordum. Sonrasında bu alanla ilgilenen arkadaşlarımla sohbetlerim ve pratik yansımaları konusunda okuduğum çalışmalar ve hikayeler yüksek lisans tezimi bu alanda yapmama vesile oldu. Bu şekilde bu alanda daha çok düşündükçe, okudukça ve gözlemleyip sorguladıkça aslında bu anlayışı kafamda konumlandırıdığım yer konusunu irdelemem gerektiğini fark ettim. Şöyle ki, okuduğum makaleler ve çalışmalar "eleştirel pedagoji dersleri/ konuları/ stratejileri/kaynakları" gibi etiketlemelere gidip bunun nasıl yapılacağına dair adımlar, hazır paketler ve önceden belirlenmiş amaçlar sunuyor gibiydi. Bunların daha esnek şekilde anlatıldığı durumlarda da deneyimi az olan ve içten içe konfor alanından ayrılamayan bir öğretmen olarak bunu kendimce daha kontrol edilebilir halde getirmek istiyordum. Sonuç olarak beklentimin dışında gelişen herhangi bir durumda bunu kontrol edebilmeye çalışıp ana amacım olan eleştirellikten ve samimi diyalogdan uzaklaşıyordum. Öğretmenlik deneyimi kazanıp bu konuda daha çok fikirlerimi irdeledikçe eleştirel pedagojinin derse zaman zaman tartışma konuları koyup "hadi şimdi bunu konuşun/konuşalım" ya da "şunun üzerinde düşünüp bir şeyler yazın" demekten ziyade öğrenmeye, öğretmeye ve dahası hayata karşı bir lens ve bir tutum olduğunu fark ettim. Bu yüzden de aslında derslere zaman zaman entegre edilemeyecek kadar önemli bu tavrın ders içi ve dışı hayatımızın neredeyse her alanında olabileceğini ve olması gerektiğini anladım. Örneğin önceleri İngilizce başlangıç seviyesi grubumda eleştirel pedagoji adı altında sınırlı sayıda ve sürede aktivite yapabileceğimi düşünürken aslında he/she/it kelimelerini öğretirken cinsiyet konusuna değinmenin, ünite aile ile ilgili olduğunda alternatif/ ötekileştirilmiş ailelerden bahsetmenin, meslekleri işlerken cinsiyetçi olmayan ifadeleri dahil edip hayat şartlarını düşünerek işsiz kelimesin de verilip bunu sosyoekonomik çerçevede değerlendirmenin küçük ama bu lensten hayata bakmanın bir parçası olduğunu fark ettim. Konu alışveriş ya da seyahat olduğunda bunu kapitalizm çerçevesinde inceleyip minimalizm gibi gerçeklerden bahsetmek, bir dinleme alıştırmaları yaparken aksana dikkat çekip bunu kimlik konusunda değerlendirmek ve Halloween ilgili kelimeleri öğretirken aslında öğrencilerin içindeki kültürdeki 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nı ya da Ramazan Bayramı'nı İngilizce ifade edecek kelime bilgisinin olmadığını ve bunların da kendilerini ifade etmeleri için

önemli kapitaller olduğunu vurgulamak belki de en başlarda kaçırdığım noktaları. Şimdilerde ise önceki kontrolcü tavrımdan ziyade dersin ve aslında hayatın her aşamasına bu lensten bakmaya çalışıp öğrencilerin kendi gerçekliklerinden, dillerinden, kültürlerinden, kapitallerinden ve beklentilerinden yola çıkmaya çalışıyorum. Bu bağlamda onlardan çok şey öğrenip besleniyorum ve yeni farkındalıklar geliştiriyorum. Örneğin, savaş konusunda travmalarını hala atlatamamış bu adada olmak, barış kavramını irdeleme konusunda öğrencilere de bana da ilham kaynağı oluyor. Ve buranın gerçekleriyle ilgili sık sık konuşuyoruz, güncel duruma bakıyoruz ve kendi deneyimlerimizle bağlantılar kurup birbirimizin anlayışına katkıda bulunuyoruz. Ya da uydu kampüs durumundaki okulumuzun ana kampüste alınan kararlardan nasıl etkilendiği ve güç dediğimiz kavramın kendi yerel kültürümüz olan okulda nasıl işlediği gibi aslında gündelik ya da ders dışı gibi görünen konular aslında hayatın ve dersin tam da kendisi olup hepimize farklı bir şey sunabiliyor. Bunun dışında bu anlık durumları değerlendirip herhangi bir konuya eleştirelilik lensinden bakmanın yanında bunu amaç olarak edindiğim zamanlar da oluyor elbette. Örneğin, İngilizce yeterliliği daha yüksek olan öğrencilerimle pandeminin ilk dönemlerinde “tea & talk” adında bir konuşma/ tartışma ekibi kurmuştuk ve önceden beraber belirleyip hazırlandığımız bir konuda sohbet ediyorduk. Bu ekibin etkinlikleri kapsamında pandemi ile birlikte eğitim, sınıf, öğrenme ve öğretme algımızın nasıl değiştiğini, pandemideki üretkenlik vurgusu ve bunun bir nevi psikolojik şiddete nasıl dönüştüğünü, *Pink Floyd’un Another Brick in the Wall* şarkısı ve klibindeki imgeler ile bunları kendi kültürümüzde ne şekillerde deneyimlediğimizi, *The Platform* filminden çıkarımlarımızı ve podcast kültürü ile favorilerimizi paylaşma imkanı bulduk. Benim hem kişisel hem de profesyonel anlamda en çok beslendiğim tartışma politik doğruculuk (political correctness) üzerine olmuştu. Bir grup öğrenci bunun hem dile hem düşünceye hijyen ve eşitlik getirdiğini savunurken diğer bir grup (ki bu grup çoğunlukta idi) bunun nafiye bir çaba olduğunu ve ona gelene kadar insanlığın çok daha ciddi sorunlarının olduğunu önerdiler. Tartışmanın başında ilk grupta olduğum çok netken sonunda aslında çok emin olduğum fikirlerimi de irdelemem gerektiğini fark edip bunun üzerine bir araştırma yapmaya karar verdim. Onlardan aldığım ilham ile böyle bir girişimde bulunup onlara aynı zamanda daima merakımızı takip edip bilime ve veriye güvenmemiz gerektiği göstermeye çalıştım. Çalışmamın adımlarını ve sonuçlarını da onlarla paylaştım ve bu şekilde hepimiz var olan fikirlerimizi hem birbirimiz hem de diğerlerinin nezdinde gözden geçirme ve farklılıklarla yüzleşme imkanı bulduk.

Bu uzun, heyecan verici ve bilinmezliklerle dolu yolda şimdiki deneyimim aslında öncelikle öğretmenin de öğrencinin de buna hazır olması üzerine kurulu. Bu hazır olma olgusu da biraz farkındalık biraz da konfor alanından çıkıp yeni normaller görme ve yaratma motivasyonu ile alakalı görünüyor. Öğrencilerin kültürel ve sosyal kapitalleri birbirinden çok farklı olduğundan hayata bakışları ve deneyimleri de haliyle farklı olabiliyor. Bu bazen biz çeşitlilikten sinerji yaratmak isterken bizi kaosa sürükleyebiliyor. Tabii burada kaosu nasıl yorumladığımız önemli. Bazen en iyi öğrenme ve farkındalık orada başka bir gerçekliğin yüze vurmasıyla anlaşılıyor. O yüzden bahsettiğim hazır olma hali aslında

Pınar Şahin:

Durmaz: Eleştirel pedagojinin beni en çok yönlendirdiği iki dönemime odaklanmak istersem bunlardan ilki öğretmenliğimin ilk yılları, diğeri de Covid-19'dan dolayı online eğitime geçtiğimiz zamanlar olur. Tabii ki eleştirel pedagojinin bize paket olarak sunduğu şu durumda şu yapılmalı tarzı yönergeler yok. Fakat benim beni zorlayan durumlarda eleştirel pedagojinin yoluma ışık tutması için kendime sorduğum bir soru var: Freire bu durumda ne yapardı veya bu durum için ne söylerdi?

sorunsuz (!) geçecek bir dersten ziyade hayatın kendi karmaşasına ve sınıfın dinamikliğine hazır olup bu kaostan hayata dair beslenebilecek bir şeyler bulup kendi dünyamızı genişletmek ve zenginleştirmek. Bunun için hepimizin gerçekliklerini şeffaf şekilde ortaya koyup güven dolu bir ortamda düşüncelerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak en önemli adım aslında. Bu da bence kültürel olarak otorite figürü olarak değerlendirilen öğretmenin bu gücü nasıl kullandığı ile ilişkilendirilebilir.

Eleştirel pedagoji ile tanıştığım günden öğretmenliğimin ilk gününe, pandeminin patlak verip bizi yeni normallere sürüklediği o günlerden bugün olabildiğince kendi normalimizi yarattığımız bugüne aslında hatırladığım Freire'nin (1998) şu sözleri oluyor hep:

“Kadınlar ve erkekler, ancak kendilerini tamamlanmamış olarak görebildikleri ölçüde eğitilebilirler. Eğitim bizi eğitimi yapmaz. Bizi eğitilebilir kılan bitmemişlik bilincimizdir” (p.58).

Bu arayış haline eşlik eden merak ve heyecan duygusu ile kolektif çabadan doğan sinerji sayesinde daha umut ve barış dolu yarınlara birlikte ulaşabilmek dileğiyle...

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Pınar Şahin Durmaz (ODTÜ, Kuzey Kıbrıs Kampüsü, Yabancı Diller Okulu, psahin@metu.edu.tr): Ben eleştirel pedagojiyi ve Freire'i anlamak ve öğretilerini pratiğe dökmek için kendimize, kişilere ve kurumlara sorular sormanın bir başlangıç noktası olduğunu düşünüyorum. Benim için bu sorular genelde eksik veya yanlış giden birşeyler olduğunda en çok işe yarıyor. Küçükken sofraları erkek kardeşim değil de neden hep benim topladığımı sorgulamak, ilk ve ortaokuldaki beden eğitimi derslerinde kız ve erkek oyunları olduğu gerekçesiyle farklı oyunlar oynamak zorunda kalmamız, lisede İstanbul'a okul gezisi düzenlendiğinde Türkiye'ye ilk ve belki de son defa gelen Body Worlds müzesine gezide yer vermeleri için öğretmenlerimle konuştuğumda beni sapık ilan etmeleri, sınıfta şu konuları konuşamazsınız diyen okul müdürünün veya koordinatörün ne demek istediğini ve neden öyle söylediğini düşünmek ve gündemde olan bir konuyla ilgili fikirlerini sorduğumda bir öğrencimin “Ben Silivri'ye gitmek istemiyorum Hocam, bu konuları sınıfta konuşmayalım” demesi... Bunlar ve daha birçoğu her ne kadar can sıkıcı ve bir kadın/öğretmen/öğrenci/insan olarak şevk kırıcı durumlar gibi gözükse de beni sorgulamaya iten, Freire'yi ve eleştirel pedagojiyi anlamama vesile olan, ket vuranlara inat harekete geçmemi sağlayan ve en önemlisi beni ben yapan durumlar.

Eleştirel pedagoji ile ilişkimiz aslında birazcık nazlı çünkü bazen öyle anlar/durumlar oluyor ki birbirimizi anlamakta zorlanıp hayal kırıklığına uğratabiliyoruz. Fakat yine de eleştirel pedagojinin beni en çok yönlendirdiği iki dönemime odaklanmak istersem bunlardan ilki öğretmenliğimin ilk yılları, diğeri de Covid-19'dan dolayı online eğitime geçtiğimiz zamanlar olur. Tabii ki eleştirel pedagojinin bize paket olarak sunduğu şu durumda şu yapılmalı tarzı yönergeler yok. Fakat benim beni zorlayan durumlarda eleştirel pedagojinin yoluma ışık tutması için kendime sorduğum bir soru var: Freire bu durumda ne yapardı veya bu durum için ne söylerdi?

Öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda yaşadığım en büyük sıkıntı öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışı için verilen ödevlerde kullanılan materyallerden memnun olmamaları, sınıftaki konuşma aktivitelerine katılmak istememeleri ve yine ders kitabında işlediğimiz içeriklerde tüm potansiyellerini ortaya koy(a)mamalarıydı. Benim bu durumu farketmem materyalleri işlerken sıkılmaya başlamam ve hem kendime hem de öğrencilere sorunun ne olduğunu sormam ile başladı. Öğrenciler için cevap çok basitti: materyaller onlara üzerinde konuşulacak veya düşünecek çok az şey vaad ediyorlardı. Çözüm için ilk olarak Freire'nin öğretilerine döndüm ve karşımda olsa bana ne tarz tavsiyeler verebileceğini düşündüm. Bana söyleyeceği ilk şey muhtemelen öğrencilerimi ve onları çevreleyen ekolojiyi iyi anlamam olurdu. Yukarıda bahsettiğim öğrencimin siteminden de anlaşılacağı üzere öğrenciler bazı sosyopolitik sebeplerden dolayı bir sessizlik kültürüne kapılmış haldeydiler. İşin zor kısmı aslında şuydu: öğrenciler her ne kadar eleştirel ve kendilerinden bir parça görecekları içerikleri isteseler de onlar üzerine konuşmaya, yazmaya, düşünmeye karşı tabuları vardı. Gerek eleştirel pedagoji okumalarımından gerekse gözlemlerimden yola çıkarak bu durum için üç şeyin gerekli olduğunu anladım: güven, diyalog ve empati. Bunları sağlamak için bana bir araç lazımdı çünkü öğrenciler bazı şeyleri direkt sorgulamaya henüz hazır değildi. Benim bulduğum araç filmler oldu... Her hafta öğrencilere eleştirel, tartışmalı ve tabu konuları içeren bir film ve yanında üzerine düşünmeleri gereken sorular veriyordum. Haftanın sonunda ise bu soruları tüm sınıfla beraber tartışıyor, birbirimizin fikirlerini dinliyor ve daha da çok öğreniyorduk. Bu aktiviteyle aslında amaç öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunları, problemleri sınıfa taşımak, onlara anlamlar yüklemek ve empati kurmayı, birbirimizden öğrenmeyi öğrenmekti. Örnek vermek gerekirse, "The Lobster" filmi ile toplumun bizim üzerimizde ne tarz bir gücü olabileceğini konuştuk, "The Stanford Prison Experiment" ve "Dogville" filmi ile güç ve medeniyet kavramlarını tartıştık, "Captain Fantastic" filmi ile bir eğitim sistemi içinde bulunmanın bize kattıkları ve bizden götördüklerini konuştuk ve "Requiem for a dream" filmiyle uyuşturucunun bizim toplumumuzda gençler üzerine etkileri ve neler yapabiliriz'i tartıştık. Osmangazi üniversitesinde vurularak öldürülen dört akademisyen haberi üzerine "We need to talk about Kevin" filmi izleyip hem kurbanları hem de onları kurban eden/edenleri, bu kişileri buna iten sebepleri ve neler yapılabilirini tartıştık. Bu aktivite ile öğrenciler taraf tutmanın normal olduğunu, bir şeyi onu etkileyen diğer şeyler çerçevesinde görmeyi, birbirlerini dinlemeyi, empati kurmayı, politika/uyuşturucu/din gibi tabu ilan edilen konuları konuşmayı öğrendiler. Ve en önemlisi de karşılarındaki öğretmenin sınıfta onların ne söyleyip söylemeyeceğine karar veren bir otorite figürü yerine fikirlerini söyleyen, başkalarının fikirlerini duymak için onları teşvik eden çünkü onlardan öğrenecek çok şeyi olan, onlardan biri olduğunu/olabileceğini gördüler.

Bilindiği üzere pandemi sürecinde çok hızlı bir şekilde çevrimiçi eğitime yöneldik ve bunu takiben hem öğrenciler hem de biz öğretmenler olarak eğitimi en iyi ve sağlıklı şekilde devam ettirmek adına birçok yeni içeriğe ve platforma maruz kaldık. İşte bu dönem tam da yukarıda bahsettiğim "nazlı" ilişkinin hüküm sürdüğü zamanlardı. Öğrenciler hayal kırıklığına

uğruyordu çünkü aynı anda birçok yeni durumla uğraşmak onları yoruyordu. Benim için de durum farksızdı çünkü okumalara harcanan vakte, eğitimlere ve öğretmenler arasında gerçekleşen “ne yapılabilir” içerikli konuşmalara rağmen öğrencilerle “eskisi” gibi bir dayanışma ve beraberlik hissini yaratamıyor, böylece iki tarafı da motive edecek gücü hem kendimde hem de öğrencilerimde bulamıyordum. Bu sorunun üzerine gitmek için sorular sormaya başlamam aslında bir yılımı aldı. İlk sorduğum soru tabii ki de “Freire bu durum için ne söylerdi?” oldu. Bu sorunun cevabını almam bir önceki tecrübem kadar kolay olmadı çünkü Freire’in öğretilerinin eğitimde teknoloji kullanılması veya çevrimiçi eğitim modellerine nasıl yansıtacağı üzerine düşünmemiştim hiç. Soruma cevap bulmak için tekrardan ve bu defa özellikle uzaktan eğitimi ve pandemi sürecini düşünerek Freire ve eleştirel pedagoji okumaya başladım. Okuduklarımdan yola çıkarak ilk adım olarak öğrencilerle daha yakından ilgilenmeye, onlara kullandığımız platformlarla ve onların tüm uzaktan eğitim gerçekliği ile nasıl başa çıktıklarına dair sorular sordum. Bu süreçte öğrendiklerim aslında aradığım cevapları bulmaya neden geç kaldığımı gösteriyordu. Biz öğrencilerimizin dijital çağda doğdukları için yetkin olduklarını farzederek onları bilgi ve teknoloji bombardımanına tutarken aslında onların eğitim ve öğrenim amaçlı kullanılan herhangi bir platforma ne kadar uzak olduklarını ve bunun aramızda bir beklentiler ve gerçeklik uçurumu yarattığını farkettim. Ayrıca birçok öğrenci tıpkı benim hissettiğim gibi uzaktan eğitimde sınıf kültürünün oluşmadığını ve bu yüzden bir türlü adapte olamadıklarını söylüyorlardı. Tüm bunları göz önünde bulundurarak ve Freire’in öğretilerinden esinlenerek öğrencilere dijital okur-yazarlık ve eleştirel medya okuryazarlığı konularından bahsettim ve bu konularda çalışmalar yaptık. Tıpkı okullar gibi eğitim aracı olarak kullandığımız internet, bilgi teknolojileri ve bize sunulan içeriklerin de ekonomik, politik ve ideolojik anlamda yanlı olduklarını ve hatta statükoya hizmet ettiğini düşünürsek öğrencilerin dijital platformlarda neyin, nasıl, neden belli şekilde sergilendiğini görebilmeleri önemliydi. İçerikten bahsetmişken neredeyse tüm üniversitelerin LMS veya Moodle kullandığı bir dönemde bu platformları sadece PPT ve ders notları eklediğimiz “dijital bilgi bankası” olarak kullanmak yerine öğrencilerin öğrenirken etkileşim ve diyalog içinde bulunabilecekleri interaktif içerikler, sohbet odaları veya tartışma aktiviteleri (online discussions) eklemek de Freire’den esinlendiğim noktalar oldu. Aynı şekilde, öğrencilerin dünyasını sınıfa taşımak ve sorun tanımlayıcı pratikleri dijital eğitimde hayata geçirmek için dijital hikaye anlatıcılığı (digital storytelling) benim henüz denemediğim fakat işe yarayacağından emin olduğum bir yöntem.

Bütün bunlar göz önüne alındığında eleştirel pedagoji kendimi, öğretmenliğimi ve dünyayı sorguladığım anlarda sorduğum sorulara yanıt bulmama yardımcı olduğu için Freire’ye teşekkür ediyor ve yüzüncü yaşını kutluyorum. Freire doğum günü hediyesi olarak ne isterdi veya doğum gününde ne yapardı diye sorsam kendime sanırım cevabım onun öğretilerini pratiğe aktarmayı çalışan insanları dinlemek ve onlarla derin sohbetlere girmek olurdu. Bu yazıların ve tecrübelerin bir yerlerde onun yüzünü güldürmesi ümidiyle..

Burcu Yüksel (Bilkent Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Programı, arasan.burcu@metu.edu.tr): Bilindiği üzere, Freire geçtiğimiz yüzyılın

Burcu Yüksel: Benim yorumumla eleştirel pedagoji sadece akademi ile sınırlı kalmaması gereken; öğrencilerin toplum içindeki kendi sosyo-ekonomik yerlerini anlamalarına ve bunun karşılığında toplumdaki güç dinamikleri ile sahip oldukları ya da sahip ol(a)madıkları eğitim fırsatları arasındaki ilişkinin daha fazla farkına varmalarına yardımcı olma sürecidir. Bu sürece dahil olmanın bir seçenek veya ayrıcalıktan ziyade öncelikli bir sorumluluk olduğu kanısındayım. Freire'nin de bir röportajında belirttiği gibi, herkesin baskın düzeni ve baskın düzeni destekleyen dinamikleri fark etmeye hakkı olduğunu düşünüyorum.




en büyük eğitim düşünürlerinden biri olarak kabul görmektedir. Benim bu değerli düşünür ile tanışmam bana göre biraz geç ama yine de kaçırılmamış çok değerli bir fırsattı. Çok kıymetli Yasemin Hocam sayesinde yüksek lisans eğitimimin seçmeli bir dersinde karşılaştım Freire ve kendisiyle eşleştirilen "eleştirel pedagoji" ile. Her bir dersin sonunda hem aydınlanmış hisseder hem de günlük rutinin ve benliğimizin en derinlerine işlemiş eşitsizliği düşünüp bazen karamsarlığa düşerdim. Hayatımın o döneminde, kendimde böylesine bir farkındalık yaratabiliyor olmakla gurur duysam da yine de bir öğretmen olarak, en ufacık ve önemsiz görünen detayların aslında ne kadar önemli değişimler yaratabileceğinin farkında değilmişim. Eğitimi sadece içerik aktarımından ziyade, dönüştürücü gücü olan bir eylem olarak görmek ise biraz vaktimi aldı.

Benim yorumumla eleştirel pedagoji sadece akademi ile sınırlı kalmaması gereken; öğrencilerin toplum içindeki kendi sosyo-ekonomik yerlerini anlamalarına ve bunun karşılığında toplumdaki güç dinamikleri ile sahip oldukları ya da sahip ol(a)madıkları eğitim fırsatları arasındaki ilişkinin daha fazla farkına varmalarına yardımcı olma sürecidir. Bu sürece dahil olmanın bir seçenek veya ayrıcalıktan ziyade öncelikli bir sorumluluk olduğu kanısındayım. Freire'nin de bir röportajında belirttiği gibi, herkesin baskın düzeni ve baskın düzeni destekleyen dinamikleri fark etmeye hakkı olduğunu düşünüyorum. Bu aşamada bizleri zorlayan şey ise gerçek bir diyalog kurmanın, farkındalık artırmanın, doğru sorular sorabilmenin, farklı boyutlardan bakabilmenin ve olayların/durumların alt metinlerini de görebilmenin ders kitaplarında yazan türden kuralcı bir yönteminin olmaması. Ama yine de diyalogun pedagojisine açılan bu süreçte, kendi derslerimde yaptığım küçük ama benim için önem arz eden birkaç örneği sizlerle paylaşmak isterim.

Şu anda Ankara'da bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık programında çalışmaktayım. Bugüne dek hemen her seviyeden gruplarla çalıştım. Amaç yeni bir dil öğrenmek olunca öğrencileri daha çok konuşturmayı sağlamak gerekiyor. Yani diyalog kurmaya çalışmak işimin doğasında var. Burada bahsettiğim *eleştirel diyalog* basit bir iletişimden daha çok, benim de öğrenmeye hazır olduğum, gücüne inandığım, politik olduğunu bildiğim *karmaşık, keyifli ve insanı zorlayan*[1] bir süreç.

Her yeni sınıfla yaklaşık olarak iki ay geçiriyorum. Tanışıklığımızın ilk günlerinde onları tanımaya ve onların da beni gözlemlemesine biraz zaman tanıyorum. Dışarıdan bakıldığında zaman kaybı olarak görünen bu zamanı anlamlı bir diyalog süreci için kıymetli buluyorum. İlk olarak öğrencilerime nelere sahip oldukları için kendileri şanslı saydıklarını, nelere sahip ol(a)madıklarını ve sahip olmak istedikleri şeylere (eğer mümkünse) nasıl ulaşabileceklerini yazabilecekleri bir kağıt parçası dağıtıyorum (aşağıda bir örnek görebilirsiniz). Sağlıktan, paraya, saygı görmekten, akademik başarıya kadar sınıfla ilgili tahmin edemeyeceğim çeşitlilikte bilgi sağlıyor bu küçük aktivite bana. Daha sonra cevaplarını paylaşmak isteyenler ile bunları konuşuyoruz. Orta kısma yazdıkları cevapları konuşurken onlara cevaplarını hangi kısım için (*sahip olmadıklarım - sahip olmadıklarım*) yazdıklarını soruyorum. "*İkisi de aynı değil mi hocam*" diye soruyor biri çoğunlukla.

İşte başlıyoruz diyorum içimden. Hatta bir keresinde bir öğrencim neden sahip olmadıklarımız için de “gülen yüz” ifadesi koyduğumu sorgulamıştı, yanlışlıkla yaptığımı düşünmüştü. Böyle bir noktada ise sonuçtan bağımsız olarak sürecin her türünün kıymetli olduğunu hatırlatmak bile küçücük de olsa bir adımdır diye düşünüyorum.

I have the following and I am grateful to have those 	I dont have/ I couldn't have the following. 	I will/can/may achieve those by doing..... 
--	--	---

Daha önce de bahsettiğim gibi, özellikle de dil sınıfları (bu alanla sınırlı kalmasa da), amaçları gereği konuşma, yazma, tartışma etkinliklerinin çok sık yapıldığı alanlardan. Bu da, eleştirel pedagojinin ele aldığı konuların içerik olarak çok rahatlıkla derslere eklenebilmesini sağlıyor. Sadece çoktan seçmeli ve öğrencilere pek de açık kapı bırakmayan değerlendirme ölçütlerini her duruma uygun bulmadığımdan; mutlak doğru ve yanlışa götürmeyen, yoruma açık ve günlük hayatımızı yakından ilgilendiren konuları derslerime entegre etmeyi seviyorum ve öğrencilerimden de güzel geri dönütler alıyorum (her kur sonunda onlardan ders içeriğiyle ve uygulamalarıyla ilgili geri dönüt vermelerini rica ediyorum ve bunu kıymetli buluyorum). Bunlar hem sözlü performans değerlendirmelerine dahil edilebilir hem de ders dışı etkinlikler için kullanılabilirler. Birlikte izlediğimiz ve üzerine okumalar yaptığımız bazı içerikleri sizlerle paylaşmak isterim. “*Şimdi Nereye İşgal Edelim*”[2] belgeseli en güzel tepkiler aldığım içeriklerden bir tanesi mesela. Eğitim sisteminden, tatiller ve çalışma düzenine, iş etiğinden, hapishaneler ve cezalandırma sistemine kadar pek çok konuyu konuşabileceğimiz bir başlangıç noktası sağlıyor bize. Belgeselin bir bölümünde erkeklere de doğum izni verilmesinden bahsediyor mesela. Bu kısımda hemen cinsiyet ayrımının illa sözcüklerle yapılmadığını hatırlatıyorum. Daha sonra “*Zero*”[3] kısa filmi izliyoruz. Bu kısa filmde göğsünde bir rakamla doğuyor canlılar ve bu rakamlar onların toplumdaki sosyo-ekonomik yerini belirliyor. Bizim seç(e)mediğimiz durumların fark edilmesine ve bunların üzerine konuşulmasına olanak sağlıyor bu kısa film. “*Sizin rakamınız kaç*” diyorum sonra, cevaplarını benimle paylaşmadan sadece düşünmelerini istiyorum bir dakika için. Yine Yasemin hocamla eleştirel pedagoji dersinde birlikte izlediğimiz “*Kırmızı Balon*”[4] filmi var. Çoğunlukla sessiz bir film, yani neredeyse hiç konuşma sahnesi yok. İngilizce konuşulmadığı ve dolayısıyla da gereksiz ve zaman kaybı olduğu konusunda eleştirilmişliği olsa da içerdiği imgeler, alt metinler ve yoruma, düşünmeye sevk eden haliyle derslerime eklemeyi çok sevdiğim bir içerik. Balon neden kırmızı, neyi simgeliyor, neden hükümet binasına, okul binasına ve kiliseye kabul edilmiyor, neden ötekileştiriliyor, diğer balonları kırmızı balon “ölene” kadar neden görmüyoruz gibi pek çok soruda tartışılabilir. Bunun dışında güncel içerikler de izleyip okuyoruz. En son “*Platform*”[5] filmi ve “*Sosyal İkilem*”[6] belgeselini tartıştık, “*Okulsuz Toplum*” [7] kitabını okuduk. Daha çok, verilmek istenen mesaj ne, neyi görmemiz istenmiş sorularını konuşuyoruz. Bazen bu konuşmalar o kadar sürükleyici ve motive edici oluyor ki derste devam edemeyip kalan kısımları yazmalarını istiyorum. Bazen içerikleri onlar seçiyor. Demem o ki,

bahsettiğim bu içerikler bazen bir film, bir şarkı, bir söz, bir kitap veya bir olay olabilir. Bazen güne bir alıntıyla başlayıp öğrencilerime verilen cümleyi nasıl çevireceklerini soruyorum. Özellikle de ele alacağımız dilbilgisi kurallarıyla uyumluysa ya da gerekli kelime yapılarını içeriyorsa bu pratiği çok faydalı buluyorum. Bu aşamada çevireceğimiz cümle neden Freire'den bir cümle olmasın;

- *Özgürlük fethedilir, armağan olarak alınmaz.*
- *Ötekileri hep cahil olarak damgalıyorsam ve kendi cehaletimi hiç fark etmiyorsam nasıl diyalog kurabilirim?*
- *Güçsüzle güçlü arasındaki çelişkiye kayıtsız kalmak tarafsızlık değil, güçlünün yanında olmaktır.*

Bunların yanı sıra neredeyse her günün ilk beş dakikasını ulusal ve küresel haberlere ayırıyoruz. Neler oluyor, neler yapabiliriz, hangi boyutta bir yardımımız dokunabilir sorularına cevaplar arıyoruz. Orman yangınları konusunda yapabileceklerimizi listeledik mesela, kadın cinayetlerinin muhtemel sebeplerini konuştuk, dilimize ve kültürümüze işlemiş, farkedilmeden süregelen cinsiyetçi/ayrıştırmacı söylem ve uygulamalar konusunda poster sunumları hazırladık. "Tolerans, öz farkındalık, şans, fırsat, empati, sağduyu" gibi kelimeler için köken/ anlam araştırmaları yaptık. Bazen öğrencilerimden gelen bir soru benim için tetikleyici oldu. Örneğin; "Hocam sizin neden *British* aksanız yok" diyen öğrencime verdiğim cevap bazen onları düşünmeye sevk etmeme olanak sağlıyor. Neyin doğru ve mükemmel olarak kabul gördüğü, buna kimlerin karar verdiği, bunun neden böyle süregeldiği, böyle olmasının kime yada neye faydasının olacağı, böyle olmak zorunda olup olmadığı gibi sorular yöneltiyoruz kendimize. Onlara herhangi bir aksana sahip olmak zorunda olmadığımızı; konuşma tarzlarının, aksanlarının, dil bilgisini kullanma çabalarının en az benimki kadar değerli olduğunu hatırlatmaya çalışıyorum. Bilmemenin, yapamamanın asla utanılacak bir şey olmadığı, tüm bunların aslında bizim içine doğduğumuz koşullar ve hayat boyu biriktirdiğimiz *kapital*lerle alakalı olduğunu daha basite indirgeyerek anlatmaya çalışıyorum.

Aslında sizlerle paylaşabileceğim daha pek çok içerik örneğim olsa da bunların, yapmaya çalıştığım şeyin gayet uygulanabilir olduğunu göstermeme yettiğini düşünüyorum. Bu süreçte hem Freire'den okuduğum hem de kendi sınıfımda farketmiş şey empati kurmanın, güvenmenin, dürüst olmanın, öğrenmeye ve dolayısıyla yanlış yapmaya açık olmanın ne kadar önemli olduğu.

Kullanabileceğimiz içeriğe ek olarak, davranışlarımızın ve kendi var olma çabamızın da görünür olmasını önemsiyorum. İşe servisle gidip gelen biri olarak "*hocam burada iyi kazandığınızı düşünüyorum, neden bir araba almıyorsunuz*" sorusunu cüretkar bulup öfkelenmek yerine bunu bir fırsat olarak görüp üzerine konuşmayı kıymetli buluyorum. Öğle arasında kafeteryada öğle yemeğimi almak için herkes gibi sıraya girdiğimde tepki gösteren iş arkadaşlarım ve bu duruma şaşırان öğrencilerim için de çoğu zaman söze gerek kalmıyor. Öğrencilerimin de acıktığını, yorgun olduğunu ve dinlenmek için onların da zamana ihtiyaçları olduğunu, bunun statü ile ilişkilendirilmemesi gerektiğini

söylememe gerek kalmadan göstermiş oluyorum. Benzer şekilde çantamda acıkınca yiyebileceğim bir şeyler bulduğumu gören öğrencilerim zamanla bu durumu yadırgamayı bırakıyorlardır diye umuyorum. Kur sonlarında kurunu başarıyla tamamlayan öğrencilerin yaşadıkları sevinçle tüm kitaplarını sınıfta bırakıp gitmelerinin ardından, yardımcı olmak isteyen öğrencilerimle hangilerinin tekrar kullanılabilir olduğuna karar verip bazılarını temizliyor, sonrasında yeniden kullanıma uygun hale getiriyoruz. Eğitimin metalaştırılmasına karşı gösterilen bir tepki olarak en azından bazıları tarafından görünür olduğumu biliyorum. Öyle ki “tükenmez kalem kullanmasak daha iyi olabilir, bir başkası da kullansın” diyen öğrenci sayım fark edilir derecede arttı.

Son olarak, en çok da kendim okuma yapmaya çalışıyorum. Bunun Freire için de çok önem arz eden bir konu olduğunu biliyorum. Okudukça yapılabilecekler listesinin kabardığı görmek beni mutlu ediyor, umutsuzluğa kapılmama engel oluyor. “Barbiana Öğrencilerinden Mektup” adlı kitapta etkilendiğim şu kısmı sizinle paylaşmak isterim;

“Şiddetle itiraz eden öğretmenlerden biri ailevi durumlarından dolayı ayırım yapmadığını ve asla yapmayı düşünmediğini söylüyordu. “Bir ödev dörtlükse, dört veririm diyordu”. Zavallı, kendisinde kınadığımız tarafın bu olduğunu anlamıyordu; çünkü bu dünyada eşit olmayanlara eşit davranmaktan daha büyük haksızlık yoktur (s.45). Bu kısımdan çok etkilendiğimi hatırlıyorum. Sonrasında ofis saatimi kullanmak isteyen öğrencilerim arasında öncelik listesi hazırlamıştım. Boş vakitlerimi daha dezavantajlı koşullara sahip olan öğrencilerime öncelik vererek ya da onlar için fazladan zaman yaratmaya çalışarak geçirmeye başladım, sanırım kendimce eşitlik sağlama çabam bu.

Son olarak, yüklendiğim sorumluluğun farkında olarak mesleğimi çok seviyorum. Öğrencisi olduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim öğretmenlerime ve öğretmenleri olduğum için çok şey öğrendiğim öğrencilerime bu vesileyle teşekkür ederim. UNESCO'nun Barış ve Eğitim Ödülüne layık bulunmuş Friere, umarım bir yerlerde hala umutla izliyordur bizi...

[1] Vittoria, P. (2017) Diyalogun Pedagojisine Giden Yol (Trans. Cakcak, Y. & Cakcak, E.) Kaldeon Yayıncılık p. 139

[2] “Where to Invade Next” directed by Michael Moore, 2016

[3] “Zero” directed by Christopher Kezelos, 2010

[4] “Le Ballon Rouge (The Red Balloon)” directed by Albert Lamorisse, 1956

[5] “The Platform” directed by Galder Gaztelu-Urrutia, 2019

[6] “The Social Dilemma” directed by Jeff Orlowski, 2020

[7] “Okulsuz Toplum.” by Ivan Illich 8th ed.

Burkay Kuru (İngilizce Öğretmeni, ODTÜ İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans öğrencisi, burkay.kuru2@gmail.com): Ülkemizdeki birçok kavramda olduğu gibi “öğretmenlik” kavramında da hâlâ tam olarak tanımlanmadığımız ya da tanımlandırmaktan çekindiğimiz noktalar bulunmaktadır. Bazılarına göre öğretmenlik tamamen bilgi aktarımı üzerine kurulmuş tek tip robot üretimi yapılan bir mekanın

Burkay Kuru:

Öğrencilerimden bir bilim insanı hayal etmelerini ve her birinin hayalindeki bilim insanının fiziksel özelliklerini tanımasını istedim. Bu sırada da herhangi bir başlık yazmadan tahtayı ortadan ikiye böldüm ve tanıtılan bilim insanı erkek ise tahtanın sol tarafına kadın ise de tahtanın sağ tarafına birer çentik attım. Tahmin ettiğim gibi bu etkinliği yaptırdığım iki sınıftaki tüm öğrenciler erkek bilim insanı hayal etmişti ve tahtanın sol tarafı çentiklerle dolmuştu. Daha sonra tahtanın sol tarafına başlık olarak "Erkek" sağ tarafına ise "Kadın" yazdım. Başlıklar atıldıktan sonra öğrenciler herhangi bir açıklama gerekmezden farkında olmadan cinsiyetçilik yaptıklarının farkına varmışlardı...

yansımasıyken bazılarında göre de öğretmenlik çocuk bakıcılığından öteye gidemeyecek bir mesleğin gereksiz yere yüceltilmesidir. Eğer öğretmenlik kavramının çok küçük noktalarına odaklanırsak ve öğretmenlikle ilgili diğer her şeye üç maymun oynarsak bu tanımlamaların kısmen doğru olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Peki, üç maymunu oynamadan öğretmenlik kavramının her noktasını göz önüne alarak yapacağımız bir tanım nasıl olurdu? İnanın benim de öğretmenliğin şu anki konumu ve etkisi üzerine verebilecek genelgeçer ve kapsamlı bir cevabım yok. Yine de bugüne kadar öğretmenlik üzerine almış olduğum eğitim ve yapmış olduğum çalışmalar ışığında, öğretmenliğin şu anki durumundan bağımsız şekilde, öğretmenliğin tam olarak ne olması gerektiği hakkında mütevazı bir düşüncem var: "Öğretmenlik, gelecek nesillerin herhangi bir cinsiyete, etnik kökene ya da düşünce sistemine bağlı kalmadan eşit ve adil bir şekilde yaşamasını sağlamak için yine gelecek nesiller ile iç içe çalışan bir topluluktur." Bu düşüncemin öğretmenlik kavramı üzerine oldukça büyük bir yük bindirdiğinin farkındayım. Bu yüzden öğretmenlikten bahsederken "meslek" değil de "topluluk" kelimesini kullandım. Öğretmenliği bir meslek gibi mesai saatlerine sınırlandırmak hem öğrenciler hem de öğretmenler için haksızlık olacaktır; ayrıca öğretmenlerin üzerine binen yükün de görmezden gelinmesine neden olacaktır.

Gelecek nesillerin daha eşit ve adil olmasıyla görevlendirilen öğretmenlerin esin kaynağı yine öğretmenlerin kendi eşitlikçi düşüncelerinden ve öğrencilerine yönelik adil tavırlarından gelecektir. Bu esin kaynağının sınırlarının çizilebilmesi, etkili şekilde kullanılabilmesi, pedagojik ve metodolojik olarak desteklenebilmesi adına adeta bir yol gösterici görevini üstlenen Freire ve onun öncülüğünde dallanıp budaklanmış eleştirel pedagoji tüm öğretmenler için bir altın madeni gibidir. Daha önceden bu alanda yapılmış olan araştırmalar, yazılan makaleler ve yine diğer öğretmenler tarafından hazırlanmış etkinlikler ve materyaller bize yalnız olmadığımızı hissettirenken aynı zamanda da yararlanabileceğimiz ve katkıda bulunabileceğimiz bir havuz sunmaktadır. Bu da kolektif bir şekilde hareket edersek daha eşit ve adil nesillerin oluşmasında umduğumuz kadar etkili olabileceğimizi bize gösteren olumlu bir göstergedir. Yazımın bundan sonraki kısmında bu kolektif harekete katkıda bulunmak adına daha eşit ve adil nesiller oluşturmak için yapmış olduğum birkaç etkinliği detaylı şekilde paylaşacağım ve "ne yapabiliriz?" üzerine konuşacağım.

Şu anda Ankara'da bir meslek lisesinde öğretmenlik ve aynı zamanda ODTÜ'de İngiliz Dili Eğitimi üzerine yüksek lisans yapmaktayım. Göreve ilk başladığımda öğrencilerimin birçoğunun cinsiyet eşitliği konusunda yeterince bilgilendirilmediğini fark etmem pek uzun sürmedi. İlçenin şehir merkezine uzak olması, öğrencilerin birçoğunun köylerden gelmesi ve ailelerinin genellikle en fazla lise mezunu olması kuşkusuz ki öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalığının yüksek olmasını engellemekteydi. 9. sınıf öğrencilerimin cinsiyet eşitliği konusunda düşünmeye itmek için öncelikle onlardan bir bilim insanı hayal etmelerini istedim. Öğrencilere düşünmeleri için birkaç dakika süre verdikten sonra öğrencilerin her birinden hayalindeki bilim insanının fiziksel özelliklerini tanımasını istedim. Bu sırada da herhangi bir başlık yazmadan tahtayı

ortadan ikiye böldüm ve tanıtılan bilim insanı erkek ise tahtanın sol tarafına kadın ise de tahtanın sağ tarafına birer çentik attım. Tahmin ettiğim gibi bu etkinliği yaptırdığım iki sınıftaki tüm öğrenciler erkek bilim insanı hayal etmişti ve tahtanın sol tarafı çentiklerle dolmuştu. Daha sonra tahtanın sol tarafına başlık olarak “Erkek” sağ tarafına ise “Kadın” yazdım. Başlıklar atıldıktan sonra öğrenciler herhangi bir açıklama gerekmesizin farkında olmadan cinsiyetçilik yaptıklarının farkına varmışlardı bile. Öğrencilerime eğer onlardan bilim insanı değil de hemşire hayal etmelerini isteseydim yine erkek hemşireler hayal edip etmeyeceklerini sordum. Öğrencilerin hemen hemen hepsi hayal edecekleri hemşirelerin kadın olacağını belirttiler. Gelen cevaplar üzerine öğrencilere toplumsal normların bizi nasıl etkilediği, kadınlar ve erkekler için nasıl ayrı ayrı yollar çizmeye çalıştığını ve tüm bunların aslında ne kadar da yanlış olduğu üzerine verimli bir konuşma geçirdik. Konuşma sonunda kadınların ve erkeklerin her alanda eşit olduğu ve cinsiyetçiliğin yanlış olduğu konusunda hemfikirdik. Öğrencilerim bundan böyle pembe ya da mavi rengin belirli bir cinsiyete atfedilmemesi gerektiğinin, mesleklerin kadın ya da erkek işi diye ayrılmaması gerektiğinin ve cinsiyetlere yüklenen toplumsal normların insanların özgürlüğünü kısıtladığının farkında olacaklarına dair söz verdiler. Tüm bu konuşmaların üzerine konuya çarpıcı bir şekilde son noktayı koymak için “*A Class That Turned Around Kids’ Assumptions of Gender Roles!*” (Upworthy, 2016) başlıklı cinsiyet eşitsizliğine odaklanan ve cinsiyet normlarının 5-7 yaş arasında öğrenildiğini konu alan YouTube videosunu öğrencilerime izlettim. Böylece öğrencilerimin gözlerindeki parıltıyı görerek dersimi geleceğe dair umutlarımı tazeleyerek bitirdim. Yaklaşık bir ders saati süren bu etkinlik dizisi sırasında belki İngilizce kullanımını ikinci plana itmiştim ve dersin çoğunu Türkçe işlemiştim ama içim tamamen rahattı. Sonuçta bazı konular İngilizce, Türkçe, matematik ya da coğrafya öğretmekten daha çok daha önemlidir.

Öğrencilerin ufkunu genişletmeyi hedefleyen, onları etraflarındaki sorunlar hakkında düşünmeye iten bireyler haline getirmek için çeşitli sınıf düzeylerinde gerçekleştirdiğim irili ufaklı birçok kısa etkinlik de bulunmakta. Bu etkinlikler arasında benim için en özel olanlarından birisi, belki de birincisi, *The Present* (Jacob Frey, 2016) adlı kısa filmi konu alan aktivitemdir. Tek bacaklı bir çocuğun üç bacaklı bir köpekle olan sevgi-nefret ilişkisini anlatan bu kısa hikaye öğrencilerin bedensel farklılıkları olan bireylere karşı daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesini hedefliyor. Aynı şekilde kısa filmde geçen popüler İngilizce kalıplar da öğrencilerin İngilizce kelime haznesini insidental bir şekilde artırmakta oldukça başarılı. Bu etkinlik kapsamında öğrencilere öncelikle kısa filmi izletiyor ardından da onlara İngilizce bir şekilde filmdeki çocuğun neden köpeğe karşı sevgi-nefret ilişkisi gösterdiğini soruyorum. Öğrenciler, çocuğun kendi bedensel farklılığına olan kızgınlığını köpeğe yansıttığını rahatça anlayıp bu konu hakkında tartışmaya başlıyor. Daha sonraki sorularım ise çocuğun ve köpeğin bedensel farklılıklarından dolayı çekmiş olabilecekleri zorluklar hakkında oluyor. Böylece öğrenciler kendilerini filmdeki çocuğun ve köpeğin yerine koyarak bedensel farklılıkları olan bireylere karşı daha empatik bir yaklaşım elde ediyor. Son olarak da toplumda bedensel farklılıkları olan insanlara yapılan haksızlıklar hakkında konuşma yapıyor ve öğrencilerin bu

tarz haksızlıklara karşı çözüm yolları düşünmelerini isteyerek etkinliği bitiriyorum.

12. sınıflardaki “Human Rights” teması kapsamında da öğrencilerin toplumdaki haksızlıklar hakkında düşünmelerini sağlayacak birkaç küçük etkinlik yaptırıyorum. Mesela, Orwell’in (1989) o ünlü sözünden yola çıkarak tahtaya hem Türkçe hem de İngilizce olarak “Her insan eşittir ama bazı insanlar daha eşittir.” yazarak öğrencilerin bu cümleden ne anladıklarını İngilizce şekilde soruyorum. Öğrencilerden gelen cevapları cinsiyet, yaş, etnik köken gibi kategoriler altında tahtaya yazarak ülkemizde ve dünyada bulunan eşitsizlik durumlarını temalaştırıyorum. Daha sonra öğrencilere cinsiyetçiliğin, yaşçılığın ve ırkçılığın ne gibi problemler yarattığını soruyorum ve öğrencilerden gelen cevaplara göre ülkemizde sık görülen durumlardan örnek vererek öğrencilerin gündelik hayatta kanıksadığı eşitsizlikler hakkında düşünmelerini sağlamaya çalışıyorum.

Tabii ki eleştirel pedagojide asıl olan süreklilik yakalayıp öğrencilerin örnek alabileceği, sorumluluktan kaçmayan demokratik ve eşitlikçi öğretmen davranışı sergilemektedir. Eşit ve adil nesiller yetiştirme görevimizde yukarıda bahsettiğim etkinliklerin önemi yadsınamayacak kadar çoktur ancak her gün bu tarz etkinlikler gerçekleştirilemeyeceği de aşıkardır. Bu yüzden öğretmenlerin birinci görevi kendi davranışlarını kontrol ederek öğrencilere adeta bir idol olmaktır. Bu durumda öğretmenlerin dillerinden cinsiyetçi kelimeleri ve kalıpları arındırmaları, kapsayıcı cümleler kullanmaları, insana ve hayvana değer veren davranışlarda bulunmaları, her zaman adaletle önem vermeleri ve adil olanın peşinden gitmeleri, tüm bireylerin eşit olduğuna dair inançlarını açıkça dillendirmeleri ve yeri geldiğinde ülkedeki ve dünyadaki problemler hakkında dürüst fikirlerini ve bu problemler hakkındaki olası çözüm yollarını paylaşmaları esastır. Bunları başarmak zor mudur? Evet, maalesef. Yine de denenmeli midir? Evet, kesinlikle. Eşit ve adil nesillerin oluşması elbette kolay olmayacaktır ve bireysel çabalar her zaman istenen düzeyde başarıya ulaşmayacaktır. Belki de düşündüğümüzden çok daha fazla kez hayal kırıklığına uğrayacağızdır veyahut öğrencilerimizi hayal kırıklığına uğratacağızdır. Freire'nin ilkelerini takip etmek ve eleştirel pedagojinin gerekliliklerini yerine getirmek kolay bir iş değildir çünkü eleştirel pedagoji etrafımızdaki problemlere sırt çevirmemizi engeller ve birçok insanın sormak istemediği soruları sormamızı teşvik eder. Tüm bunların biraz karamsar geldiğini farkındayım ama bugünkü karamsarlığımız geleceğin iyimserliğine ulaşabilmemiz için bir koşul. Carl Sagan (1994)'ın da dediği gibi iç rahatlatıcı masalarda yaşamaktansa acı gerçekleri kabul etmeliyiz. Eğer günümüzün acı gerçeklerini tespit edip kolektif bir şekilde çalışırsak, eşitlik ve adalet savaşçısı olursak, şu an yaptığımız gibi birbirimizle tecrübelerimizi, kaygılarımızı ve sevinçlerimizi paylaşırsak, öğrencilerimiz için örnek bireyler ve mesleğimize layık öğretmenler olursak geleceğin iyimserliğine ulaşmamız kaçınılmaz olacaktır.

Griffin, J., & Orwell, G. (1989). *Animal farm*, George Orwell. Harlow: Longman.
Sagan, C. (1994). *Pale blue dot : a vision of the human future in space*. Random House.

Tuba Topluk (İngilizce Öğretmeni, ODTÜ İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans öğrencisi, tubatopluk@gmail.com): Eleştirel Pedagoji ve Freire

ile üniversite hayatımın ilk yılında tanıştım. Bir öğrenci olarak üzerinde düşündüğüm ve anlamlandırmaya çalıştığım şeyler şu an bir öğretmen olarak düşünüp uygulamaya çalıştıklarımdan çok farklıydı. Bana göre eleştirel pedagoji her okuduğumda farklı bir bakış açısı kazandığım ve kendimi bambaşka düşünceler içinde bulduğum bir felsefe. Bence her şeyin başlangıç noktası soru sormak ve bunun kazandırdığı bakış açısıyla soruları artırıp genişletmek.

Her ne kadar eğitimin devletin ideolojik bir aygıtı olduğunu birçok kez okumuş ve üzerinde tartışmış olsam da öğretmenliğe ilk başladığımda birçok şeyden habersiz ve tecrübesizdim. Meslek hayatıma özel bir okulda başlamak her şeyi daha iyi görmemi ve daha çok sorgulamamı sağladı. Fark ettim ki, eğitim de tıpkı diğer birçok alan gibi belli bir gruba hizmet ediyordu ve eğitimin hedefleri tekdüze, düşünmeden kabul eden, sistemi devam ettirecek bireyler yetiştirmektir. Müfredat, okul kuralları, okul kültürü, öğretmenlerden ve öğrencilerden beklenen yaklaşım ve davranışlar tamamen bunu gösteriyordu. Derslerde cinsiyet eşitliği, inanç özgürlüğü ve bilimsel düşünmeyle ilgili konuları ele aldığım ve öğrencilerimin sorgulamasını sağlamaya çalıştığım için birkaç kez uyarıldım. Sadece İngilizce öğretmem ve kitap dışında herhangi bir aktiviteyle uğraşmamam istendi. İsminde 'özel' geçen her şeyle bağımı koparıp bir devlet okuluna atandığımda ise artık her şey bambaşkaydı. Sanki büsbütün farklı bir sistemde, apayrı bir dünyadaydım. Şehrin gelişmemiş bir bölgesinde, çoğunlukla Kürt, Zaza ve mülteci çocukların olduğu bir okulda çalışmaya başlayınca öncelikle nereden başlamam gerektiğini, ne yapmam gerektiğini anlayamadım. Daha önce çalıştığım okulun, halihazırda çalışıyor olduğum bu okulla aynı şehirde olmasına rağmen sunulan imkanlar arasındaki farklılık beni üzmüş ve korkutmuştu. Öğrencilerimin birçoğu Türkçe bilmezken onları birçok şeyden sorumlu tutmam ve her şeyi biliyorlarmış gibi davranmam bekleniyordu. Gözümüzün önünde olan eşitsizliği görmemişim gibi yapmam isteniyordu. Birçok şeyin öğrenciler veya öğretmenler tarafından sorgulanmaması isteniyordu, maalesef hala isteniyor.

Biliyorum ki bir öğretmen olarak düşündüğünüzü söylemek çoğu zaman problem yaratıyor. Özellikle de işe yeni başlayan 'aday' bir öğretmenseniz herkesten daha çok çalışmanız, sorgulamamanız ve deyim yerindeyse "icat çıkarmamanız" isteniyor. Tam da bu zamanda bir yüksek lisans öğrencisi olarak Yasemin Hocamızın hazırladığı "*Critical Pedagogy and Language Education*" (Eleştirel Pedagoji ve Dil Eğitimi) dersine katılma şansım oldu. Bir öğretmen olarak içinde bulunduğum sistemi görme, bunun üzerine okuma ve araştırma imkânı buldum, bunlara ek olarak, Freire ile yeniden karşılaşmak, onu yeniden okumak ve düşünmek bana fazlasıyla güç verdi. Üzerinde düşünüp de isimlendiremediğim her şey daha önce düşünülmüş ve sebepleriyle bana sunulmuştu. Keşke bu dersi lisans hayatımın başından itibaren her sene alma şansım olsaydı...

Birçok şeyin sorumluluğunu alarak bir yerlerden başlamak gerektiğini düşündüm. Ben bu problemleri yaşayan ne ilk ne de tek kişiyim, problemleri ve sebeplerini biliyorum ve öğrenmeye çalışıyorum. Bu sebeple susamam ya da hiçbir şey yokmuş gibi davranmam. Her bireyi olduğu gibi kabul etmek, ona değerli olduğunu, herkesten farklı yetenekleri olabileceğini ve başarılı olabileceğini göstermek ilk

Tuba Topluk : Bir sınıfta ilk tanıştığımda daima şu soruyu soruyorum: "Bu sınıfta Türkçe dışında bir dil bilen var mı?" (Sadece mülteci öğrencilerim parmak kaldırıyor.) "Bu sınıfta Kürtçe veya Zazaca bilen yok mu?" (En az on beş parmak kalkıyor.) "Önemli bir dil değil ki?", "Bir işimize yaramıyor." ifadeleri en çok duyduğum sözler. Bir insana yapılabilecek belki de en kötü şeylerden biri bu; kendini, benliğini değersiz hissettirmek. Öğrencilerime maalesef hiç konuşma hakkı verilmemiş, kendi düşüncelerini ifade etme özgürlüğü de... Bir konuda onların fikirlerini sormak; bildikleri dilin, sahip oldukları kimliğin ne kadar değerli olduğunu söylemek onlar için belki de okulda öğrendikleri her şeyden daha önemli.

hedefim oldu. Bir sınıfla ilk tanıştığım da daima şu soruyu soruyorum: “Bu sınıfta Türkçe dışında bir dil bilen var mı?” (Sadece mülteci öğrencilerim parmak kaldırıyor.) “Bu sınıfta Kürtçe veya Zazaca bilen yok mu?” (En az on beş parmak kalkıyor.) “Önemli bir dil değil ki?”, “Bir işimize yaramıyor.” ifadeleri en çok duyduğum sözler. Bir insana yapılabilecek belki de en kötü şeylerden biri bu; kendini, benliğini değersiz hissettirmek. Öğrencilerime maalesef hiç konuşma hakkı verilmemiş, kendi düşüncelerini ifade etme özgürlüğü de... Bir konuda onların fikirlerini sormak; bildikleri dilin, sahip oldukları kimliğin ne kadar değerli olduğunu söylemek onlar için belki de okulda öğrendikleri her şeyden daha önemli. Yapılabilecek en önemli şeyin öğrenciler için rahat konuşacakları bir ortam hazırlamak olduğuna inandığım için sık sık onların fikirlerini soruyorum. Bir konuda önce onların fikrini sorup kendi fikrimi en sona saklıyorum. Öğrencilerimle derslerimizde sık sık konuları farklı yönlerden ele almaya çalışıyoruz, birçok şey üzerine tartışıp fikir belirtebiliyoruz. İngilizce kitaplarının neden İngiliz aksanıyla hazırlandığını düşünüp farklı ülkelerden insanların konuşmalarını dinliyoruz, kutlamalardan bahsederken hem kendi şehrimizde olan festivaller hem de mülteci öğrencilerin geldiği ülkelerdeki kutlamalar hakkında konuşuyoruz. Irak, Suriye, Afganistan’daki tarihi ve turistik yerlerden bahsediyoruz. Bir öğretmen olarak kendime sık sık “Acaba sınıfta yeterince rahat bir ortam yaratıyor muyum?”, “Öğrencilerim benimle konuşurken çekiniyor mu?”, “Her öğrenciye eşit davranıyor muyum?”, “Öğrencilerime karşı ön yargım var mı?” gibi sorular soruyorum. Bir takım Arapça, Kürtçe veya Zazaca sözcükler öğrenerek, öğrencileri gördüğümde onları kendi dillerinde selamlamaya çalışıyorum. Öğrencilerimin birçoğunun ırkçılığa maruz kaldığını biliyorum. Önce kitaplarımızdan başlayarak günlük hayatımızdan örneklerle onları eleştirel düşünmeye teşvik etmeye çalışıyorum. Bulduğumuz sistem içinde belki de istediğimiz birçok şeyi yapabilmek imkânsız gelebiliyor fakat biliyorum ki kelime seçimimden kendimi ifade edişime, öğrencilerimle iletişimimden yaptığım aktivitelere kadar her şey öğrencilerim için birer ipucu. Benim bir öğretmen olarak neyi nasıl düşündüğümü kelimelerle ifade etmeme gerek bile kalmadan öğrencilerim her zaman onların yanında olduğumu, onları sorgulamaya, düşünmeye yönelttiğimi ve herkesi kucaklayan eşit bir eğitim istediğimi bildiklerini biliyorum.

Yaşamın her alanında; okuduğumuz kitapta, dinlediğimiz televizyon programında, her gün gittiğimiz okulumuzda eleştirel pedagojiden bir parça var. İyi ki Freire ile hayatımın en önemli zamanlarında tanıştım, onu okudum ve anlamaya çalışıyorum. Eleştirel pedagoji bizi daha çok sorgulayan ve daha çok çalışması gereken bir öğretmen olmaya teşvik ediyor. Bu her zaman kolay olmayacak, birçok kez deneyip birçok kez hayal kırıklığına uğrayacağız ama sonunda tek bir hayata dokunmak yaptığımız her şeyi daha anlamlı kılacak. Freire ile tanışmışsanız ve bu yazıyı okuyorsanız bir şeylerin olması gerektiği gibi olmadığını, sistemdeki sorunların ve eşitsizliğin farkındasınız demektir. Yapmanız gereken ufak bir başlangıç; belki bir soru sormak belki de etrafınızı daha iyi gözlemlemeye çalışmak! Deneye yanıla istediğimiz yere beraber ulaşacağımıza eminim. Daha eşit ve barışçıl günlere ulaşmak dileğiyle...

Xhana Metaj (İngilizce Öğretmeni, ODTÜ İngiliz Dili Eğitimi yüksek lisans öğrencisi, xhana.aydin@gmail.com): Eleştirel pedagoji

Xhana Metaj: Freire çok temel bazı kavram ve eylemler kullanmaktadır. Bizler, bireyler ve eğitimciler olarak, günlük yaşamımızda bunları kullanarak küçük değişiklikler yapabilir ve bunların bir domino etkisi yaratmasını umabiliriz. Öncelikle unutmamız gereken temel nokta şudur: kimse kimseyi özgürleştiremez, insanlar kendi kendilerini özgürleştirir. Eğitimci olarak bize düşen orada olup soru sormak, önkabullere meydan okumak ve diyalogu teşvik etmektir.

zihnin özgürleşmesi ile ilgilenen bir eğitim alanıdır. Eğitimciler olarak bizler özgürleşme yolunda birer aracıyız; dünyayı öğrencilerimiz ve onların dokunacakları hayatlar için biraz daha adil ve hakkaniyetli bir yer haline dönüştürme çabamızdayız. Buna soyunmak insana en başta göz korkutucu görünebilir, ne var ki Freire'yi okuyup gerçek anlamda anlayınca aslında bu işin oldukça basit olduğunu görürsünüz. Bu eğitim gurusunun fikirleri o kadar temel ve açıktır ki onları uygulamamak adeta bir suç teşkil etmektedir. Freire çok temel bazı kavram ve eylemler kullanmaktadır. Bizler, bireyler ve eğitimciler olarak, günlük yaşamımızda bunları kullanarak küçük değişiklikler yapabilir ve bunların bir domino etkisi yaratmasını umabiliriz. Öncelikle unutmamız gereken temel nokta şudur: kimse kimseyi özgürleştiremez, insanlar kendi kendilerini özgürleştirir. Eğitimci olarak bize düşen orada olup soru sormak, önkabullere meydan okumak ve diyalogu teşvik etmektir.

Benim yüreğime en çok dokunan sorun toplumsal cinsiyet meselesi. 7. sınıf öğrencilerimin de feminist konularla ilgilendiğini fark ettim. 11 ya da 12 yaşlarında hassas bir yaş döneminden geçen öğrencilerim çoktan toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığa anık olmuş, sebep olmuş ya da bu durumdan mağdur olmuşlardı. Bu nedenle kendimi sıklıkla bu konuları gündeme getirirken buldum; projeler ve aktiviteler aracılığıyla sınıf tartışmaları yapıyor, o çok ihtiyaç duyduğumuz diyalogu başlatıyoruz. Diyalog bir kere başlayınca yarattığı küçük dalgaların etkilerinin kıyıda kırıya hissedileceğini umuyorum.

Sizlerle yaptığımız bu etkinliklerden birini paylaşmak istiyorum. Geçen yıl Dünya Emekçi Kadınlar Günü'nde 7. sınıf öğrencilerime bilinçdışı inançlarını sorgulatacak bir aktivite yaptırdım. "İtfaiyeci" başlıklı bir metin okudum. Ben metinde sözü edilen kişiyi ve olayları tasvir ederken onlardan da itfaiyecinin yüzünü çizmelerini istedim. Metinde itfaiyecinin cinsiyetine dair hiçbir gönderme olmamasına rağmen öğrencilerimin tamamı erkek bir itfaiyeci resmetti. Aktivitenin sonunda neden bir kadın değil de erkek resmettiklerini açıklamalarını istedim. Bu sayede toplumsal cinsiyetle ilişkilendirilen mesleklere, toplumsal cinsiyet rollerine ve kendi hayatlarında deneyimledikleri cinsiyet eşitsizliğine dair canlı bir tartışma yürüttük.

Ankara'da görece zengi bir semtte bir özel okulda öğretmenlik yapıyorum. Öğrencilerim orta üst ve üst sınıf ailelerden geliyor. Aileleri, öğrencilerimin eğitimlerini, hobilerini ve tutkularını karşılayacak maddi imkanlara sahipler. Öğrencilerimin imtiyazlı bir gruptan geldiğini ve yoksulluğa ve sınıf bazlı ayrımcılığa dair birinci elden deneyimleri olmadığını söyleyebilirim. Ne var ki 8 Mart etkinliği sırasında bazı öğrencilerim ilginç bir kaygılarını dile getirdiler. Kızların bazıları pek çok spor dalında erkekler ile eşit görülmediklerini söylediler. Son derece hevesli bir basketbol oyuncusu olan bir öğrencim erkek basketbol takımının kendi takımlarını küçümsediğini söyledi. Kızlara sürekli olarak yeterince iyi olmadıkları ya da en azından erkek takımını yenecek kadar iyi olmadıkları söyleniyordu. Kızlarsa bu duruma daha fazla katlanamayacaklarına karar verip erkek takımını kendileriyle maç yapmaya davet etmişlerdi. Bunu duyduğuma çok sevinmiştim. Maçı kız takımı kazanmıştı! Dersin sonundaysa bir kız öğrenci yanıma gelip

bu konuda kendilerini ifade etmeleri için onlara alan açtığım için bana teşekkür etti. Bu teşekkür bana çok dokundu.

Öğrencilerin sözlerinden de anlaşılacağı gibi, gençlere toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda duygularını ve fikirlerini ifade etmek için alan yaratılmıyor ve bu durum onları olumsuz etkiliyor. Bu alanı bulduklarında öğrencilerim, özellikle de kızlar, paylaşmaya, dinlemeye ve dertleşmeye çok heveslilerdi. Diyalog kurmak ya da kendimizi ifade etmek için özel günleri beklememize gerek yok oysa ki. Hem kendi önkabullerimizi hem başkalarınınkini açıkça ve sürekli olarak sorgulayıp diyaloga girerek Freire'nin teorisini günlük pratiğe dönüştürebilir, böylece ezilenlerin düşünce ve eylem birliği içine girmesini sağlayabiliriz. Hepimizin öğrencilerimizin kendi seslerini bulmalarına yardımcı olmak için sorumluluğumuz var.

Fatma Çelik Çıfcıbaşı (İngilizce Öğretmeni, ftmametu@gmail.com):

Öğretmenliğe ilk başladığım yıl sudan çıkmış balığa döndüm desem herhalde mübalağa etmiş olmam. Durum tam olarak buydu. Eğitim fakültesinde ve bölümde öğrendiklerimi hırsıyla uygulamaya çalıştım fakat saha bambaşka bir dünya gibiydi. Meslekte 8. yılımı çalışıyorum. MEB'e bağlı çeşitli ortaokullarda, doğuda ve batıda görev aldım. Bazı deneyimlerimden, sosyal yaşantılardan ve sınıf içi uygulamalardan eleştirel pedagoji bakış açısıyla bahsetmek isterim.

Mesleğe bir köy okulunda başladım. Okula ilk kez 3 kadın öğretmen olarak gittik. Üçümüzün de ilk görev yeri idi. Hepimiz çok güzel takımlar giymiştik o gün. Pek heyecanlıyız. Okulumuzun müdürü başka bir yere görevlendirilmiş meğer. Birimiz okulun anahtarını aldık, birimiz bayrağı, birimiz okul mührünü. Okulumuz çok kirlenmişti yaz sürecinde ve temizlik yapılmamıştı. Biz o takımlarla bütün okulu yıkadık o gün hortumla. Bu benim asla fakültede hayal edebileceğim bir durum değildi. İngilizce öğretmek önceliğimizdi ve ben başka bir şey için hazırlıklı değildim ama bazen sosyal ve fiziksel durumlara adapte olabilmek, o an motivasyonu kaybetmeden güçlü durabilmek ve bulunduğu bölgede fark yaratabilmek gerekiyor. O günü ve sonrasında yaşadığım benzer durumları asla unutmuyorum.

Bir diğer konu gittiğiniz okullarda branş öğretmeni olmadığı zaman onun yerini doldurmanız gerekliliği. Bahsettiğim bu okulda din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, müzik ve resim gibi derslere girmek durumunda kaldım. Halihazırda İngilizce öğretmeye hazırlıklıydım ve diğer branşlar hakkında hiçbir fikrim yoktu. Tabi o zamanlar akıllı tahta uygulamaları da yok. Sınıflarda projeksiyon yok. Bilgisayar götürsem kışın sürekli elektrik gidiyor. Örnek vermem gerekirse din kültürü dersinde dua ezberinden ziyade ahlak eğitimine odaklanıyordum. Kadın ve erkeğin toplumdaki yeri, iyi insan olmak, başkaları için neler yapabiliriz vs. Müzik dersinde sesi güzel olanlar türkü söylüyordu. Bazen telefonda bir şeyler açıp dinletirdim onlara.

Ayrıca çocukların buldukları yerin sosyal konumuna da hazırlıklı olmak gerekiyor. Veli ziyaretleri yapmaktan asla korkmadım ve orada her hafta veli ziyaretine gidiyordum. Bütün arkadaşlarıma tavsiyem mutlaka veli ziyaretleri yapmalarıdır. Özellikle o bölgelerde kadınlar devlet yetkilisi

Fatma Çelik Çıfcıbaşı:
Öğrenciler farklı evlerden geliyor. Bambaşka dünyalar, bambaşka diyaloglar, türlü çeşit anneler ve babalar, bazı günler mutlu, bazıları maddi sıkıntıyla geliyor, bazıları Türkçe bilmiyor, bazıları daha asabi, bazıları fazla uysal. Kimisi kavga gürültü içinden geliyor. Hepsini sevmek zorundayız, gözümüzde hepsi eşit olmak zorunda. Eğitimciler olarak önyargılı olamayız. Olmamak zorundayız. Her zaman belki kolay olmayabilir fakat sağlıklı ve güvenli hissettirmek zorundayız.

olarak sizi görüyor. Nasıl ağırlayacaklarını şaşırırlar. Gözlerinin içi güler, bazı patiklerim hala onların verdikleri patikler. Ekmek yapınca okula yollarlar. Eğer yaz tatilinden dönünce sınıfta kız çocuğu sayısı sabit kalsın istiyorsak hepimiz çabalamalıyız. Annelere anlatmak gerekiyor ve babalara da. Eğitimden zarar gelmeyeceğini, güçlü ve eğitimli kızları olursa dünyalarının değişeceğini ailelere anlatmak gerekiyor. Hala beni arayan vefalı öğrencilerin olması çok güzel ama bazı velilerim bayramlarda da ararlar. Bir kızım var böyle okutmayacaklar diye ödüm koptu. Seneye psikolog olacak.

Yine aynı okulda sınıfta İngilizce konuştuğum için hem öğrencilerden, hem idareden tepki alıyordum ve bu beni ciddi anlamda strese sokuyordu. Kendimi başarısız hissettim ve sürekli ağlamaklı gezmeye başladım. O dönemde yüksek lisansa kabul aldım ve yaptığım okumalar bana kendimi çok iyi hissettirdi. Danışmanlarımla fikir alışverişi yaptım. Önce dilimi en basite indirgedim. Sonrasında öğrencilerle kelime kutuları hazırladık, sınıf panolarımızı süsledik. Bir yerden başlamıştık ve ben artık daha amaçlı hissediyordum. Caydırıcı faktörler olduğu zamanlar oluyordu. Okula geldiğimiz bir sabah bazen kalorifer sistemi donmuş oluyordu. Bir öğle arası pürmüzle menemen pişirdiğimiz de oldu. Karı eritip çay demlediğimiz zamanlar da oldu. Bazen yoğun kar yağışı yüzünden okula ulaşmak saatler aldı. Erkek öğretmenler inip arabayı iterdi. Biz kadın öğretmenler mahsur kalmaktan korkardık köy yolunda. Şimdi tebessüm ederek yazıyorum bu anıları. İyi ki yolum oralardan geçmiş. Öğretmen adayı arkadaşlarım eğer gözünüzü karartıp doğuda çalışmaya karar verirsiniz sizi bekleyen bu tarz fiziki olumsuzluklar olacak. Be prepared!

İkinci görev yerime geldiğimde durum daha farklıydı. Öğrenciler daha parlak görünüyordu çünkü öğretmenleri sık değişmemiş ve bir düzen hakim olmuş fakat sosyokültürel açıdan daha önyargılı ve çalışması zor bir ortamım oldu. Öğrencilere “parties” ünitesi öğretirken evdeki “catwoman” kostümüyle sınıfa girdim. Öyle catwoman gibi de değil yani baya pelerin ve maske aslında. İdare tarafından sürekli izlendiğimi hatırlıyorum o dönemde. Bu ve bunun gibi daha bir sürü şey. O dönemde bu durumla başa çıkamadım. Sürekli huzursuz çalıştım. Şimdi biraz daha geniş bir çerçeveden bakabiliyorum. O zamanlar çok asilik yaptım ve müdür beyle çok gerginlik yaşadım. Biraz daha üslubum yumuşak olsaydı belki o da daha anlayışlı olabilirdi. İnsan ilk yıllarda daha sabırsız ve fevri olabiliyor. “İşimi yapamayacağım, bana karışamazsınız” algısı daha fazla oluyor sanırım. Belki Halloween konusuna değinip konuştuktan sonra bizdeki millî ve dini bayramlara da değinebilirdim. Yelpazeyi bazen biraz geniş tutmak önemlidir ve gereklidir, artık bunu öğrendim sanırım.

Bunun dışında bahsetmek isteyeceğim bir diğer konu cinsiyet konusu ile alakalı olabilir. Çalıştığım okulda kız erkek sınıfları ayrı. Bu duruma hala alışamadım desem yeridir. Sınıf yönetimi açısından sınıflar daha sessiz oluyor, evet doğru, fakat biz İngilizce öğretmenleri sessiz sınıf sevmeyiz. Bu durum umarım yakın gelecekte değişir. Kadın ve erkek toplumun her yerinde eşitse ya da eşit olsun istiyorsak onların bir arada olması gerekir kanımca. Ama tabi bana soran yok. Hiç olmadı. Zaten bize

hiç sorulmaz. Neyse; bir erkek sınıfında “yummy breakfast” ünitesini bitirirken proje ödevi olarak bir tarif hazırlamalarını istedim. Videolu bir etkinlik olacaktı. Bu sınıftaki öğrenciler birden huzursuz oldular çünkü asla erkeğe göre bir iş değildi onlara göre. O an tabii ki bozuldum bir şeyler de söyledim ama bu işi burada çözemeyeceğimi biliyordum. O gün bütün velilere telefon ettim ve bu projeden bahsettim babaları ve anneleri aradım. İlerleyen haftalarda bizim oğlanlar sofraya kuruyor, annelere yardım ediyordu. Kalıcı olmuş mudur bilmiyorum ama beni çok mutlu etmiştir. Bunun gibi pek çok örnekler bu 8 yılın her yerinden çıkar diye düşünüyorum.

İşin özü, öğrenciler farklı evlerden geliyor. Bambaşka dünyalar, bambaşka diyaloglar, türlü çeşit anneler ve babalar, bazı günler mutlu, bazıları maddi sıkıntıyla geliyor, bazıları Türkçe bilmiyor, bazıları daha asabi, bazıları fazla uysal. Kimisi kavga gürültü içinden geliyor. Hepsini sevmek zorundayız, gözümüzde hepsi eşit olmak zorunda. Eğitimciler olarak önyargılı olamayız. Olmamak zorundayız. Her zaman belki kolay olmayabilir fakat sağlıklı ve güvenli hissettirmek zorundayız.

Bitirirken; iyi ki bu yolu seçmişim diyorum. Tüm yaşanmışlıkları seviyorum. Hepsinden öğrendim ve öğreneceğim de. Freire’ nin 100. yaşını kutlarken onun da bizden ve gelecek nesillerden umutlu olduğunu biliyorum. Sonsuz teşekkürlerimle...

Yasemin Tezgiden Cakcak: Freire’ nin 100. Yaşında diyalogun pedagojisini nasıl hayata geçirdiğimizi paylaşıyoruz bu yazıda. Freire, bankacı eğitim sistemi olarak adlandırdığı ana akım eğitim sisteminin bir tahakküm aracı olduğunu söylüyordu. Bankacı eğitim gerçeği, durağan, hareketsiz, cansız ve parçalanmış olarak yansıtarak gerçekliğin üzerini örtüyor, öğrencileri bilgiyle doldurulacak nesnelere olarak görüyor, onların yaratıcılığını ve merak duygusunu öldürüyordu. Derslerde sunulan içerik öğrencilerin varoluşsal gerçekliğinden tamamen uzaktı. Freire, bankacı eğitimin “anlatma hastalığından muzdarip” olduğunu yazıyordu. Kendine otorite atfeden öğretmen diyaloga kapalı tutumuyla bilgiyi kendi mülkiyetinde görüp öğrencilerine “bahşedecek”ti.

Freire’ nin savunduğu problem tanımlayıcı diyalojik eğitimse eğitimi bir özgürleşme aracı olarak görüyor, öğrencilerin hayatı ile, şimdi ve burada olan ile ilgileniyor, bugünün sorunlarını tarihsel bir çerçevede okumayı amaçlıyordu. Gerçekliğin statik olmadığını, dönüşüm içinde olduğunu dile getiriyor, insanın tamamlanmamış bir varlık olarak keşfederek, öğrenerek insanlaşacağını savunuyordu. Öğretmen-öğrenci çelişkisinin aşılmasını, tüm tarafların birlikte öğrenmesini hedefliyor, öğrencilerin kelimeyi ve dünyayı okumalarını sağlamak istiyordu. Bu süreçte salt düşünmek yetmez, eyleme de geçmek gerekirdi. Praksis, yani düşünce ve eylem birliği içinde özgürleşebilirdi insan ancak.

Diyalogun pedagojisini gerçekleştirmenin olmazsa olmaz koşulları vardı ama. **Alçakgönüllülük** olmadan diyaloga girmek mümkün olamazdı örneğin. Her şeyi ben biliyorsam neden başkaları ile diyaloga girecektim ki? **Sevgi** olmadan diyalog temelli bir ilişki kurmak mümkün olamazdı ki. **Güven** duygusu öğrencilerin ve tüm ezilenlerin akıl yürütme

Yasemin Tezgiden Cakcak: Biz eğitimciler kimin yanındayız? Ezilenin ve bastırılanın mı yoksa güçlünün ve ezenin mi? Taraf tutmadığımızı düşünsek bile bir tarafta yer aldığımızı hatırlayarak kimin yanında olduğumuzu düşünerek başlanabilir belki diyalogun pedagojisine. İlk önce kendimizle diyaloga geçerek. Kim olduğumuz, önkabullerimiz, önyargılarımız, nereden geldiğimiz, imtiyazlarımız ya da ezilmişliğimiz bizi eğitim sisteminin neresinde konumlandırıyor? Biz kendimize hangi rolü ya da roller biçiyoruz?

ve özgürleşme potansiyeline inanmak, güvenmek demektir. Onlara yangında kurtarılacak nesne muamelesi yapmadan, diyalog içinde hep birlikte özgürleşeceğimize inanmaktır güven. Ama özgürleşmenin çocuk doğurmak kadar sancılı bir süreç olduğunu da bilerek. **Umut** yoksa, diyalogun sürmesi mümkün değildir. Mücadele içinde diri kalırdı umut, kollarını bağlayıp oturarak değil.

Peki diyalogun pedagojisi bugün ve bu kriz ortamında mümkün mü? Nereden başlamalı? Ne yapmalı?

Belki sorulacak ilk soru şu: Biz eğitimciler kimin yanındayız? Ezilenin ve bastırılanın mı yoksa güçlünün ve ezenin mi? Taraf tutmadığımızı düşünsek bile bir tarafta yer aldığımızı hatırlayarak kimin yanında olduğumuzu düşünerek başlanabilir belki diyalogun pedagojisine. İlk önce kendimizle diyaloga geçerek. Kim olduğumuz, önkabullerimiz, önyargılarımız, nereden geldiğimiz, imtiyazlarımız ya da ezilmişliğimiz bizi eğitim sisteminin neresinde konumlandırıyor? Biz kendimize hangi rolü ya da roller biçiyoruz?

Öğrencilerimizi tanıyor muyuz? Dertleri, istekleri, hayalleri, umutları neler? Yoksa onlara doldurulacak bir kap ya da bir nesne muamelesi mi yapıyoruz? Öğrencilerimizi beraber olduğumuz kısıtlı zamanlarda “görüyor muyuz?”

Öğrenci-öğretmen çelişmesini kırmak mümkün mü? Öğretmenin bilgi birikimi ve deneyiminden gelen mesleki otoritesi ve konununun verdiği gücün varlığını yadsımadan beraber öğrenmek, birbirimize öğretip birbirimizden öğrenmek mümkün mü?

Sistemin içinde sisteme karşı adımlar atmak, mevcut sınav sistemi içinde demokratik ve diyaloga dayalı bir iletişim ve ilişki kurmak, bir dönüşüm yaratmak, hegemonya karşısı bir alan açmak mümkün olamaz mı?

Düşünce ve eylem birliği ile özgürleşme yolunda ilerlerken kendi söylediklerimizle yaptıklarımız uyumlu, tutarlı ve inandırıcı mı? Demokrasiye, özgürleşmeye, eşitliğe, adalete yürekten inanıyor muyuz?

Daha demokratik, adil ve eşitlikçi bir yaşam için okulda ve okul dışında düşünce ve eylem birliği içinde yol alabilir miyiz?

Bu soruların yanıtını verdikten sonra belki bu Pazartesi'den itibaren, öğrencilerimizi dinlemek, onlarla gerçek bir ilişki kurmak, onlarla kurduğumuz iletişim biçimini daha demokratik hale getirmek, ders içeriğinin öğrencilerin hayatı ile bağını kurmak, öğrencileri soru sormaya yöneltmek gibi adımlar atabiliriz.

Öğrencileri bilgi üretmeye, yazı yazmaya, birlikte okuyup öğrenmeye, araştırmaya, tartışmaya yöneltmek, kültür çemberleri kurmak, birlikte blog-dergi-fanzin çıkarmak, öğrencilerin karşılaştıkları her duruma eleştirel bir gözle bakabilmelerini sağlamak, eleştirel içerikli etkinlikler organize etmek, yarışmayı değil dayanışmayı yüreklendirmek diyalogun pedagojisine yönelik atılabilecek diğer adımlar arasında.

Derslerde eşitlikten, adaletten, demokrasiden söz etmek ve bunu en azından ders içinde hayata geçirmeye çalışmak; sınıfçılığa,

ırkçılığa, cinsiyetçiliğe, yaşçılığa, homofobiye ve her tür ayrımcılığa karşı çıkmak; marjinalleştirilen öğrencileri korumak, savunmak ve marjinalleştirilmelerini önlemek mümkün olamaz mı? Akran zorbalığına ve mobbinge göz yummamak, öğretmenlerin değersizleştirilmesine karşı çıkmak, hep beraber dayanışma içinde karşı karşıya olduğumuz haksızlıklara ses çıkarmak, tavır almak bir duruş sergilemek de.

Tüm bunları gözden geçirin Freire'nin pedagojisi somutlaşmıyor mu gözümüzde? Zira Freire bambaşka ortamlarda yep yeni biçimlerde göz kırıyor bize. İyi ki doğmuş sevgili hocamız Paulo Freire!

Yüzyılın Ötesinde Freire

Paulo Freire yüzüncü yıl dönümünde
yüzyılın ötesine geçiyor ...

1921 yılında Brezilya'nın kuzeydoğusunda dünyaya gelen oğlan çocuğu
kavgaların mirasçısı,
Brezilya halkının kavgalarının büyük mirası,
kavgalar, bitmek bilmeyen kavgalar tarihi
Avrupalı beyaz sömürgecilerin soykırımına karşı
köleliğe karşı
siyasi bir proje olarak inşa edilmiş kuraklık ve açlığa karşı

Açlık bir siyasal proje

Brezilya, verimli topraklar ülkesi ... "Bu topraklarda ne eksiniz yetişir"

Açlık bir siyasal proje

Paulo Freire, kavgaların mirasçısı
atalarımızın kavgalarının
bizden önce gelenlerin
Freire tarihin vücut bulmuş hali
protesto eden bir ses
protesto edip de susturulan, işkence edilen, tecavüze uğrayan, istismar
edilen, kötüye kullanılan yüzlerce, binlerce sesteki biri

Paulo Freire, kavgamızın mirasçısı.

Dünyayı dolaştı ...

O mirası alıp

dünyayı dolaştı ... Şili, Cenevre, ABD, Nikaragua, Yeşil Burun, Guinea
Bissau,

Aotearoa Yeni Zelanda

Paulo Freire, kavgamızın mirasçısı.

Dünyayı dolaşp ifşa etti Brezilya'daki şiddeti

sömürgeciliğin şiddetini

açlığın, cehaletin şiddetini

kapitalizmin şiddetini.

Tüm dünyada işçi sınıfının, yerlilerin, Afrikalıların

karşı karşıya kaldığı şiddeti.

Paulo Freire, kavgaların mirasçısı

Türkiye'deki kavgalara da ilham kaynağı oldu

hâlâ da oluyor

yüzyıl sonra ..

Bizler yolumuza devam ediyoruz
kavgaya

Bu kavga
İlhamını sevgiden, yani adaletsizliğe karşı öfkeden alıyor
Sevgiden, yani faşistlere isyandan
Sevgiden, yani yaşamın, onurun olumlanmasından
Kavgaya devam ediyoruz
hepimiz
kavganın mirasçıları

Inny Accioly¹

Çeviri: *Yasemin Tezgiden-Cakcak*

¹ Fluminense Federal Üniversitesi, Brezilya

Neden Freire yöntemi ile örgütleniyoruz?

Gülsüm Nazlıoğlu¹

Ev-Ek-Sen olarak bir özelliğimiz daha var: Tüm kurucuları ve örgütçüleri kadın olan bir sendikayız, ama kadın sendikası değiliz, yani ev-eksenli çalışan herkes sendikamıza üye olabilir. Bu şu yüzden önemli: Biz sadece işçiler olarak örgütlenmiyoruz, aynı zamanda kadınlar olarak ve çoğu zaman kadın işçiler olarak örgütleniyoruz. Çoğunluğu yoksul, eğitimsiz, güvencesiz çalışan kadınlar olunca, bize yönelik hayırsever tavırlar daha da artıyor.

Biz ev-eksenli çalışanlar olarak Freire yöntemiyle örgütleniyoruz. İstisna değiliz, dünyada çeşitli işçi örgütlenmeleri bu yöntemle örgütleniyor -en bilineni Brezilya'daki MST- Topraksız Kır İşçileri Hareketi; ev-eksenli çalışan örgütlenmeleri de öyle, sadece iki örnek olarak Makedonya'da ve Hindistan'ın çeşitli eyaletlerindeki ev-eksenli çalışan örgütlenmeleri gösterilebilir. Ev-eksenli çalışma tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye'de de çok yaygın ve giderek yaygınlaşmakta olan bir çalışma. Güvencesizlik, hemen hemen bütün çalışma biçimlerine olduğu gibi ev-eksenli çalışmaya da damgasını vurmuş durumda. Ama güvencesizliğin bu çalışma biçiminin olmazsa olmaz bir özelliği olmadığını, ev-eksenli çalışarak da güvenceli, sosyal hakların tümüne sahip işçiler olabileceğimizi biliyoruz. Örgütlenmemiz de buna yönelik. Bu yazıda, bu yöntemin neden kendimize değdiğine, neden bizi daha güçlendirdiğine değineceğim.

Öncelikle, artık yirmi yılı aşmış olan örgütlenme mücadelemizde en çok karşımıza çıkan, en çok uğraştığımız problemle ve bu problemle uğraşırken Freire'nin bize öğrettikleriyle başlamak istiyorum. Bu problem, hayırseverlik. İşçilerin örgütlenmesi gerektiğini görüyorlar, biz işçileri örgütlemeye kalkıyorlar. Ama nasıl?

Ezen-Ezilen ilişkisini yeniden kurarak. Kendini büyük görerek, "onlar bilmez ben bilirim" diyerek yok saymak, biz işçiler adına konuşarak yok saymak suretiyle.

Hayırseverlik yaparak bizi yok sayıyorlar.

"Ben okumuş yazmışım tabii ki sizden iyi biliyorum" muamelesi yapıyorlar bize. En tipik örneği, hakkımızda araştırma yapan, yazan, sunum yapanların üslubu: Kendileri hakkımızda ya da ne yapmamız gerektiği hakkında yazıyorlar, bizden de "tanıklık" yapmamızı bekliyorlar. Bu muameleyle sadece ev-eksenli çalışanlar olarak değil, kadınlar olarak da o kadar sık karşılaşıyoruz ki!

Sürekli karşılaştığımız hayırseverlere prim vermemek için çaba harcamak, o kadar yorucu ki! Mücadele alanında sürekli yapılan muamelelerden -Paulo Freire'nin dediği gibi "büyülü açıklamalar"dan- tabii ki çok sıkıldık. Sıkılmaktan ötesi de var: Freire, Ezilenlerin Pedagojisi'nde ezilenlerle kurulan ilişkinin asla hayırseverlik olamayacağını, olursa, mücadelenin örgütlenemeyeceğini çok güzel anlatır. Bu hayırseverler, mücadeleye köstek oluyorlar yani. Emeğimizi, zamanımızı, enerjimizi boşa harcıyorlar. Bu süreci ören bizler kararlıyız: Hem öğreneceğiz hem öğreteceğiz. Bizler hayırseverler değiliz, bunu uygulamak, pratikte de yaşamın içinden aynı yöntemle davranmak

¹Ev Eksenli Çalışanlar Sendikası Kurucu Üyesi, Ev Eksenli Çalışan İşçi, zekiyegulsum@gmail.com

biz işçiler için de kolay olmuyor. Ama Freire, hatırlatıyor. Bizler kendini örgütlemek, kendi gibi olan işçileri örgütlemek isteyen çalışanlarız. Bizim yerimize konuşan, politika ürettiğini sananlardan değiliz. Politikasını üretenleriz. İşçinin kendisiyiz. Ev-Ek-Sen olarak bir özelliğimiz daha var: Tüm kurucuları ve örgütçüleri kadın olan bir sendikayız, ama kadın sendikası değiliz, yani ev-eksenli çalışan herkes sendikamıza üye olabilir. Bu şu yüzden önemli: Biz sadece işçiler olarak örgütlenmiyoruz, aynı zamanda kadınlar olarak ve çoğu zaman kadın işçiler olarak örgütleniyoruz. Çoğunluğu yoksul, eğitimsiz, güvencesiz çalışan kadınlar olunca, bize yönelik hayırsever tavırlar daha da artıyor.

Biz Freire yöntemiyle tanıştıktan sonra kendimizi örgütleyebileceğimizi, pratikte yaşadığımız ihtiyaçlarımız hakkında ve kendi haklarımız için çözümümüzü üretebileceğimizi, bunu yapabileceğimizi anlamak, içselleştirmek ve kendimize inanmakla başladık.

Bunu anlamak için kullandığımız yöntemlerden sadece ikisini anlatacağım:

İlki, Ev-Ek-Sen'i örgütleme sürecinde 2,5 ve 3 gün süren yerel atölye çalışmaları.

Diğeri de "kamu atölyeleri" diye adlandırdığımız ve yerel ya da merkezi düzeyde kamu kurumlarının temsilcilerinin katıldığı tek günlük atölye çalışmaları.

Yerel Atölye Çalışmaları

Önce belirli bir yerelde, ev-eksenli çalışanlara ulaşarak başlıyoruz. Bunun için haritalama dediğimiz çalışma ile kurduğumuz, bazen çalışanın kendisi bazen destek kişilerden geçen bağlantılardan yararlanıyoruz. Kendilerini atölye çalışmasına davet ediyoruz. Eğer çocukları varsa çocuklarıyla katılabileceklerini hatırlatıyoruz. Toplantı salon düzenini birbirimizi görmemiz ve notlarımızı da alabilmemiz için masa etrafında kuruyoruz. Kürsü kurmuyoruz. Hem çağırdığımız konuklarımız hem de kendimizin aynı masa etrafında olduğumuz oturma düzeniyle başlıyoruz. Her katılımcı olduğu yerden konuşuyor. Her katılımcıya defter kalem ve geldiğimiz süreçle ilgili bilgilendirici yazılarımızın, yaptığımız sunumların, gündemimizin olduğu dosyamızı hazır ediyoruz. Mutlaka yazı tahtası kullanıyoruz. Katılımcılara yaka kartı hazırlıyoruz. Her birimizin söylediği sözü yazı tahtamıza herkesin görebileceği şekilde yazarak ve mutlaka dinleyerek devam ediyoruz. Toplantı katılımcılarından hiçbiri, konuşmadan ayrılmıyor. Konuşmalarımızda tahtaya yazdığımız 10-11 sorunun cevaplarını içerecek şekilde hayatlarımızı anlatıyoruz. Sonra söze neyle başladığımızı, neyi önceliklediğimize göre sorularımızı çoğaltarak devam ediyoruz. En önemlisi, sabah uyandıığımızdan başlayan hayatımızı, ev içi emeğimizi ve kaç saat ev-eksenli çalıştığımızı, hangi hastalıkları yaşadığımızı sesli söyleyerek ve kendimiz dâhil dinleyerek kendimizi anlatmak çok kıymetli oluyor. Neye çalışma dendiğini, çalışmamıza ne zaman çalışma deneceğini düşünme, tartışma fırsatı

bulmuş oluyoruz. Çalışan olarak, ev-eksenli çalışan olarak diğer işçilerden farkımız olmadığını, eşit haklarımız olduğunu düşünme imkanı buluyoruz. Hangi hastalıklarımızın çalışmamızla bağlantılı meslek hastalığı olabileceğini, düzensiz gelir ve çalışma saatlerimizin bizlerde nasıl psikolojik baskıya neden olduğunu anlıyoruz. Tüm bunlar, güçlenme zeminini oluşturuyor.

Atölyenin son oturumunu şu soruya ayırıyoruz: Peki bundan sonra ben bulunduğum yerden kendim için ne yapacağım?

20 yılı aşkın süredir gerçekleştirdiğimiz bu yerel atölye çalışmalarından bize geri dönen kazanımları şu başlıklar altında toplayabiliriz:

1. Sözüm önemli. (Her söylediğimizi tahtaya yazıyoruz.)
2. Bu toplantılar devam etmeli.
3. Kendimi iyi hissediyorum, ben de çalışmışım.
4. Aslında ne kadar birbirimize benziyormuşuz.
5. Çaresiz değilim. Ben de şunu yapabilirim.
6. Evet. Benim sözüm de olmalı.
7. Birbirimizle tekrar bir araya gelmeyi hem yerelde hem ülke ölçeğinde nasıl planlarız ve nasıl yaparız?
8. Aslında ne kadar görünmezmişim!

Sonuç olarak atölye çalışmalarından “Ben ne yapabilirim/ne yapacağım?” ve “O yerelerde hangi koşullarda toplanacağız?” planlarını ve iş paylaşımını yaparak ayrılıyor. Yani, örgütlenmeye başlayarak ve örgütlenmeyi nasıl geliştirip büyüteceğimizi planlayarak. Nitekim, bu atölye çalışmalarısıyla örgütlendiğimiz yerelerden hem sendikanın kurucu üyeleri çıktı, hem de halen bağlantılar ve örgütlenme artarak sürüyor.

Kamu Atölyeleri

Kamu atölyeleri de kıymetli bizim için. Bunları, yerelerde ya da merkezi olarak Ankara’da düzenleyebiliyoruz. Kamu atölyesi dememizin sebebi, bu atölyelere çalışma / faaliyet alanı ev-eksenli çalışmayı ilgilendiren kamu kurum ve kuruluşlarının temsilcilerini davet etmemiz. ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü), Çalışma Bakanlığı -o sırada adı ne olursa olsun, “çalışma”dan da sorumlu olan bakanlık-, iş müfettişleri (kendi örgütlenmeleriyle), İŞ-KUR, üniversite temsilcileri, sendika konfederasyonları, TTB (Türk Tabipler Birliği), Halk Eğitim Merkezleri.... Tüm, daha önce kendi toplantılarımızdan ve mücadelemizden ortaklaştığımız taleplerimizle ilgili olarak, “evet, bu konunun tarafıdır” dediğimiz katılımcılar. Kendilerini çalışmalarımız hakkında bilgilendirmek, sonrasında da ev-eksenli çalışma alanında ne yaptıklarını ya da yapmayı düşündüklerini bizimle paylaşmaları için davet ettiğimizi, atölyenin amacı olarak açıklamış oluyoruz.

Kamu atölye çalışmasında salon düzenini yine aynı biçimde kuruyoruz. Toplantı, önce bizim hazırladığımız bilgilendirme sunumuyla başlıyor. Biz çalışınız, işçiyiz. Bu defa kendimizden emin bir şekilde çalışma biçimimiz, çalışma saatlerimiz, yaptığımız işe bağlı hastalıklarımız konusunda, politikalarımız, politika önceliklerimiz ile ilgili yaptığımız çalışmaları anlatıyoruz. Sonra sunumumuz üzerinden çeşitli tartışmalar oluyor. Atölye, kamu kurum temsilcilerine bundan sonrasına ilişkin ne yapacaklarını sormamızla sona eriyor. Katılanların akıl vermesi değil, kendileri ne yapabilir ve birlikte nasıl çalışabiliriz, tartışıyoruz.

Ev--Ek-Sen'in artık 13. yılından gün almakta olan kuruluş deklarasyonunda söylemiş ve yazmıştık: Ev eksenli çalışma hızla yaygınlaşıyor. Güvenceli çalışanların da hızla güvencesizleştiğini, birlikte mücadele çağrımızı yazmıştık. Evet, yoksulluk, kadın kırımları, güvencesizlik, hızla evlerimizin iş yerimiz olması, işverenlerin maliyetlerinden kurtulduğu, bunun maliyetlerini de işçiye yüklediği ve daha birçok hak kaybı yaşanacağı aşikâr.

Bugün hala aynı çağrıyı yapıyoruz. Hala aynı hayırsever tavra maruz kalıyoruz. Ne yazık ki, hayırseverliğin ötesine geçen örgütler çok sınırlı. Ama varlar, varız. Daha da çoğalmalıyız. Herkese hayırsever olmadan kendi sınıfsal konumunu görüp eşit ilişki içinde mücadele etme çağrımızı yenileyerek bitirmek istiyorum. Birlikte mücadele etmek zorundayız.

Freire'ye Mektup

Sevgili Dostum Freire,

O sabah burnum ve kulaklarım buz kesmiş halde bindiğim trende sizinle karşılaşacağım kırk yıl düşünsem aklıma gelmezdi. Henüz kırk yıllık bir ömrüm olmadı, haklısınız... Lafın gelişi olsun ya da biz gidişine bakalım. Bekleyen insan yığınının bekleyiş sebeplerini kurguladığım o sabah, annesi olduğunu düşündüğüm kadının yanındaki küçük çocuğunun farkında bile olmayışı bir sıkıntıyı haberdar eder gibiydi. Yanlarındaki kocaman yiyecek kolileri ise, acıkan yer ayrı acıyan yer ayrı dedirten cinsten... İleri geri yürüyen o adam, sınırını güneşin geldiği yere kadar belirlemesi, üşüyor demek ki. Sınırlar, bizim çizdiğimiz sınırlar. Saatine bakanlar, sabırsızlar, ilk defa trene binecek olanların heyecanı, siren sesi, yanlışı vagonlar, koltuklar ve az önce kimse koşturmuyormuş gibi gelen dinginlik. Sessizlik...

O gün hiç ağaç görmeyişim, açığı sizinle kapatacağıma dair bir ipucu adeta... Her ağacın dalında bir mango gölgesi... Ve siz... Ben kafamı cama yaslamış sadece gözlerimi hareket ettirerek sonsuz bir denizi, yeşili, uçuğu ve dahi çizgisini bile görebiliyorken sizin süratle kendini tekrar eden beton blokların griliğini görüşünüz. Üstelik yönünüz de ters. İkimiz, hatta hepimiz aynı yöne gitme gayesinde o vagondayken ve ben kafamı her sağa çevirdiğimde umut doluyorken, sizin aslında hiçbir şey görmediğinizi fark etmek. Zannetmek diyelim. Zannediyordum ki, aynı yöne gidiyor ancak aynı şeyi göremiyorduk. Muhtemeldir ki siz benden daha fazla bedel ödediniz üstelik... Siz trenin Recife'si ben Rio De Janerio öyle mi?... İlk sürgününü anne rahminden kopmaya benzeten siz daha kaç sürgün göreceksiniz? Bunlar soru değil, sesli düşünüyorum varsayın sevgili dostum. Size bakarken içinizden "yaşlı bir adam olarak mı dönüyorum yine? Hayır hayır yaşamış, olgunlaşmış değişik zamanlarda sınanmış olarak dönüyorum"¹ dediğinizi duyuyorum sessizce. Umut dolu bir şekilde.

İlk durakta karşınıza oturan şu elleri kolları dosyalarla dolu takım elbiseli adam, baş hareketiyle bir minik selam dahi veremeyecek kadar yoğun, nefes alış verişine kelimeler sıkıştırarak kadar telaşlı. Hatırladınız değil mi? Şüphem yok siz de konuşmasına kulak kesilmiştiniz. Nasıl da karşısındakini sürekli onaylıyordu, bir hatayı hem ifşa hem ilan ediyordu adeta². İneceği durağa gelmeden onu uyarmak istediğinizi hissettim, siz onu seyrederken benim okuduğum sizdiniz Bay Freire. Kitabın bilmem ki hangi satırı bunu sessizlik kültürü diye yazıyordu, bizse sesli sesli dinliyorduk. Tüm üretken sözcüklerimizi ön koltukta balonuyla oynayan çocuğa bırakmışçasına... Uçan bir balonsa sözcükleri, onlarda uçup gidecek mi hiç söylenmemiş gibi? Hayalleri, sesleri, sessizlikleri... Balonun içine gizlenmesini ve ulaştığı yerde ses getirmesini diledim seyrederken; hayallerin, ihtimallerin, sesin ve sessizliğin.

Yol boyunca geçtiğimiz o zifiri karanlık tünellerde, ayağa kalkıp,

¹Paulo Freire, *Yüreğin Pedagojisi*, Ütopya Yayınevi, s. 71.

²Paolo Vittoria, *Paulo Freire Diyaloğun Pedagojisine Giden Yol*, Kalkedon Yayıncılık, s.94.

“Korkmayınız Karanlık Aydınlığı anlamlı kılar” diye naralar atmak istedim biliyor musunuz?, her karanlıkta birilerinin korktuğunu hissetmişçesine. Yapamadım. Önce ben korktum çünkü, hayır karanlıktan değil, insanlardan. Hayır insanlardan değil, onların tepkilerinden. Gözlerini büyüterek bana bakmalarından, yanındakine dönüp “ne saçmılıyor bu” demelerinden, seslerinden, sessizliklerinden daha çok... İnsanlar, korktuğumuz insanlar, bilmeden korkuttuğumuz insanlar, karanlıklar ve sessizlik...

Bir ara gözlerim dalmış, ne kadar içim geçti bilmiyorum. Uyandığım da aynı vagon da başka yüzler, başka hikayeler, panikle sizi aradım. Beton yığınlara bakan yerde yoktunuz, ön koltukta ve arka koridorda hiçbir yerde yoktunuz... Sizin yerinizde bir kadın, size benzemeyen ya da aynı siz. Hiç göz göze gelmedik, ben onu okumaya çalışırken o elinde bir kitap okuyordu. Ben ve kitap arasında bir ilişki, kitap ve kadın arasında bir ilişki, ben ve kadın ilişkiliydik işte. Göz göze gelmemize gerek yoktu, ancak sizinle göz göze de gelmiştik Bay Freire. Sizden öğrenecek çok şeyim vardı, daha fazlası olabilmek için. Neden gittiniz?

Size karşı biraz hırçın, çokça kırgın inmiş olduğum trenden uzaklaşırken, esasında şimdi nerede olabileceğinizi merak ediyordum. Her adımım benim de dostluğunuza olan inancımı vurguluyor ve zihinsel yalnızlığın bedensel yalnızlıktan çok öte bir şey olduğunu şiddetle tekrar ediyordu. Şimdi adımlarımı sizinle atsam, çocukluğumun arka bahçesine çok daha kolay geçecekmişim gibi. Yine de her an her yerde karşılaşılabileceğimizi arttırdığınız için size minnettarım.

“Öğrenmeden öğretemezsiniz”³ dediğinizi duymuş bir öğretmen olarak yaprakların sarıya çaldığı, yaşı olmayan seslerin birbirine karıştığı, Gazi Üniversitesi yerleşkesinde üstü yazılı çizili ahşap bir masada yazıyorum size bu mektubu. Varlığımı bir başka satırla içselleştirmeden önce, az sonra Eleştirel Pedagoji dersinde sizinle tanışacak yepyeni gözler, benim yüzümde ışıldayacak. Belki ben size bir başka mektubumda onlardan bahsedeceğim. Okumalarımızdan, duymalarımızdan, kitaplar arasında korunduğumuz o odadan... Okumanın ve yazmanın birlikteliğine ve sizin bu birlikteliğe sonsuz direnişinize inanıyorum ve biliyorum; bir inanca sahip olmak hiç de kolay değildir Bay Freire...

Aydınlanmış yollarda karşılaşmak dileğimle...

Ayşegül Erözyürek⁴

Aralık' 2021 ANKARA

³ Paulo Freire, *Özgürlüğün Pedagojisi*, Yordam Kitap, s. 67.

⁴ _erozyurekayse@hotmail.com

Paulo Freire, bell hooks ve Ben

Merve Alpaydın¹



“Dünyanın lanetlilerini kaderlerine razı olmaya çağırın uzlaştırıcılar korosuna katılmayı reddediyorum. Benim sesim başka bir dilde başka bir müziğe alışkın. Sesimde hayal kırıklığına ve ihanete uğrayanların direnişi, kızgınlığı, haklı öfkesi var. Benim sesim, bu insanların uzun zamandır mağduru oldukları etik ihlallerine isyan etme hakkını söylüyor.” Paulo Freire

“Paulo, eserleri ile bana dilimi veren düşünürlerden biri.” bell hooks

Öteden beri var olan sistemin nasıl kırılacağını bilemeyen, sömürülen, değişime hasret ve muhtaç bir halde hissettiniz mi? Bir şeylere ölümüne susamış bir hal bu. Tam da böyle bir anında, lisans eğitimi sırasında derslerde aşırı sıkıldığını fark eden ve öğretmenin yatırımcı, öğrencininse yatırım nesnesi olduğu *bankacı eğitimle* hiç ilgilenmeyen bell hooks, Freire'nin eserleri ile tanışır (hooks, 2021). Öğretmenin öğrettiği ve öğrencinin ders aldığı yani öğretmenin etken öğrencinin edilgen olduğu eğitim anlayışından büyük rahatsızlık duyan bell hooks, Freire'nin çalışmaları ile meydan okuma gücü bulmuştur. Bu mücadelesi onu dönüştürücü eleştirel düşüncenin içine çekmiştir.

Güneyin tarıma ayrılan bölgesinde, toprak işçisi siyahiler arasında yetişmiş ve önündeki üç kariyer seçeneği arasından (evlenmek, hizmetçilik yapmak ve öğretmen olmak) öğretmenliği seçen siyahi bir kadın: bell hooks.

Başlarda tek tutkusu yazmak olan bell hooks için öğretmenlik, para kazanmak için gerekli bir işti. Oysa sonraları öğretmenliği, ben dahil birçok insana ilham verecekti. Öğretmenliği bir hizmet ve bireyin topluma olan borcunu ödemesi gibi görüyordu, çünkü siyahilere eğitim vermek ırkçılığa karşı mücadeleye dayanıyordu. Siyahi okullarda öğrenme bir devrim niteliğindediydi onun için. Siyahiler eğitim almalı, bilinçlenmeli ve toplumda akademisyen, düşünür pozisyonlarına gelmeliydi. Öğrenmenin, beyaz ırkçı sömürgeleştirmenin her tür stratejisine direnmenin temel yöntemlerinden biri olduğunu o günlerden benimsemişti. Gittiği siyahi okulların benimsediği bu politika, hooks için öğrenmeyi eğlenceli kılmıştı ve okulu, kendini yeniden icat ettiği bir yer olarak görmesine sebep olmuştu.

Irksal bütünleşme ile beyazların okullarına girince durum değişmişti. Öğretmenlerin siyahi çocukları eğitip, entelektüel yazgılarına erişmelerini politik bir sorumluluk saydığı dünyayı terk etmiş ve ırkçı klişeleri pekiştiren beyaz öğretmenler tarafından eğitime başlanmıştı. Onun için sınıf artık zevkli ve eğlenceli bir yer değildi... Beyaz öğrencilerle

¹ Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Lisansüstü Öğrencisi, mervealpaydinn@gmail.com

karışmak, ait olmadığı bir yerde hissetmesine sebep oluyordu ve siyahi okullardan ayrılmış olmanın acısını yaşıyordu. Her iki eğitim sistemini de deneyimlemiş olması, bir özgürlük pratiği olarak eğitim ve tahakkümü pekiştirmeye çalışan eğitim arasındaki farkı kavramasını sağladı.

Lisans eğitiminde de değişen pek bir şey olmadı. hooks'a göre üniversite, imkân sağlayan bir mekândan çok, ceza alıp kapatıldığı bir yer gibiydi. Hocalarının pek çoğu iletişim becerilerinden yoksundu ve sınıfı otoritelerini gösterme yeri olarak görüyorlardı. Bilinmektedir ki otoriter öğretmenler, öğrenciler adına ve öğrenciler hakkında konuşurlar. hooks tüm bunlar ışığında, nasıl bir öğretmen olmak istediğinden önce nasıl bir öğretmen olmak istemediğine karar verdi.

Tüm bu sıkıntılı süreçler onu yıldırmadı, öğretme ve öğrenme deneyiminin farklı şekillerini hayal etti. Eleştirel pedagoji ile ilk tanışması da Paulo Freire ile bu sıkıntılı dönemine denk gelir. Bu, aynı zamanda öğrenmenin özgürleştirici olabileceğini anladığı ilk yerdir (hooks, 2021).

Eğitimin bir özgürlük pratiği olduğuna kendisi adanmış olan Freire, bell hooks'un bir akıl hocası ve rehberiydi. Üstelik fikirlerini eleştirmesi için ona arka çıkıyor ve yüreklendiriyordu. Bu nadir rastlanan bir şeydir. Birini rehber olarak kabul ettiysek, eleştirilmeye bu kadar talepkar olabileceğini düşünmeyiz. Mevcut sistemde öğretmen böyle tanımlanabilir. Öğretmen, sınıftaki mutlak otoritedir ve eğitimin anlatma hastalığından mustarıdır (Freire, 2021). Ancak Freire'nin öğretmenliği öyle değildi. Ona göre öğretmek öğrenmenin kumaşındandır. Öğretme, öğrenme deneyiminden var olmalıdır (Freire, 2019). Tüm bunlardan Freire'nin eserleri aracılığı ile zaten haberdar olan bell hooks'un en çok merak ettiği şey, tarif edilen ve kendisinin de fazlasıyla benimsediği bu öğretim tarzının, Freire tarafından somutlaştırılıp somutlaştırılmadığıydı. Bunu da Freire ile tanıştığı gün öğrenecekti. hooks o günü, *Sınırları Aşmayı Öğretmek* (hooks, 2021) eserinde kendisi ile yaptığı diyalogta şöyle tarif eder:

Kendi adıma buluşmamız inanılmazdı, bu sayede ömür boyu Paulo'nun sadık bir öğrencisi ve yoldaşı oldum. Sana hikâyeyi baştan anlatayım. Bundan birkaç yıl önce Paulo, o zamanlar öğrencisi ve öğretmeni olduğum Santa Cruz Üniversitesi'ne davet edilmişti. Üçüncü Dünyanın öğrencileriyle, öğretim üyeleri ile atölye çalışmaları yapmak ve halka açık bir konferans vermek için gelmişti. Pek çok kişi Freire'nin çalışmasının benim için anlamını bilse de geldiğini haber veren bir fısıltı bile duymamıştım. Bir şekilde öğrendiğimdeseyse çalıştay için katılım listesinin dolduğunu söylediler. Protesto ettim. Diyalog ilerleyince, gündeme feminist eleştiriler taşımamdan, daha önemli konuların tartışılmasına izin vermememden korktukları için bu tür toplantılara davet edilmediğim anlaşıldı. Son dakikada katılmaktan vazgeçen biri olunca içeri girmeme izin verildi ama sesimi ve karşılaşmanın kendisini konu eden cinsiyetçi çabayı hissetmişim bir kere. Tabii ki bu yüzden içimde

bir savaş başladı çünkü Paulo Freire'deki cinsiyetçiliği sahidenden sorgulamak istiyordum. Toplantıda nezaketi elden bırakmadan ilerledi. Gündeme getirdiğim sorulardan dolayı katılımcılar aleyhimde konuşmaya başladı ve saygınlıklarını kaybettiler, çünkü Paulo onlara dönerek sorularımın çok önemli olduğunu belirtti. Doğrusunu söylemek gerekirse, onu o anda çalışma ilkelerini eylemi ile gösterdiği için sevdim. Feminist eleştiryi susturmaya ya da küçümsemeye çalışıyordu benim için çok şey değişirdi.

Freire'nin çalışma ilkelerini eylemleri ile de göstermesi, eylem ve düşüncenin birlikte hareket etmesinin gerekliliği ve önemini tanımlayan bir davranış ifadesi olan "*praksis*" tir. Bu davranış bütün varlığıyla düşünen ve hareket eden bireyin mücadeleye davranışıdır. Freire bir *praksis* olmayan gerçek bir söz olamayacağını söyler (Freire, 2021). Praksiste anlanması gereken en önemli nokta salt düşünce ya da salt eylemle bir yere varılamayacağıdır. Düşüncelerimiz, eylemlerimizle somutlaşabilmez. bell hooks da bu karşılaşmadan sonra Freire'nin düşüncelerinin pratikte de karşılıklı bulan davranışlar olduğunu görmüştür.

hooks'un kendisi ile yaptığı diyalogtan alınan bu bölüm, sıradan bir bölüm olmadığı gibi diyalogun kendisi de öyle değildi. Kendisi ile böyle bir diyalog oluşturması, diyalogu insanlar arasındaki yüzleşme ve dünyayı adlandırmak olarak tanımlayan Freire'ye bir dayanışma göndermesiydi. Freire diyalogun yolunun, kendini sevmek ve dünyayı sevmekten geçtiğini ifade eder ve hooks da benzer şekilde diyalogun sevgiden geçtiğine inandığı eserler yazmıştır. Son çalışmalarında, baştakilere oranla sıklıkla Freire'den alıntı yapmasa da Paulo'nun hala kendisinin öğretmeni olduğunu ifade belirtir.

Ve ben... Adımın Paulo Freire ve bell hooks'un yanında geçmesi şüphesiz ki onların benim dönüşüm sürecime ve öğretmenliğime olan katkılarıdır. Eleştirel pedagoji ile öğretmenlik yapmaya başladıktan bir süre sonra tanıştım. Bu tanışmanın bende etkisi, geç kalmışlık hissinin ardından bir sorgulama sürecine dönüştü. Onlarca öğretmenim olmuştu, kaç tane sınıf bitirmiştim ancak verdikleri eğitimi (bilgi aktarımını) kıyaslayabileceğim alternatif bir eğitim anlayışı (özgürlük pratiği olarak eğitim) sunulmamıştı hiç. O yıllardaki en büyük direnişim "Ben bu bilgi ile ne yapacağım?" sorusu oldu belki de. Bir yerde işime yarayacaktı muhakkak çünkü benden çok bilen ve otorite olan öğretmen böyle söylüyordu.

Öğretmen olarak sınıfa girdiğimde ise biraz afalladım. Çünkü sınıfta benim bilmediğim, öğrencilerin bildiği şeyler olabiliyordu. Lisans eğitimimdeki bir hatadan kaynaklandığını düşündüm. Fabrikadan çıkarken bir contamı takmayı unutmuşlardı sanki.

Böylece ben bir türlü mutlak otorite ve tüm yüce bilgilerin kutsal kaynağı olamıyordum. Başlarda canımı çok sıkan bu durum sonraları yerini öğrenmenin hazzına bıraktı. Öğrencilerden bir soru geldiğinde cevabını bilmesem de keyifleniyordum. Sınıfta ses oluyordu, aramızda diyalog oluyordu ve ben öğrenmeye devam ediyordum. Öğrenmekten aldığım bu hazla lisans üstü eğitimime başladım. Eleştirel Pedagoji almaya gerçekten can attığım bir dersti. Sınıfta hem öğrenci hem öğretmen olarak bulunmuş birisi olarak okuyacak, yazacak ve konuşacak çok şeyim vardı. Freire ile de böyle tanıştım. Kısa bir süre sonra da bu tanışmaya aracı olan hocama, tıpkı bell hooks'un öğrencisinin ona dediği gibi, şöyle demek istedim: "Dersinizi alıyoruz ancak galiba eleştirel bakış açısıyla artık hayattan tat alamayacağız." Eski düşünme şeklimi terk etmem tat değil acı veren bir deneyim oluyordu. Ancak bu hooks'un da dediği gibi saygı duyulması gereken bir acıydı (hooks, 2021). Dönüşüm gerçekten de devrimci ve diyalogcu bir eylemdi. Eğitim kurumlarını ve toplumu değiştirmek istiyorsak mücadeleye devam etmeli ve dönüşmeliyiz.

Yazımı tam da burada sonlandırmıştım. Ancak geçtiğimiz günlerde aramızdan ayrılan bell hooks'a gerçek bir veda edebilmek için sonraki satırları kendime bir borç bilirim.

Ölüm üstüne yazdığı denemeleri için bir epigraf arayışında olan hooks, sözü yine arkadaşının, Freire'nin ağzında bulmuştu ve bu sözler sanki aynı zamanda kendi sözleriydi de. Freire ve hooks'un bizlere vedası da hayatları kadar ilham verici ve cesaretlendirici:

Yaşamayı, hayatımı yoğun bir biçimde yaşamayı seviyorum. Ben hayata tutku ile bağlı bir insanım. Elbette bir gün öleceğim ama öldüğümde bunu anlayacağım, son derece makul şekilde öleceğim. Kendimi deneyerek öleceğim. Bu nedenle, yaşam tarzım gereği hayata duyduğum büyük özlemlerle öleceğim.

Paulo Freire ve bell hooks'un anısına...

Kaynakça

- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret*. İstanbul: Yordam.
- Freire, P. (2021). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı.
- Hooks, B. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğretmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*. İstanbul: Notabene.

Akademik Kapitalizm: Üniversite mi Şirket mi?

Rozerin Yaşa¹

Giriş

Kapitalizmin hemen her alanda kurmaya çalıştığı hegemonya eğitim alanında da hissedilmektedir. Okul öncesi eğitim kademesinden lisans ve lisansüstü kademelerine kadar ve sonrasında işe alım süreçlerinde de fırsat eşitsizliği, adaletsizlik ve emek sömürsünün hüküm sürdüğü bir döngüde olduğumuz gerçeği ile eğitim almaya/sunmaya, iş/meslek sahibi olmaya, bilim üretmeye/yaymaya çalışmaktayız. Rekabete mecbur bırakılan öğrencilerin çocukluk ve gençlik dönemleri sınavlar, puanlar, dershaneler, özel okullar, özel dersler ile geçmekte. Nitelikli eğitim alma, kendi dünyasını ve kendini keşfedebilme, özgürleşme, dünyada ve ülkede yaşananları fark etme, sorgulama, eleştirme, söz söyleyebilme, kültürel/sosyal aktivitelere katılma gibi aslında yaşamının ve insanlaşmanın gereklerini ikinci planda tutmak zorunda kaldıklarını hatta çoğu zaman hiç gerçekleştiremediklerini görmek mümkün.

IMF ile Dünya Bankası'nın işbirliğinde 1980'lerde hazırlanan uyum programları ile birlikte neoliberal anlayış eğitim alanına resmi olarak girmiştir (Sayılan, 2006). Eğitimde neoliberal anlayışın temel insan hakları ve sosyal vatandaşlık haklarında yol açtığı erozyon eğitim alanında ağır tahribatlar yaratmıştır (Yıldız, 2008). Neoliberal politikaların eğitim kurumunun kapitalist piyasa hedeflerine hizmet etmekle yükümlü bir kurum olması hedefiyle adeta şirket denebilecek özel okullar ve özel üniversitelerin kurulmasının önünü açtığı söylenebilir. Aksoy (2005), neoliberal politikalarla birlikte, gelişmiş ve azgelişmiş ülkelerde sosyal harcamalarda doğrudan ya da dolaylı bir şekilde azalma ve eğitim ve sağlık alanlarını kamusal mal özelliğinden uzaklaştırmaya yönelik politikalar izlendiğini ifade etmiştir. Böylece, kamusal bir hak olan eğitimin, para ile alınıp satılabilen bir meta konumuna indirildiği söylenebilir. Toplumdaki her bireyin adil koşullarda nitelikli, parasız eğitim alma hakkına sahip olduğu, günümüzde unutturulmaya çalışılan gerçeklerdendir. Zira eğitim ile ulaşılmak istenenin, özel sektörün kar hedeflerini gerçekleştirmek, piyasa gereksinimlerini karşılamak, ekonomik kalkınmayı sağlamak ve benzeri neoliberal hedefler olduğu anlaşılmaktadır.

Kapitalist küreselleşmeyle birlikte, yükseköğretim kurumları, neoliberal toplum projesine uygun olarak, küresel ve yerel güç ilişkileri çerçevesinde yeniden yapılandırılmaktadır (Ünal, 2009). Bu yapılandırmanın en somut örneklerinden birini "Vakıf üniversitesi" söylemiyle yumuşatılmaya çalışılan "özel üniversiteler" olduğu söylenebilir. Özel üniversiteler, bugün sayıca devlet üniversiteleri ile yarışır hale gelmiştir. Türkiye'de bulunan 203 üniversitenin 129'u devlet üniversitesi, 74'ü özel üniversitedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021). İstanbul'da bulunan 57 üniversitenin 13'ü devlet

üniversitesi, 44'ü ise özel üniversitedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021). Bu sayılar var olan problemi gözler önüne sermektedir. Kamusal olan bilginin bir ticari mal gibi satıldığı özel üniversitelerin sayısı giderek artmaktadır. Bu durumun, eğitim alanında kapitalizmin hem bir sonucu hem de nedeni olduğu söylenebilir.

Ünal (2005), üniversitelerin salt meslek elemanı yetiştiren kurumlar olarak görüldüğünü, yükseköğretim programlarının istihdamla ilişkileri bağlamında değerlendirildiklerini belirterek, neoliberal politikaların eğitim ve bilim alanında kurmaya çalıştığı ideolojik hegemonyanın yarattığı dönüşümü eleştirmektedir. Üniversiteler özgürce bilim üretmek/ yaymak, bilimsel ve sosyal gelişmeyi sağlamak, toplumun sorunlarına eğilmek, bu sorunları ele almak ve çözüm önerileri sunmak işlevlerine sahip kuruluşlardır. Bu işlevlerini gerçekleştirebilmeleri için akademik özerkliğe sahip olmaları gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Bilimsel ve akademik etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için her bilim insanının da akademik özgürlüğe sahip olması gerekmektedir (Dünya Üniversiteler Birliği, 2003). Bilim insanı bir toplum içinde yaşamaktadır, sosyal, siyasal, estetik, ahlaki idealleri ve değer yargıları vardır; bu bağlamda hiçbir kanaat, değer, eğilim, inanç taşımaksızın bilim yapmaya yönelemez (Özlem, 2010). Ancak, üniversitelerin neoliberal dönüşümü bağlamında giderek bu gerçeklikten uzaklaşıldığı, bilim insanlarının salt piyasa hedefleri ile uyumlu araştırmalar yapmakla yükümlü kişilere, üniversiteleri de bu yönde akademik çalışmaların yürütüldüğü ve piyasanın ihtiyaç duyduğu insangücünü yetiştirmeye odaklı kuruluşlara indirildiği görülmektedir.

Yükseköğretimin piyasa hedeflerine hizmet eden şirketlere dönüştürülmesi, özel sektör işbirliği ile bilimsel ve akademik faaliyetlerini sürdürmeleri, akademik özerklik ve akademik özgürlüğün yerini akademik kapitalizmin aldığı bir sistemde ayakta kalmaya çalışan bir kurum haline geldiği görülmektedir. Bilimin amacının kar elde etmek olmadığı, bilim insanlarının fikirlerini özgürce ifade edebildiği, bilimsel araştırmaların özgürce gerçekleştirilebildiği, bilimin ve sunulan eğitimin bir ürüne indirgenerek para ile satılmadığı, her bireyin bu haktan adil bir şekilde faydalanabildiği bir kuruluş olan üniversitenin (Dünya Üniversiteler Servisi, 2003; Waters, 2009) akademik kapitalizmin gölgesinde tek amacı adeta ticaret yapmak olan “şirketlere” dönüştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

Akademik Kapitalizm: Üniversite mi Şirket mi?

Akademik kapitalizmin, üniversitelerin ve bilimsel araştırmaların piyasa hedeflerine yönelik işlemesi ve bu doğrultuda toplum ve bilimden çok piyasaya, ekonomiye hizmet etmesi gerektiği mantığı olduğu söylenebilir. Slaughter ve Rhoades (2000), akademik kapitalizmin, üniversitelerin neoliberal eğilimlere hizmet etmesi ile yükseköğretimin ekonominin bir alt dalı olarak görülmesi olduğunu ifade etmektedirler. Apple (2001), neoliberal politikalar ile eğitim aracılığıyla güdülen hedeflerin serbest piyasa denen uydurulmuş bir hikayenin engel tanımadan yayılması,

toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında devlet sorumluluğunun oldukça azaltılması, okul içinde ve dışında rekabetçi hareket yapılarının vurgulanması, insanların ekonomik güvenlik beklentilerinin düşürülmesi, kültürün ve bedenün “disipline sokulması” olduğunu ifade etmiştir. Akademik ve üniversitenin başlı başına bir kar alanı olarak görülmesi neoliberal politikaların kurmaya çalıştığı hegemonyayı gözler önüne sermektedir. Bu durumu Aksoy (2021), üniversitelerin neoliberal dönüşümü olarak yorumlamakta, bu dönüşümün de üniversite eğitiminin kamu hizmeti olmaktan çıkıp metalaşması, öğrencilerin müşterileştirilmesi, akademik geleneksel evrensel değerlerden uzaklaştırılması anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Bu durumun, rekabet, verimlilik, kar, piyasa, ücret gibi neoliberalizmin öne çıkan kavramlarının akademiye yerleşmesine neden olduğu söylenebilir.

Hei-hang Hayes Tang’a göre (2014) akademik kapitalizm ile kastedilen, akademik programların ticarileştirilmesi, özel üniversitelerin çoğalması, bilginin sermayeleştirilmesi ve kar odaklı akademik etkinliklerdir. Tang (2014), ayrıca, akademik kapitalizm mantığında, üniversitelere ve akademik birimlere ekonomi örgütleri gözüyle bakıldığını, kaynak dağılımının akademik ve bireysel entelektüelite yerine performansa dayalı yapıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, akademik kapitalizm ile üniversitelerin ve akademisyenlerin neoliberal hedeflere hizmet eden iktisadi araçlara dönüştürülmeye çalışıldığı yorumunu yapmak mümkündür.

Jessop (2018), akademik kapitalizmin, hali hazırda kapitalist piyasa ilişkileri üzerine kurulu ekonomilerde geliştiğini ifade ederek, bu gelişmeyi beş boyutlu olarak ele almış ve yorumlamıştır. Bu boyutları sırasıyla “ticarileşme”, “sermayeleşme”, “zihin emeğinin kısmi ticarileştirilmesi” “finansallaşma” ve “sermayeye bağlı sistem” başlıkları altında açıklamıştır. Jessop’a göre (2018), “Ticarileşme” boyutunda, eğitim ve araştırmalar satılmak üzere “üretilmekte”, okul harçları, özel okullar, uzaktan öğrenme ve ticari araştırmalar bu amaca hizmet etmektedir. “Sermayeleşme” boyutunda, kapitalist piyasa ekonomisinin yükseköğretim alanına etki ettiği, bu nedenle ticarileşme sürecinin pekiştiği anlaşılmaktadır. “Zihin emeğinin kısmi ticarileştirilmesi” boyutunda, Jessop, entelektüel emeğin entelektüel üretim araçlarından ayrılmasını kastederek, bu durumun, düşük maliyet yüksek kar hedefi çerçevesinde entelektüel emeği hiyerarşik bir hale dönüştürdüğünü ve prekaryalaştırdığını, mesleki statü kaybına yol açtığını ve öğretim ve araştırma özgürlüğünü sınırladığını vurgulamaktadır.

Jessop (2018), bir diğer boyut olan “finansallaşma” boyutunun iki yönlü olduğunu ifade ederek, ilk olarak sermayenin akademiye girişi ile akademik karlı yatırım alanı olarak görülmesi, daha sonra ise piyasa güçlerinin belli başlı üniversite, kolej ve araştırma şirketlerinden ve karlı yatırımlar yapmaya uygun diğer alanlardan elde edilen karların denkleştirilmesi olarak açıklamaktadır. Son boyut olan “sermayeye bağlı sistem”de ise, eğitim ve araştırma, sermaye ürünü olarak piyasanın kar amacına hizmet eden bir alt küme konumuna indirgenmektedir.

Bu durum, yatırımları menkul kıymetleştirme ve gelir akışı yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Jessop, 2018). Jessop, bu aşamayı, üniversitelerin ve araştırma enstitülerinin tamamen özelleştirilmeye çalışılması ve küresel piyasa ekonomisi ile bir bütün haline getirilmesini örnek vererek açıklamaktadır.

Jessop'un (2018) akademik kapitalizme ilişkin açıkladığı beş boyutun, aslında birbiri ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Ticarileşmenin, sermayeleşmenin, finansallaşmanın olduğu bir akademik sistemde zihin emeğinin de ticarileşmesinin ve sistemin sermayeye bağlı hale gelmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Kapitalist yönetim sisteminde bu durumun toplumsal ve kurumsal yaşamın her alanında hâkim kılınmaya çalışıldığı, kişilere ve kurumlara çalışmalarını bu amaçlar uğruna gerçekleştirmeleri gerektiği düşüncesinin dayatılarak neoliberal ekonominin ve piyasanın aracı olmalarının normalleştirilmeye çalışıldığını ifade etmek mümkündür. Akademik kapitalizmin de bu yönde dayatmalarla algı ve işleyişte neoliberal dönüşüme yol açtığı görülmektedir.

Kapitalist yaklaşımın savunduğu eğitim anlayışına karşı, Marksist yaklaşımda, eğitimin amacı, bireyin insanlaşmasının ve özgürleşmesinin önünü açmak olduğunu söylemek mümkündür. Ünal (2013), kapitalist yaklaşımda eğitim sisteminin de kapitalizmin gereklerine uygun olarak işlediğini ve bu amaca hizmet ettiğini belirterek, Marksist yaklaşımın, bunların ötesinde, eğitimi bir politik mücadele alanı olarak tanımladığının ve çözümlendiğinin altını çizmektedir. Marksizmin bilim anlayışına ilişkin ise Gasper (1998; Akt. Skordoulis, 2021), Marksistlerin, bilimin sosyal olarak gömülü bir uygulama olduğunu, dünyanın gizli nedensel yapısını keşfetmenin bir yolu olduğunu ve bilimin gelişiminin egemen ideolojiyi yansıtan varsayımların altını oymaya bile yardımcı olabileceğini savunduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, Marksizmin eğitim ve bilim anlayışı insanlaşma, özgürleşme, insanlığı, doğayı, olgu ve olayları anlama, araştırma ve keşfetmenin yanı sıra eğitim-öğretim yoluyla bireylerin yetişmesi ve dolayısıyla toplumsal fayda üzerine kurulu iken, kapitalist yaklaşımın eğitimin ve bilimin piyasa hedefleri ve kapitalist ekonomi politikalarına hizmet eden bireyler yetiştirilmesi ve akademik çalışmaların da bu yönde gerçekleştirilmesi hedefinin kapitalizmin akademideki yansımaları olarak görmek mümkündür.

Bilimin, doğası gereği, toplumsal ve insani sorumluluk çatısı altında bireylerin ve toplumların, dolayısıyla içinde bulunduğumuz ve bizlerden sonraki nesillere aktaracağımız dünyanın gerçeklerini araştırma, sorunlarına çözümler üretme, var olan iyiyi geliştirerek sürdürme hedefleri olduğu söylenebilir. 1950 yılında UNESCO tarafından Nice'de gerçekleştirilen konferansta dünya Üniversitelerinin taşıması gereken özellikler; bilgiyi bilgi için elde etmeye çalışmak, nerede olursa olsun gerçeğin peşinden gitmek, zıt görüşlere hoşgörülü olmak, siyasi müdahalelerden bağımsız olmak, özgürlük, adalet, insan onuru ve dayanışma ilkelerini eğitim ve araştırma çalışmaları yoluyla iletme yükümlülüğüne sahip olmak ve uluslararası düzeyde maddi ve manevi

yardımlaşmayı karşılıklı olarak gerçekleştirmek şeklinde belirlenmiştir (UNESCO, 1998). Bu bağlamda, bilimsel özgürlüğün ve üniversite özerkliğinin sağlam temeller üzerine oturtulmadığı bir sistemde bu hedeflerin gerçekleşmesinin olası görünmediği söylenebilir. Aksine, üniversiteler, kapitalizme hizmet eden kuruluşlara dönüşecektir; dolayısıyla akademik kapitalizmi akademik özgürlüğün ve üniversite özerkliğinin ihlali olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır.

Akademik özgürlük kavramı, alan yazında çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Ashby'ye göre (1966) akademik özgürlük, öğretim elemanlarının kendi inandıkları ve bildikleri şekilde öğretim etkinliklerini yürütme ve kendi alanına dair görüşlerini yayınlayabilme özgürlüğüdür. Benzer şekilde, Tight'a göre (1988), akademik özgürlük, öğretim elemanlarının yer müdahaleye maruz kalmadan ve buna yol açmadan, araştırma, inceleme, öğretim ve yayınlama özgürlüğüdür. Brown (2006) ise, akademik özgürlüğün, öğretim elemanlarının ve araştırmacıların kısıtlanma korkusu olmadan bilim dallarında araştırma yapma ve görüşlerini ifade etme hakkı olduğunu belirtmiştir. Yapılan tanımlamalar bağlamında, akademik özgürlüğün, öğretim elemanlarının, bilimsel çalışma yapma, sonuçlarını paylaşma, toplumsal sorunlara ilişkin görüş ve öneri sunma, çözümler üretme, bilim insanı yetiştirme, bilimsel etkinlikler gerçekleştirme gibi işlevlerini yerine getirmede bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde özgür olmaları anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Bu özgürlüğün uygulamaya yansımaları için ise piyasa hedeflerinin akademi ve bilim hedeflerinin yerini almaması, bir başka deyişle, akademik kapitalizmin akademik özgürlüğün yerini almaması gerektiği söylenebilir.

Akademik özgürlüğün yanı sıra üniversite özerkliğinin de akademik kapitalizmin yükseköğretim alanında yarattığı yıkımın önüne geçilmesi için gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Üniversite özerkliği; üniversitenin herhangi bir dış denetim olmadan kendi kendini yönetme gücü olması (Neave ve Van Vught, 1994), merkezi yönetime, siyasi iktidara ve sermayeye karşı özerkliğinin olması, yasal sınırlar içerisinde kendi kurallarını koyabilmesi, kendi kaynaklarını etkili ve verimli kullanabilme hakkına sahip olması, akademik etkinlikleri ve diğer işleri kendi organları ile araştırma, eğitim, dışa yönelik çalışmalar ve diğer ilgili etkinliklerde kendi politikalarını oluşturmada devlet ve toplumun tüm diğer güçleri karşısında bağımsız olmasıdır (Dünya Üniversiteler Servisi, 2003). Üniversite özerkliğinin akademik kapitalizmin dayattığı sermaye bağımlılığa, ticarileşmeye, rekabete, bankacı eğitime, ekonominin ve siyasetin bir alt kümesi olmaya ve benzeri neoliberal hedeflere karşı üniversitenin kendi ayakları üstünde durabilmesi, kendi hedeflerini kendi bilimsel yöntemleri ile gerçekleştirerek kapitalizmin bir aracı olmaktan çıkmasının bir aracı olduğu ifade edilebilir.

Neoliberal anlayış, akademik özgürlük ve özerkliği "topluma karşı sorumluluk ve hesap verme" olarak yeniden tanımlamakta, üniversitelere bu kavramlar altında pek çok görev ve sorumluluk (teorik bilgileri basit, uygulanabilir paketler haline getirmek, bilgisayarlar aracılığı ile kolayca

uygulanabilecek prsedürlere dönüştürmek gibi) yüklemektedir (Ünal, 2009). Üniversite özerkliği, bilimsel özgürlüğün bir koruyucusu olarak işlemekte ve üniversite özerkliğinin ortadan kalkması üniversitelerin üniversite dışından kişi ve kurumların güdümüne girmesine ve bilimsel özgürlüğün de doğrudan ya da dolaylı süreçlerle kaybolmasına yol açmaktadır (Aksoy, 2021). Dışarıdan kişi ve kurumların siyasi iktidarın yanı sıra genellikle sermaye sahibi kişi ve kurumlar olduğu söylenebilir. Özel üniversitelerin siyasi iktidarın ekonomik ve siyasi hedefleri ile birlikte sermaye sahibi kişi ve kurumların piyasa hedeflerine, kamu üniversitelerinin de siyasi iktidarın güdümünde akademik ve eğitim faaliyetlerini yürüttükleri bir neoliberal üniversite gerçeği ile karşı karşıya olduğu söylenebilir.

Akademisyenlerin, bireysel olarak bilimsel özgürlüğe sahip olmadan yerel ve evrensel olgu, olay ve sorunlara yönelik gerçek ve nitelikli araştırmalar yürütmelerinin mümkün olmadığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Ancak, akademik kapitalizmde bilime ve bilim insanlarına piyasanın beklenti ve gereksinimlerini karşılama misyonu yüklenmeye çalışılmaktadır. Bu durum öyle bir hal almıştır ki, üniversitelerin ve bilim insanlarının asıl misyonu olan bağımsız, özgür, gerçek ve nitelikli bilimsel araştırma yapma ve sonuçları toplum yararına paylaşmanın yerini ekonomik getirisi yüksek, piyasanın gereksinimlerini karşılayan, siyasi ve ekonomik politikalara uygun, “bağımlı” araştırmalar yapma almıştır. Bu bağlamda, Waters (2009), akademik çalışmalarda sadece üretime odaklanılmasını ve kadro alma sürecinin yayınların niceliğine dayandırılıyor olmasını eleştirerek bu durumu “akademik patlama” olarak nitelendirmektedir. Waters (2009), akademik çalışmanın alacakaranlık kuşağına girildiğini, üretkenlik dayatması ile pek çok anlamsız yayın üretildiğini belirterek kapitalizmin akademiye olumsuz etkilerini eleştirmektedir.

Üniversitelerin ve bilim insanlarının asıl misyonu olan bağımsız, özgür, gerçek ve nitelikli bilimsel araştırma yapma ve sonuçları toplum yararına paylaşmanın yerini ekonomik getirisi yüksek, piyasanın gereksinimlerini karşılayan, siyasi ve neoliberal ekonomik politikalara uygun, “bağımlı” araştırmalar yapma almıştır. Özlem'e göre (2011) günümüzde bilim, endüstriyel üretim tarzının kapsamı içine girmiş, üniversite de büyük ölçüde özel sektörün elinde, kapitalist düzenin taleplerine uygun öğrenci yetiştiren ve kar amaçlı çalışan bir sektör haline gelmiştir. Bilimsel araştırma adı altında pazarlanan medikal ürünler, ilaçlar bu duruma örnek olarak verilebilir. Benzer şekilde, sağlık, eğitim, tarım ve diğer pek çok alanda televizyon programlarında ve sosyal medya platformlarında uzmanlık alanlarına göre bilimsel bilgilerini toplum ile paylaşmak adı altında özel hastane, tıbbi/zirai ilaç firması ve özel okul/ üniversite reklamı yapan, bunları pazarlayan ve dolayısıyla bundan kar elde eden çok sayıda bilim insanı bulunmaktadır. Bu bağlamda, Özlem (2011), son dönemde akademisyenlerin genellikle sosyal ve ekonomik düzene entegre olmak gibi bir eğilimi olduğunu, özellikle burjuvazinin yönlendirdiği kapitalist toplumlarda bu eğilimin görüldüğünü belirterek

bu durumun üniversitelerde kapitalist üretim merkezlerinin isteklerine aykırı hemen hemen hiçbir çalışmanın gerçekleştirilemediğinin altını çizmektedir.

Jessop (2018), bazı alanlarda, özellikle medikal endüstride bilimsel ya da bilimsel görünümlü araştırmaların hayalet yazarlı olduğunu, bir başka ifadeyle, bu alandaki şirketlerin kendi ticari ürün ve hizmetlerine güven duyulmasını sağlamak amacıyla bilim insanları veya araştırma enstitüleri adına araştırma yayınlatabildiklerini belirterek akademik kapitalizmin yol açtığı bir diğer önemli soruna değinmektedir. Bu durum, kapitalizmin bilimi kendi çıkarları doğrultusunda kullandığı bir araç haline dönüştürdüğünü gözler önüne sermektedir. Bilimsel çalışmaları yüksek ücretlerle yayımlayan “paralı dergiler” de akademik kapitalizm bağlamında değerlendirilebilir. Ekonomik hedeflerin bilimsel hedeflerin önüne geçtiği en somut oluşumlardan birinin de bu tür dergiler ve yayınevleri olduğu ifade edilebilir. Jessop (2018), yağmacı dergiler ve yayınevlerinin para karşılığında bilimsel araştırma yayınladıklarını ve yazarların, hakemlerin ya da editörlerin emeklerini sömürdüklerini belirterek bu durumun giderek yaygınlaştığını ifade etmiştir. Yağmacı dergiler bilimsel araştırmaları ekonomik hedeflerle para karşılığında yayınlamaktadır; ki bu bir tür etik ihlaldir, ve yayınların niteliğinin göz ardı edilerek niceliğinin önemsendiği bir durumdur (Bulger, 2002). Bu bağlamda, Waters da (2009) akademik yayıncılık alanı içinde kar amacı olmasını eleştirmekte, yayınların niteliğinden bağımsız olarak sadece üretime yoğunlaşılmalı ve piyasayla eşgüdümlü inşa edilmeye çalışılan bir akademik kültürün oluşturulduğunu belirtmektedir.

Araştırmalara açık erişim sağlanması gerektiği de bir diğer önemli konudur (Swan ve Brown, 2005). Açık erişim, bilimsel araştırmalara ücretsiz olarak erişim sağlanabilmesi, sınırsız dağıtımı, birlikte çalışabilirlik ve uzun süreli arşivlemeyi olanaklı kılmak amacıyla yayınların çevrimiçi arşivde depolanmasıdır (Bethesda, 2003). Açık erişim sağlanabilen makalelere daha fazla sayıda kişi ulaşabilmekte, böylelikle araştırma sonuçları daha fazla kişiye bilgi sunabilmektedir (Lawrence, 2001). Ancak bazı yayınlara erişim ücretli olduğundan bilimsel bilgiye ve araştırma sonuçlarına adil erişimin sağlanamadığı söylenebilir. Burada bilimsel bilginin ticarileştirildiği ve pazarlandığı, dolayısıyla akademinin bilimsel bilgi paylaşımı ile toplum faydası sağlama amacının önüne geçildiğini ifade etmek mümkündür. Bu durumun, akademik kapitalizmin en bariz sonuçlarından ve aynı zamanda beslendiği kaynaklardan biri olduğu söylenebilir.

Kapitalizmin akademik alanı etkisi altına alması eğitim ve bilim açısından son derece önemli bir sorundur. Akademik kapitalizmin, eğitime erişimde eşitsizliklerin derinleşmesine, bilimin nitelik kaybına uğramasına, bilim insanlarının piyasanın adeta birer piyonu haline gelmesine ve bu bağlamda “kapitalizmin nesnelere” konumuna indirgenmelerine yol açtığı söylenebilir. Ünal (1999), kalkınmanın güdümünde kalan eğitimin, ülkenin iktisadi kalkınmasının gerektirdiği ölçüde insangücü yetiştirmeyi, fazlasını yetiştirmemeyi gerektirdiğini belirtmiş, fazlasını yetiştirmenin

kaynakların savurganca kullanılması anlamına geldiği görüşünü de “iktisadi akılcılık” olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla, akademik özgürlüğün olmadığı, iktisadi akılcılığın olduğu bir sistemde akademik özneler olan bilim insanlarının neoliberalizmin nesnelere konumuna indirgenmeleri aslında piyasaya hizmet eden araçlara dönüştürüldükleri gerçeğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda Aksoy (2005) rekabetçi piyasa koşullarında çoğu zaman eğitim ilkelerinden ödün verildiğini ve eğitim işlerinde ticari hedeflerin daha büyük rol oynadığı ifade ederek bu durumun eğitimin temel özneleri olması gereken öğrencileri ve tüm eğitim emekçilerini “nesneleştirdiğinin” altını çizmektedir.

Neoliberal görüşün uygulamaya geçirilmesini sağlayan yapısal uyum politikaları ile (Ercan, 1998), özelleştirme, ticarileştirme, serbestleştirme ve yerelleşme uygulamaları gerçekleştirilmiştir (Soydan, 2007). Yıldız (2008) devletin eğitim alanındaki görev ve sorumluluklarının vakıflara, sivil toplum kuruluşlarına ve diğer uluslararası kuruluşlara devredilmesinin, özel üniversitelerin sayısının artmasının öğrenciler arasındaki zengin-yoksul farkını derinleştirdiğini, eşitsizlikleri artırdığını ve yoksul kesimin üniversite eğitimine erişimlerinin önünde büyük bir engel oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, akademik kapitalizmin üniversiteleri neoliberal hedeflere hizmet eden eğitim şirketlerine dönüştürdüğü açıkça görülmektedir. Bu uygulamalar ile öğrencilerin müşteri, üniversitelerin de para ile eğitim ve bilim satan şirketler olarak görüldüğü bir bakış açısı ile asıl hedefin şehirlerde ve dolayısıyla ülke genelinde ekonomik hareketliliğin sağlanması, piyasanın gereklerinin yerine getirilmesi olduğu söylenebilir. Paulo Freire'nin (2018) bankacı eğitim modeline örnek olarak verilebilecek en somut uygulamalardan biri de öğrencilerin birer müşteri olarak piyasaya uygun diplomalar satın aldıkları özel üniversitelerdir. Üniversiteler banka, öğretim elemanları bankacı ve öğrenciler de müşteri olarak görülürken “eğitim” ve “bilim”den söz etmek mümkün olamamaktadır. Zira akademik kapitalizm eğitim ve bilimi baskılamakta ve sermaye sahipleri ve piyasanın çıkarlarını öne çıkarmaktadır. Freire de (2018) bu durumun eğitimin doğasına aykırı olduğunu, eğitimi metalaştırdığını ve ticarileştirdiğini ifade ederek bu anlayışı eleştirmektedir.

Slaughter ve Leslie (2001), neoliberal politikaların etkisiyle özel üniversitelerin öğrenciler tarafından daha tercih edilir hale geldiğini, bunun nedeninin de bu üniversitelerden mezun olmanın iş bulmada daha “değerli” görülmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, kamu üniversitelerinin özel üniversiteler ile rekabet etmesi gerektiği algısını oluşturmakta ve özel üniversitelerin müşteri olarak gördüğü öğrencilerin kamu üniversitelerini tercih etmelerini sağlamayı zorlaştırmaktadır (Slaughter ve Leslie, 2001). Özel üniversiteler, mali kaynaklar açısından devlet üniversitelerine göre daha avantajlı olmaları bakımından, dışarıdan “cazip” görünmekte ve eğitimin ve çeşitli sosyo-kültürel olanakların ticari mal gibi “satıldığı” şirketler olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Bu durumu, kapitalizmin akademik alanı işgali olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır.

Sonuç Yerine

80'li yıllardan beri Türkiye'de hemen her alanı dönüştüren veya dönüştürmeye çalışan neoliberal politikalar ve uygulamaların akademide de etkisi görülmektedir. Neoliberalizmin rekabet, kar, verimlilik, ücret, özelleştirme, piyasaya hizmet, sermaye bağımlılık gibi kapitalist hedefleri üniversitelere ve akademisyenlere dayatılarak bu alanda bir dönüşümün gerçekleştirilmeye çalışıldığı ifade denebilir. Bu uygulamalar ile, siyasal ve ekonomik politikaların gerçekleştirilmesinde akademinin bir araç olarak görüldüğünü, üniversitenin, akademisyenlerin, bilimsel çalışmaların bu amaca hizmet eden neoliberal nesnelere dönüştürülmeye çalışıldığını ve eğitim alanında özelleştirmelerin üniversite özelinde ele alındığında sadece eğitim-öğretimi değil bilimsel çalışmaları da özel sektör ve piyasaya bağımlı hale getirdiğini söylemek mümkündür.

Akademik kapitalizm, özel üniversiteler, harçlar, paralı dergiler, piyasa hedeflerine uygunluk esasında bilimsel çalışmaların yapılması, üniversitenin salt meslek elemanı yetiştiren bir kurum olarak görülmesi gibi uygulamalarla akademinin ticari bir alana dönüştürülmesi olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, kapitalizmin ekonomik kaygılar ve piyasa hedefleri temelli dayatmalarının akademideki yansımalarının eğitim ve bilimde büyük bir yıkım yarattığı, akademiye ve bilime emek veren öğretim elemanlarını ve öğrencileri piyasaya hizmet eden araçlara dönüştürdüğü açıktır.

Üniversite özerkliğinin (mali, yönetsel ve akademik özerklik) ve öğretim elemanlarının akademik özgürlüğünün olduğu, üniversitelerin bilimsel ve toplumsal işlevleri bağlamındaki hedeflerinin yerini ekonomik hedeflerin almadığı, üniversitelerin şirkete, eğitimin ve bilimin ticari nesneye dönüşmediği, neoliberal hedeflerin ve politikaların aracı olmayan bir akademi mümkün. Bir başka ifadeyle, üniversitenin şirket değil üniversite olması, akademinin özgür bilim ve evrensel değerler üzerine kurulu doğal yapısına kavuşabilmesi için kapitalizmin yıpratıldığı akademi siyasi ve ekonomik hedeflerden ve çıkarlardan özerk bir biçimde kurgulanması gerektiği ve bu yönde çaba gösterilmesinin akademik kapitalizmden uzaklaşmaya yardımcı olacağı söylenebilir. Başta akademik çevre olmak üzere toplumu oluşturan tüm bireylerin bu durumun bilincinde olması gerektiği, bu yönde politikalar oluşturulması ve uygulanması yönünde eleştirel bilinç ve toplumsal sorumluluk duygusu ile hareket edilmesi gerektiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Aksoy, H. H. (2005). Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*. Sayı: (232), 2-7.
- Aksoy, H. H. (2021). Yükseköğretimin Neoliberal Dönüşümü Sürecinde Akademik Özerklik ve Bilimsel Özgürlüğü Anmak. Uysal, M. , Yıldız, A. Bağcı, Ş. E. Ve Korkmaz, N. (Ed.) *Fevziye Sayılan'a Armağan* içinde (201-205). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara / Türkiye.
- Apple, M. W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Çev. F. Gök vd. Ankara: Eğitim Sen Yayınları

- Ashby, E. (1966). *Universities, British, Indian, African*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bethesda Statement on Open Access Publishing. (2003). Erişim Adresi: <http://www.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.htm>. Erişim Tarihi: 04/11/2021
- Brown, A. (2006). Academic freedom in Western Europe: Right or Privilege? Gerstmann, E. ve Streb, M. J. (Ed.), *Academic freedom at the dawn of a new century: How terrorism governments and culture wars impact free speech* içinde (115-129). California: Stanford University Press.
- Bulger, R. E. (2002). Ethical practicals in the publication of research results. Bulger, R.E., Heitman, E ve Reiser, J. (Ed.) *The ethical dimensions of the biological and health sciences* içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dünya Üniversiteler Servisi. (2003). *Lima Bildirgesi, Akademik özgürlük ve yükseköğretim kurumlarının özerkliği*. Erisim Adresi: <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/36/54>. Erişim Tarihi: 05/10/2021
- Ercan, F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm Neoliberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*, ÖES ve Bilim: İstanbul.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev: E. Özbek& D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jessop, B. (2018). On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, 12(1), 104-109, doi: 10.1080/19460171.2017.1403342
- Karayalçın, Y. (1964). Üniversitelerin İdare ve Murakabesi-mukayeseli bir inceleme. *Ord. Prof. Dr. Ernest Hirsch'e Armağan* içinde, Ankara: A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları, No: 197.
- Lawrence, S. (2001). Free online availability substantially increases a paper's impact. *Nature*, 411 (6837), 521. Erişim Adresi: http://www.copernicus.org/EGU/acp/Nature_ad_1.pdf. Erişim Tarihi: 04/11/2021
- Neave, G. ve Van Vaught, F.A. (1994). *Government and Higher Education in Developing Nations: A Conceptual Framework. Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Wind of Change*, Oxford, England, The UIA Press.
- Özlem, D. (2010). *Felsefe ve Doğa Bilimleri*. Notos Kitap: İstanbul.
- Özlem, D. (2011). Günümüzde Bilim ve Bilim İnsanı. G, Akçamete, F. Çok, H.Keser, N.Kurul, R.Miser, E.Tavşancıl, H.H. Aksoy, M,Artar, G.Gürgen ve A.Yakar (Ed.) *IV. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler* içinde (9-18). Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara / Türkiye.
- Sayılan, F. (2006). Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası. Aylık Bülten Eğitim Dosyası*. Kasım-Aralık 2006: 44-51.
- Skordoulis, K. (2021). Marksizm ve Materyalist Bilim Tarihi Anlayışı. Uysal, M. , Yıldız, A. Bağcı, Ş. E. Ve Korkmaz, N. (Ed.) *Fevziye Sayılan'a Armağan* içinde (207-221). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara / Türkiye.
- Slaughter S. ve Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2),s. 154-161, doi. org/10.1177/1350508401082003
- Slaughter, S. ve Rhoades, G. (2000). The Neo-liberal University, *New Labor Forum* (Spring), 23-42.
- Soydan, T. (2007). Küreselleşme Sürecinin Eğitim Alanına Etkileri. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.) *Küreselleşme ve Eğitim* içinde. (181- 212). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Swan, A. ve Brown, S. (2005). Open access self-archiving: An author study. (Technical Report).
- Tang, H. H. (2014). Academic capitalism and higher education in Macao. Yu, W.Y.E. ve Chan, M.K. (Ed.) *China's Macao Transformed: Challenge and Development in the 21st Century* içinde. Hong Kong: City University of Hong

- Kong Press.
- Tight, M. (1988). So what is academic freedom? Tight, M. (Ed.), *Academic freedom and responsibility* içinde. Philadelphia, Society For Research Into Higher Education &Open University Press.
- UNESCO. (1998). *Statement on Academic Freedom, University Autonomy and Social Responsibility*, International Association of University Autonomy and Social Responsibility, International Association of Universities, www.unesco.org/iau/tfaf_statment.html, April 1998
- Ünal, L. I. (1999). Kalkınma kısıcındaki eğitimin bir bilançosu. N. Tural (Ed.), *Türkiye Cumhuriyeti'nin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim Sempozyumu bildiriler ve panel tartışmaları* içinde (47-73). Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara / Türkiye.
- Ünal, L. I. (2005). İktisat İdeolojisi'nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim. *Ekonomik Yaklaşım*, 16 (57), 35-50.
- Ünal, L. I. (2009). Kapitalist Küreselleşme Sürecinde Yükseköğretim. *Evensel Kültür*. Sayı: 214, Ekim,72-74.
- Ünal, L. I. (2013). Kapitalist Toplumda Eğitim: Kuram ve Gerçekliğe Genel Bir Bakış. *Praksis: Dört Aylık Sosyal Bilimler Dergisi*, (33),9-27
- Waters, L. (2009). *Akademik Düşmanları* (Çev: Özbek, M.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (11), 13-32.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2021). Birim İstatistikleri. Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 08/10/2021

“İlim-Bilim” Üzerine Düşünceler

Erdoğan Yılmaz

Çoğu sözcük ve kavramın anlam değişimine uğraması, birbirinin yerine kullanılarak düşünce bulanıklığına yol açılması; kasıtlı algı çarpıtmaları ve gerçeği karartma çabaları, bizde de çoktur. Örneğin *ilimle bilim, alim-ulemayla bilim insanı'nın birbiri yerine kullanılması böyle bir yanılsamadır...*

Sözcük ya da kavramların tarihsel süreç içinde ve çeşitli etkenler altında anlam ve kullanım yerleri bakımından değişime uğradıkları bir gerçek. Bu konuda siyaset bilim profesörü **Reinhart Koselleck** (1923-2006)'in dilimize de çevrilmiş çalışmalarına bakmak yararlı olur.(1) Yazar özellikle “**ilerleme**” kavramını ele almış, pagan antikçağda algılanış biçiminden başlayarak günümüze kadar uzanan süreçte neler olup bittiğini ayrıntılı olarak incelemiştir. Sözcüğün Hristiyanlıkla birlikte yeni bir anlam kazandığına dikkatimizi çeken **Koselleck**'e göre “...İsa'nın dünyaya gelinden sonra, insanlar artık son **çağda oldukları**”na inandıklarından ve “... **yeni bir şeylerin olmayacağını düşündüklerinden** (ilerleme) **tasavvur edilemez**” olmuş, “**bu da** (Hristiyanlarda ilerleme deyince) **Hristiyanlık ümidinin ereği olan Tanrı ile birleşme**” algısı yaratmıştır. Amaç, “... **inançlı insanlar olarak öğrenilebilen bir ilerleyiş**, dünyevi bir karmaşadan kurtulmak ve birincil olarak Tanrı'ya giden yolu” açmaktır.

Öte yandan bilimsel devrimler ile bilimlerin ilerlemeleri dinsel beklenti alanını daraltmış ve giderek bu beklentileri geri itmiştir. Bu konuda kafa yoran düşünürlerden biri olan **Kant**(1724-1804) “**kiyamet beklentilerini ilericilikmiş gibi göstermeyi kendilerine iş edinmiş olan teologların anlayışına karşı savaşıyor.**” İlerleme kavramının tam olarak bağımsız bir kavrama dönüşmesi 80'li yılları bulsa da bunun kökleri **Kant**'ın yaklaşımına uzar: “...**iyiye doğru olan ilerleme, doğanın bir hediyesinden çok, insana ebediyen verilmiş bir görevdir.**” Bunun da yolu akıldan, bilimden geçer. 1789 sözcüğün kullanımını tümüyle değiştirir, “ilerleyiş”in yerini “**mükemmelleşme**” alır. Bu gelişmeler **Koselleck**'e, **Bacon** (1561-1626)'ı anımsatır: “...**O'na göre geçmişin yanlışlıkları geleceğin ümitleridir.... bilimlerin bugüne kadar olan tarihi, bilimlerin ilerleyişi karşısında yükselen bir engeller tarihidir...**”

Çoğu sözcük ve kavramın anlam değişimine uğraması, birbirinin yerine kullanılarak düşünce bulanıklığına yol açılması; kasıtlı algı çarpıtmaları ve gerçeği karartma çabaları, bizde de çoktur. Örneğin *ilimle bilim, alim-ulemayla bilim insanı'nın birbiri yerine kullanılması böyle bir yanılsamadır...* Her ne kadar sözlükler, bunların eş anlamlı olduğu biçiminde bir açıklama yapıyorsa da bunun tartışmaya çok açık olduğunu düşünüyorum. Kanımca bu sözcükler eş anlamlıymış gibi birbirlerinin yerine bilinçsiz olarak kullanılıyorsa budüşünce bulanıklığı, bilinçli kullanılıyorsa algı çarpıtması demektir.

Bedia Akarsu “**Klasik mantık için kavramlar çoğunlukla nesnel(dir)**” ama “**bunun yanında ilişki ve görevlerinden (de)söz etmek gerekir**” diyor. (2) Bu ölçütü biraz kurcalarsak İlim-bilim, **alim-ulema** ve **bilim insanı** kavramlarının, nesnel bir bakış açısıyla, hiç de aynı anlama gelmediğini görebiliriz. Yani bu sözcüklerin, tarihsel süreç içinde apayrı ilişki

ve görevlere sahip bulunduğu; işlevlerinin, kullandıkları kaynak ve araçların, düşünce ve yöntemlerinin aynı olmadığı kolaylıkla görülür.

..Bu kavramların birbiri yerine kullanılması sorunu oldukça güncel ve canlıdır. Örneğin, **Amit Bein**, 2005'te türbanla ilgili AİHM kararları nedeniyle dönemin başbakanının, **"bu konuda söz hakkı mahkemele- rin değil ulemanın"** dediğine işaret ediyor. Buradaki **"ulema"**yı **"bilim insanı"** yerine kullanmak bir yana işin içine bir de, **"kadı-yargıç"** ve **"çağdaş hukuk-şariat hukuku"** ya da **"laik devlet-şer'i devlet"** sorunu da katılmış oluyor. Hele bir de bir milletvekilinin 09 Kasım 2020'de TBMM'nde ettiği **"şariat bizim hukukumuzdur"** lafını ve cumhurbaşka- nının faiz konusunda **"nas (yani ayetler ve hadisler) ortada, sana bana ne oluyor"** dediğini eklersek tam da **Bacon**'ın sözünü ettiği gibi bilimin önündeki engelin dinsel bilgi ve inancı karşılayan ilim olduğu açıkça gö- rülür.

Bein "İlmiye sınıfının devlet ve yönetim erki üzerinde merkezi ve be- lirleyici mücadelesini" anlattıktan sonra sözü **"Diyanetin cumhuriyet kimliğini kaybetmeden (?) daha fazla Osmanlı vassını tekrar kazanabi- lecek, daha güçlü ve özerk bir kurum olarak örgütlenmesi talep- leri"**ne getirdiğini ve bunun **"çoğulculuk, barış, demokrasi ve istikrar davasına hizmet edilebileceği"**(?) sonucuna vardığını görüyoruz. (3) Bu örnek, sözcük ve kavramları kullanırken, ister bilinçli ister bilinçsiz, düşünce bulanıklığına yolaçmıyor mu? Hatta bence iş bulanıklık ötesi bir çarpıtmaya varıyor. Bu nedenle de **bilim** yerine ilim, **bilim insanları** yerine 'ulema'nın seçilmesi, bana bir rastlantı olarak gözüküyor.

Bu örnek ve kısa saptamalar bile, bugün diyanetin, **"ilmiye sınıfının devletin yönetim erki üzerinde merkezi belirleyici bir rol mücadelesi"** açı- sından ciddi ve tehlikeli bir adımın yeni atılmadığını, **"diyanetin Osmanlı vassını kazanarak güçlü ve özerk bir kurum olarak örgütlenmesi"** düşüncesinin açıkça bir amaç olduğunu düşündürüyor. O günden bu güne gelişen olay, durum ve edilen laflar, hatta vaaz ve "fetva"lar bu te- mel yaklaşımın bir sonucu değil midir?.. Yakında ekonomi biliminin konu- su olan faiz hakkında da sayın cumhurbaşkanının sözlerinden sonra bir fetva bekleyebiliriz!..

Bugün diyanetin en yüksek bütçelerle iktidar erkine ortak edilmesi, ya- şamın her alanına ve bireyin özeline kadar müdahale etme hakkını ken- dinde görerek, şariat devletindeki bir fetva makamı gibi görev yapma yönelimi, her şeyi dinsel esaslara göre biçimlendirme girişimleri, ülkenin kurtarıcı ve kurucu liderine uzanan haksız göndermeler, kabul edilmesi olanaksız bir tutum ve davranış olarak sık sık yaşanıyor. Bu düşüncelere alışmamız ve zihinlerimize yerleştirmemiz isteniyor, tepkiler ölçülüyor, biraz durur gibi oluyor sonra aynı konu gündeme yeniden getiriliyor.

Bununla yetinmeyip, diyanetin birçok bakanlıkla –özellikle Milli Eğitim Bakanlığı ile- ortak projelerde yetkili kılınması, yönetim erkinde söz sa- hibi olması, merkezi bir rol üstlenmesi, küresel bir salgın konusunda bile temizlik ve sağlık amaçlı alkol kullanılmasına **"icazet"** verme yetkisini

Bedia Akarsu "Klasik mantık için kavramlar çoğunlukla nesnel(dir)" ama **"bunun yanında ilişki ve görevlerinden (de)söz etmek gerekir"** diyor. (2)Bu ölçütü biraz kurcalarsak İlim-bilim, **alim-ulema** ve **bilim in- sanı** kavramlarının, nes- nel bir bakış açısıyla, hiç de aynı anlama gelme- didiğini görebiliriz. Yani bu sözcüklerin, tarihsel süreç içinde apayrı iliş- ki ve görevlere sahip bulunduğu; işlevlerinin, kullandıkları kaynak ve araçların, düşünce ve yöntemlerinin aynı olma- dığı kolaylıkla görülür.

Başka bir deyişle kuruluşu 1330 tarihine giden Osmanlı medreselerinin müfredat programına ait bilgiler, derlemelere (?) ve 16-19. yüzyıllar arasında yaşamış kişilerin beyanlarına göre (?) biçimlendirilmiştir. (4) Bu kaynaklara bakıldığında, zaman zaman değişikliklere uğramışsa da özetle **Sarf ve Nahiv** (dilbilgisi ve gramer kuralları), **Belagat** (edebiyat kuralları, edebi sanatlar), **Fıkıh** (şeriat hukuku), **Hadis** (Muhammed'in söz ve eylemleri), **Tefsir** (Kur'an yorumu), **Kelam**, (İslam dininin ana ilkelerini dini esaslara dayanarak akli kanıtlarla açıklamaya çalışma) gibi temelde dinsel konulu derslere yer verilmiştir.

kendinde görmesi, salgının sorumlusunu cinsel kimlik seçimiyle ilişkilendirerek açıklamalar yapması gibi sınırları her geçen gün genişleyen birçoğu kendinden menkul bir vehim ve hak olarak ortaya çıkan "**görev ve işlev**"ler, işin nerelere vardığına ciddi örnek oluşturuyor. Bu tutum, toplumsal huzur ve ilişkileri bozacak ve çağdaş bilimin ışığını karartacak, bilimin ilke ve yöntemlerini bir kenara atacak tehlikeli bir anlayış ve tutuma kapıları ardına kadar açıyor. Öyle ki bu, **Koselleck**'in altını çizdiği gibi, "ilerleme" kavramına ortaçağ öncesi bir Hıristiyanlık yaklaşımına benzer biçimde "**Tarıya giden yolu açma ve dünyevi kaostan kurtulma**" anlamı yüklenmesi gibi bir çarpıtmaya benziyor.

Madem ulemaya ve tabii diyanete "**Osmanlı vasfını tekrar kazandırmak ve daha fazla merkezi belirleyici bir rol vermek**"ten söz ediyoruz o halde "ulema"nın "ilmi"ne daha yakından bakmak yararlı olacaktır. Hem böylece ilim-bilim aynı ilişki ve görevlere sahip kavramlar mıdır daha iyi anlarız.

İlimin ne olduğu ve Osmanlı eğitim sistemi içinde yer alan medreselerde hangi ilimlerin okutulduğu konusuna odaklanan yazar **Cevat İzgi**, "**İlimlerin tasnifiyle ilgili eserleri, Osmanlı alimlerinin otobiyografilerini ve icazetnamelerini (bir çeşit diploma) Darü'l-hilafeti'l-Aliyye Medreseleri'nin müfredat programı**"nı araştırıp bir sonuca ulaşmaya çalışanlardan birisidir. (4)

İzgi'nin, bu kaynakları arasında, yazarı bilinmeyen ve 1741 yılında Fransız elçisinin isteği üzerine yazılan **Kevakib-i Seb'a**, İshak b. Hasan et-Tokadi (Ö.1689), **Erzurumlu İbrahim Hakkı** (Ö.1780), **Taşköprülüzade** (Ö.1561), **Katip Çelebi** (Ö.1658), **Bursalı İsmail Hakkı** (Ö.1625), **Cevdet Paşa** (Ö.1895) vardır. Başka bir deyişle kuruluşu 1330 tarihine giden Osmanlı medreselerinin müfredat programına ait bilgiler, derlemelere (?) ve 16-19. yüzyıllar arasında yaşamış kişilerin beyanlarına göre (?) biçimlendirilmiştir. (4) Bu kaynaklara bakıldığında, zaman zaman değişikliklere uğramışsa da özetle **Sarf ve Nahiv** (dilbilgisi ve gramer kuralları), **Belagat** (edebiyat kuralları, edebi sanatlar), **Fıkıh** (şeriat hukuku), **Hadis** (Muhammed'in söz ve eylemleri), **Tefsir** (Kur'an yorumu), **Kelam**, (İslam dininin ana ilkelerini dini esaslara dayanarak akli kanıtlarla açıklamaya çalışma) gibi temelde dinsel konulu derslere yer verilmiştir.

Her ne kadar, **Hesap** (Matematik), **Hendese** (Geometri), **Hey'et** (Astronomi) ile **Hikmet** (Felsefe) derslerinin okutulduğu kayıtlarda varsa da, bazı şeyhülislamın genelde dinsel gerekçeler ileri sürerek muhalefet etmeleri sonucu bu dersler ya içerik olarak daraltılmış ya da programlardan çıkarılmıştır. **İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın** "Kelam ilmi" ile ilgili saptaması ilginçtir: "**Abbassiler zamanında İslam alemine girmiş olan eski Yunan'ın fizik, metafizik, matematik, kimya ilimlerinden bahseden**" bu "ilim"e karşı "**bazı mezhepler, Muhakeme ve akla dayandığı**" gerekçesi ile tavrı almışlar ve hatta "**kelam ile uğraşmanın küfür olduğunu bile ilan etmişlerdir.**" Buna rağmen **Fatih Sultan Mehmet**'in, kurduğu medresesinde programa bu dersi koydurduğunu (daha sonra kaldırıldığını) da ekleyelim.

Medreselerdeki dersler (ilimler) ve içerikleri konusunda Uzunçarşılı, özetle, “Osmanlı medreselerinde okutulan derslerin bir program dahilinde nasıl bir sıra takip ettiğini sarih olarak bilmiyoruz (?) fakat derslerin İslam aleminde aşağı yukarı hemen birbirinin aynı bir program dahilinde ve aynı şekilde tedris edildiğini.... görmekteyiz” diyor ve “derslerin ne şekilde okutulduklarına dair bir fikir vermek için 16. Asrın büyük alimlerinden Taşköprülüzade (Ö.1561)’nin” eğitim sürecini şöyle aktarıyor: “.... medrese dersine Arapça lugat ezberlemekle başlıyor, amcasından(?) sarf, nahiv ve lugat kitapları okuyor, sonra akaid (islami inançların tümü), sonra dayısından(?) kelimeler, sonra hadislerle ilgili kitapları okuyor, münazara ilmine dair (hasmî ikna için kullanılan yolları öğreten) ders görüyor...” ve “30 yaşında müderris oluyor. Buna göre on yıl (?) medrese tahsili alıyor.”(5)

Halil İnalçık, İslamiyette Tanrı’ya erişme inancının iki kolda yürüdüğünü belirttiikten sonra bunlardan birinin **tasavvuf**, ötekini ise kutsal metinleri doğru okuyup, Kur’an, hadis ve tefsir (yorum ilmi) ile yetinenler olduğu biçiminde bir tanım yapar. Bu ikinci yolu tutanlar “**medrese uleması**”dır. (6) İnalçık’ın değerlendirme ve bu saptaması, medrese ulemasının “**ilim dediği şeyin “kutsal kaynaklarla ilgili metinleri okuma, bunları yorumlama”** ile sınırlı olduğunu göstermektedir. Osmanlılar döneminde sultan ve çevresi bu işi yapanları yüceltmiş, korumuş, bazılarını yakınlarında bulundurmuş, onlardan etkilenmiş, hatta karar verirken, onların yönlendirmeleriyle hareket etmişlerdir.

Bu kesimle içli dışlı yakın ilişkiler, devlet yönetiminde onlara “merkezi bir rol verilmesi” sultanın tek adam otoritesine dayalı bir devlette, halk için doğru, adil ve sağlıklı kararlar alınmasını çoğu kez olumsuz yönde etkilemiştir. Sultanlar kişisel inanç ve bağlı buldukları tarikat ya da şeyhlere itibar ederek, dinsel ilim-bilgi ve inançla “**bilim**”in önüne duvar olmuşturlardır. Kendileri gibi halkı da tarihsel, sosyolojik, askeri ve ekonomik gerçeklerden, çağın gidişatından koparmışlar ille de ulemaya danışmışlar, onların dediklerine bağlı kalmışlardır. Yani ulemaya ya da dine, diyanete devlet yönetiminde merkezi bir rol vermişlerdir. Zor zamanlarda sıkıntıları aşmak için dine daha çok sarılmanın, giderek rüya yorumlarına ve yıldızlara bakarak hareket etmenin, akli ve bilimi dışlamanın sorunları çözeceğine inanmışlardır. Bu yaklaşım, koca bir devleti batıran temel nedenlerden biri olmuştur.

Bu yol, bilimin temelini oluşturan yöntem ve yaklaşımlardan çok uzak, kanıtsız koşulsuz inanca ve tek kaynağa dayanan bir dogmatizmdir. Bundan kuşku duyulması, otoritenin tartışılması vesorgulanması yasaklanmış, düşünme engellenmiştir. Bu çerçevede ilimle bilimi birbirinin yerine kullanmak kanımca doğru olamaz. Bilimin tersine ilimde güvenilir bir gözlem, deney, sınama-yanılsama, değişme ve gelişme yoktur. Oysa **Karl Popper (1902-1994)**’in deyişiyle “**bilim yanlışlanabilir olmalıdır; bir şeyi gerçek bilim olarak belirleyen şey çürütülmeye açık olma potansiyelidir.**”(7)

İşin özü **Remzi Demir**’in söylediği gibidir: “**Bilimsel bilginin yöntem ve doğasının dinsel bilginin yöntem ve doğasından farklı oluşu hem**

Doğu'da hem Batı'da büyük sıkıntılara yol açmıştır. Bugün de söz konusu sıkıntılar (özellikle İslam Alemi'nde) sürüp gitmektedir; çünkü bütün çabalara karşın bunları giderecek ve Müslümanların üzerinde uzlaşmalarını sağlayacak bir çözüm yolu bulunmuş değildir.... bilimin ortaçağda İslam dünyasındaki "ilim"le birebir örtüşmediğini gözden irak tutmamak gerekir.... bilimsel bilginin yöntem ve doğası dinsel bilginin yöntem ve doğasından farklı"dır.⁽⁸⁾

Bence çözüm, işe sözcük ve kavramları yerli yerinde kullanmaya başlamak ve onların ilişki ve görevlerini doğru anlamaktan geçiyor. Bilim, artık yüzyıllar öncesinde kalan ilim-dinsel dogma olmadığı gibi bilim insanı da ulema değildir. "Bilim" in ve "bilim insanı"nın bu algı çarpıtmalarından arındırılması, toplumsal aklın bulanıklaştırılmasına, amaçlı ve bilinçli algı çarpıtmalarına son verilmesi bir zorunluluktur.

- (1) **Reinhart KOSELLECK**, "İlerleme" Dost Yayınları, Ankara 2007, S.37-77
(Yazarın bir de İletişim Yayınlarında çıkan "Kavramlar Tarihi" kitabı bu konuda önemli bir kaynaktır.)
- (2) **Bedia AKARSU**, "Felsefe Terimleri Sözlüğü" İnkılap Yay. İstanbul 1988, S.114
- (3) **Amit BEİN**, "Osmanlı Uleması ve Türkiye Cumhuriyeti..." Kitap Yay. 2013, S.10 ve S. 230, 231
- (4) **Cevat İZGİ**, "Osmanlı Medreselerinde İlim" Riyazi ve Tabii İlimler, Şehir Üniversiteleri ve Küre Yayınları, *İst.*, 2019, S.70-107
- (5) **İ.H.UZUNÇARŞILI**, "Osmanlı Devleti'nin İlimiye Teşkilatı" TTK, Ankara 1988, S.40-74
- (6) **Halil İNALCIK**, "Devlet-i Aliyye, II.C." S. 3-229
- (7) **Tim LEWENS**, "Bilimin Anlamı" İletişim Yay. İstanbul 2019, S.34
- (8) **Remzi DEMİR**, "Bilim ve Ütopya" Ekim 2021, sayı 328, S.44

Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in Eğitim Ekonomisi Bağlamındaki Görüşleri ve *Schooling in Capitalist America*

Muharrem Demirdiř¹

Samuel Bowles (1939), Yale Üniversitesinde iktisat öğrenimi görmüş, ardından yine aynı üniversitede ve alanda yüksek lisans yapmıştır. Doktorasına Harvard Üniversitesinde devam eden Bowles, 1960-1962 yılları arasında Kuzey Nijerya Hükümeti'ne eğitim danışmanlığı yapmıştır. Bowles, Siena Üniversitesinde iktisat dersleri vermekte, Santa Fe Enstitüsünde Davranış Bilimleri Programında yine profesör ve yönetici olarak görev yapmaktadır. İktisat ve özellikle mikro-iktisat, eğitim, eşitsizlikler ile ekonomi arasındaki ilişki, sosyal psikoloji yazarın başlıca çalışma alanlarıdır.

Herbert Gintis (1940), Pennsylvania Üniversitesinde matematik eğitimi aldıktan sonra Harvard Üniversitesinde matematik alanında yüksek lisans ve iktisat alanında doktora yapmıştır. Gintis, Bowles gibi Santa Fe Enstitüsünde ve Siena Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak dersler vermektedir. İktisat, davranış bilimleri, eğitim ve eşitsizlikler, sosyo-biyoloji ve evrim yazarın öne çıkan çalışma alanlarıdır.

Giriş

Samuel Bowles ve Herbert Gintis iktisat alanından isimler olsalar da eğitim iktisadı (ekonomisi) alanında yapmış oldukları eleştirel çalışmalarla öne çıkan iki isimdir. İkisinin çalışmaları eğitim alanında yaşanan eşitsizliklerin Amerika Birleşik Devletleri özelindeki tasviri gibi görünse de bu çalışmalar diğer kapitalist ülkelerde eğitim bağlamında/ alanında yaşanan ve eğitimle yeniden üretilen eşitsizlikler ile ilgili de fikir yürütmemize ve değerlendirmeler yapabilmemize olanak sağlamıştır/ sağlamaktadır. 1976'da yayımladıkları *Schooling in Capitalist America. Educational Reforms and the Contradictions of the Economic Life (Kapitalist Amerika'da Eğitim: Eğitim Reformları ve Ekonomik Yaşamın Çelişkileri)* isimli çalışmalarıyla dikkat çeken Bowles ve Gintis, daha sonraki çalışmalarında da insanların sosyo-ekonomik koşullarının onların almış oldukları eğitimlerde (okul türü, süresi, öğretim programları vb.) ve sonrasındaki kazançlarında etkili olduklarını söyleyerek eğitimle gerçekleştirilecek tabakalar-sınıflar arasındaki geçişliliklerin gerçek dışı olduklarını iddia etmiş, bu noktada da T. W. Shultz, Gary Becker, Edward F. Denison, George Psacharopoulos ve Maureen Woodhall gibi isimlerin *insan sermayesi kuramı* (beşeri sermaye, neoklasik iktisat kuramı) bağlamında dile getirdikleri eğitimin ekonomik açıdan sağlayabileceği "bireysel ve toplumsal getiriler" yönlü savı tartışmaya açmışlardır. Kişilerin gelirlerinde eğitimlerinin değil onların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin/sosyal tabakalarının/sınıflarının daha etkili olduğunu söyleyen Bowles ve Gintis, ABD'de siyah, yerli, Afro-Amerikan olmanın ve cinsiyetin de kişilerin sosyo-ekonomik statülerinde, almış oldukları eğitimin niteliğinde ve sonrasındaki gelirlerinde belirleyici olduklarını iddia etmiş, sınıfsal analizlerini kültürel alana doğru genişletmişlerdir. İkisinin demokrasi konusuna yaklaşımları da benzerdir. Onlar değerlendirmelerini ekonomik/iktisadi alandan temel insan haklarına doğru, cinsel, sosyal, kültürel alanları da içerecek şekilde genişleterek demokrasiyi¹, kapitalizme karşı ve ondan sonra, mücadele edilerek kazanılacak bir alan, mevzi olarak tanımlamış, ele almışlardır. Bowles ve Gintis, sınıfsal koşulların kişilerin hayatlarında belirleyici olduğunu ve

¹Bowles ve Gintis, bu çalışmada kullanılan metinlerinde de gördüğü gibi demokrasi sözcüğünü ABD'deki "liberal demokratik kapitalizm" iddiasından farklı olarak sosyalizm ile aynı anlama gelebilecek şekilde kullanmakta, *Demokrasi ve Kapitalizm* adlı çalışmalarında ise "post-liberal demokrasi" sözcüğünü tercih etmektedirler. "Post-liberal demokrasi" ifadesini, ekonomik liberalizmden sonraki, yani kapitalizm sonrasındaki demokrasi anlamında kullanmakta, lakin yine sosyalizm başlığı altında dile getirilebilecek çözümler sunmaktadırlar. Bowles ve Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reforms and the Contradictions of the Economic Life* adlı çalışmalarında da zaman zaman demokrasi zaman zaman sosyalizm sözcüklerini tercih etmiş ve kelimeleri aynı anlama gelebilecek şekilde kullanmışlardır.

karşı mücadelede önemli olduğunu belirtmekle birlikte temel yurttaşlık haklarının da mücadele açısından önemli başlangıç noktaları olduklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada önce Bowles ve Gintis tanıtılmış, Bowles ve Gintis'in demokrasi ve kapitalizm hakkındaki görüşlerine yer verilmiş, sonrasında da eğitim ve eğitim ekonomisi noktasındaki düşünceleri ve çözüm önerileri, çeşitli yaklaşım ve eleştirilerle birlikte ele alınmıştır.

Samuel Bowles ve Herbert Gintis: Çalışma Alanları, Siyasal Tahayyülleri

1939'da doğan New Haven'da Samuel Bowles, Yale Üniversitesinde iktisat öğrenimi görmüş, ardından yine aynı üniversitede ve alanda yüksek lisans yapmıştır. Doktorasına Harvard Üniversitesinde devam eden Bowles, 1960-1962 yılları arasında Kuzey Nijerya Hükümeti'ne eğitim danışmanlığı yapmış, 1966'da da Yunanistan Hükümeti'ne kalkınma konusunda danışmanlık yapan bir ekibin içerisinde yer almıştır. 1974'e kadar Harvard Üniversitesinde iktisat dersleri vermiş, 1974'ten sonra Massachusetts Üniversitesine geçmiş ve iktisat profesörü olarak çalışmalarını sürdürmüştür. Bowles, Siena Üniversitesinde iktisat dersleri vermekte, Santa Fe Enstitüsünde Davranış Bilimleri Programında yine profesör ve yönetici olarak görev yapmaktadır. İktisat ve özellikle mikro-iktisat, eğitim, eşitsizlikler ile ekonomi arasındaki ilişki, sosyal psikoloji yazarın başlıca çalışma alanlarıdır. Bowles'ın *Planning Educational Systems for Economic Growth* (1969), David Kendrick ile yazdığı *Notes and Problems in Microeconomic Theory* (1970), *Microeconomics: Behavior, Institutions, and Evolution* (2006), *The Moral Economy: Why Good Incentives Are No Substitute for Good Citizens* (2016) gibi çalışmaları mevcuttur.

Herbert Gintis, 1940'ta Philadelphia'da doğmuş, Pennsylvania Üniversitesinde matematik eğitimi aldıktan sonra Harvard Üniversitesinde matematik alanında yüksek lisans ve iktisat alanında doktora yapmıştır. 1974'e kadar Harvard Üniversitesinde iktisat dersleri veren Gintis, 1974'ten sonra da Massachusetts Üniversitesinde iktisat profesörü olarak çalışmalarını sürdürmüştür. Gintis, Bowles gibi Santa Fe Enstitüsünde ve Siena Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak dersler vermektedir. İktisat, davranış bilimleri, eğitim ve eşitsizlikler, sosyo-biyoloji ve evrim yazarın öne çıkan çalışma alanlarıdır. Gintis'in *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (1972), *The Bounds of Reason: Game Theory and the Unification of the Behavioral Sciences* (2005), *Individuality and Entanglement: The Moral and Material Bases of Social Life* (2016) yazarın önemli kitaplarıdır.

Schooling in Capitalist America: Educational Reforms and the Contradictions of Economic Life (1976/2011)², *Democracy and*

²Bu çalışmada, *Schooling in Capitalist America* isimli kitabın 2011 yılındaki baskısı kullanılmıştır. Lakin, kitabın 1976'da yayımlanması önemli bulunduğundan, kaynak gösteriminde "*Schooling in Capitalist America* (1976/2011); Bowles ve Gintis (1976/2011)" şeklindeki kullanımlar tercih edilmiştir.

Capitalism. Property, Community and the Contradictions of Modern Social Thought (1986/1996)³, *Recasting Egalitarianism: New Rules for Communities, States, and Markets* (1998), *A Cooperative Species: Human Reciprocity and Its Evolution* (2011) Bowles ve Gintis'in birlikte yazdıkları kitaplardır. Bunların dışında *Foundations of Human Sociality: Economic Experiments and Ethnographic Evidence from Fifteen Small-Scale Societies* (2004), *Unequal Chances: Family Background and Economic Success* (2005), *Moral Sentiments and Material Interests: The Foundations of Cooperation in Economic Life* (2005) Bowles ve Gintis'in, farklı isimlerle birlikte hazırladıkları ve editörü oldukları ortak kitap çalışmalarıdır (Bowles ve Gintis, 1996, 2011).

İktisat/ekonomi alanında disiplinlerarası çalışmalar yapan, iktisad/ekonomiyi toplumsal, tarihsel ve siyasal alanlarla ilişkileri bağlamında ele alan Bowles ve Gintis Marksizmden etkilenmiş, çalışmalarındaki "demokrasi" ve "post-liberal demokrasi" ifadelerini ise sosyalizmle ilişkilendirilebilecek bir bağlamda kullanmışlardır. Bowles ve Gintis'in metinlerindeki siyasal tahayyül ikilinin metinlerinde ağırlıkla dile getirdikleri gibi "demokrasi", *Demokrasi ve Kapitalizm* başlıklı çalışmalarındaki haliyle "demokrasi" ve "post-liberal demokrasi", *Schooling in Capitalist America*'da da "demokrasi" ve "sosyalizm"dir. Liberal kapitalist demokrasilerdeki çelişiklere dikkat çeken, bu sistemlerde sermaye sahipleri ve küçük bir azınlık için var olan demokrasilerin gerçek dışılığına, zaten olamayacağına vurgu yapan Bowles ve Gintis için demokratik ve eşitlikçi bir toplum, yurttaş haklarının toplumun tüm alanlarına yayıldığı, ekonomik/ kolektif hak ve hak arama biçimlerinin özgür bir şekilde var olduğu, mülkiyetin toplumun tüm kesimleri arasında adil bir biçimde yeniden bölüşüldüğü bir toplumdur (Bowles ve Gintis, 1982; Bowles ve Gintis, 1986/1996; Bowles ve Gintis, 1976/2011). Kapitalizm sonrası toplum olarak ele aldıkları post-liberal demokratik toplumun azınlıkların (dinsel, dilsel, etnik vb.), kadınların ve işçilerin kolektif mücadeleleriyle kurulabileceğine dikkat çeken Bowles ve Gintis (1982; 1986/1996) için post-liberal demokrasi, örneğin renkli ırktan insanların saygı gördükleri, işçilerin sendika kurma ve örgütlenme özgürlüklerinin olduğu, eşcinsellerin kimliklerini özgürce yaşayabildikleri, radikal demokratik eylemi mümkün kılan dayanışma mekanizmalarının geliştiği bir sistemdir.

Sandbrook (2014), Bowles ve Gintis'in, Karl Polanyi'nin ekonomi ve demokrasi konusundaki görüşlerinden, Marksizm yorumlarından etkilendiklerini, *Demokrasi ve Kapitalizm* isimli çalışmalarının da Polanyian bir perspektifle yazıldığını iddia etmektedir. Sandbrook'a (2014) göre Bowles ve Gintis *Demokrasi ve Kapitalizm* isimli çalışmalarında Polanyian bir perspektifle liberalist/kapitalist rejimlerdeki liberalizm⁴ ve

³Kitap, Türkçeye *Demokrasi ve Kapitalizm* olarak 1996'da çevrilmiştir ve bu çalışmada Türkçesinden faydalanılmıştır. Böyle olmakla birlikte çalışmanın yayın yılı önemli bulunduğu için, kaynak gösterilirken "*Democracy and Capitalism* (1986/1996); Bowles ve Gintis (1986/1996)" şeklindeki kullanımlar tercih edilmiştir.

⁴ Bowles ve Gintis'in *Demokrasi ve Kapitalizm* isimli çalışmasında liberalizm,

demokrasi arasındaki gerilime, çelişkilere odaklanmış, hem Ortodoks Marksizmi hem de liberalizmi eleştirmiş ve de tarihi sadece sınıf mücadelelerinin tarihi olarak görmemiştir. Bowles ve Gintis'in post-demokratik liberalizm noktasındaki demokrasi tahlilleri ile Polanyi'nin modern toplumlardaki demokrasi konusundaki düşünceleri de birbirine benzemektedir (Sandbrook, 2014).

Karl Polanyi'ye daha yakından bakıldığında ise şu bilgilerle karşılaşılmaktadır: Polanyi Macar bilim insanlarından, iktisatçılarından. Sermaye ve sınıf kavramları yerine piyasalara vurgu yaptığı için geleneksel bir Marksist olarak değerlendirilmemiş, piyasa ekonomilerini eleştirmiş ve kapitalizme karşı çıkmıştır (Akan, 2016). Polanyi'ye göre piyasa bir illüzyondur. Bireylerin piyasadaki satın alma, seçme süreçleri özgürlük olarak sunulmakta, bireylerin piyasadaki istediklerini seçebilmeleri iyi bir kamu hizmeti olarak algılanmaktadır. Polanyi'ye göre piyasalaşma, insanlığın yıkımına yol açmaktadır. Polanyi, iktisatta özselciliğin kurucusu olarak bilinir. Özselcilik, iktisat bilimi içinde insanın doğal ve sosyal çevresiyle, iktisadın kendisinin de sosyo-kültürel dinamiklerle birlikte ele alınmasıdır (Akan, 2016). Polanyi, günümüz iktisadının dayandığı sadece ekonomik çıkarları doğrultusunda hareket ettiği söylenen "rasyonel insan" iddiasına, piyasa ekonomisinden başka iktisadi pratik kabul etmeyen ana akım iktisat teorisine karşı çıkmıştır⁵ (Polanyi, 2003). Sandbrook'un (2014) ifade ettikleri ile birlikte, Bowles ve Gintis'in *Demokrasi ve Kapitalizm* çalışmalarından başka diğer çalışmalarında da rasyonel insan düşüncesine karşı çıkmaları, iktisat/ekonomi çalışmalarını diğer sosyal bilimlerle ilişki içinde gerçekleştirmeleri ve liberal piyasalardaki demokrasi illüzyonuna odaklanmaları, demokrasi ve kapitalizm arasındaki çelişkileri dile getirmeleri, onların Polanyi'nin düşüncelerinden etkilendikleri noktasındaki iddiayı güçlendirir niteliktedir.

Bowles ve Gintis, *Demokrasi ve Kapitalizm* (1986/1996) adlı çalışmalarında, demokrasiyi ekonomik yapıyla ilişkili olarak ele almış ve demokrasi ile kapitalizmin bir arada olamayacağını vurgulamışlardır; onlara göre bu bir yanılsamadır, çelişkidir. Çünkü kapitalizm/liberalizm, mülkiyet hakları temelinde ekonomik ayrıcalıkların korunmasını talep ederken; demokrasi, kişilerin ve toplumun haklarını öne çıkartmakta, küçük bir azınlığın ayrıcalığını değil, eşitliği ve yöneticilerin hesap verebilirliğini savunmaktadır. Liberal demokratik kapitalizm, bir taraftan sivil özgürlükleri, örgütlenme özgürlüğünü ve seçme seçilme hakkını genişlettiğini iddia ederken bu konuda mülkiyet sahibi küçük bir azınlığı yetkilendirdiği için aslında çelişkili bir sistemdir (Bowles ve Gintis, 1986/1996; 1976/2011). Bowles ve Gintis'e (1982; 1986/1996) göre kapitalizm mülkiyet ve üretim ilişkileri ile azınlığın çıkarları noktasında

ekonomik bağlamıyla ele alınmış ve kapitalizmle eş anlamlı kullanılmıştır.

⁵ Polanyi, *Büyük Dönüşüm* adlı çalışmasında Eski Çağ ve Orta Çağ'daki iktisadi yapıyı incelemiş, söz konusu toplumlarda piyasa sisteminin görülmediğini belirtmiş ve ana akım iktisattaki insanın ekonomik çıkarlarına göre davrandığı yönü iddiayı, rasyonel insan iddiasını, Eski ve Orta Çağ toplumlarının davranış biçimlerini inceleyerek reddetmiştir (Polanyi, 2003).

hareket ederken, toplumsal alandaki özgürlük ve demokrasi vaatlerini üretim araçlarının sahiplerine sunmakta, bu durumda özgürlük ise piyasa mekanizmaları/ ilişkileri içinde basitçe seçme özgürlüğüne indirgenerek toplumsal bağlamını yitirmektedir.

Bowles ve Gintis (1986/1996), post-liberal demokrasiyi yeni bir toplumsal düzene giden *süreç* olarak da tanımlamıştır. Bowles ve Gintis'e (1982; 1986/ 1996) göre kapitalizm özel mülkiyet ve temellük etme üzerine kuruludur, politik ve kültürel alanlar başta olmak üzere tüm diğer alanları biçimlendirmektedir. Demokratik bir yapıda ekonomi de dahil hiçbir alan demokratik değerlerden, sorumluluklardan kaçınılarak ele alınamazken kapitalist bir sistemde, örneğin insanların geçim kaynaklarının başkalarının elinde oluşu, insanları o kişilere bağımlı kılmakta ve üretim araçlarının sahipleri, o kişilerin yaşamlarını ve geçim kaynaklarını denetleyebilmektedir. Yani ekonomik bağımlılık, demokrasiyi yok etmektedir; bağımlılık, özgürlüğün ve halk egemenliğinin de antitezidir. Liberal demokratik kapitalist toplumlarda düşünce ve örgütlenme özgürlüğü, politik-kültürel-dinsel farklılıkların ifade edilebilmesi, kişinin kendi bedenini denetleme ve tercih ettiği ruhsal, estetik ve cinsel kimliklerle var olabilmesi gibi başlıklar altında sınıflandırılabilir özgürlükler sınırlanmakta, özgürlükleri sınırlayan ve demokratik sorumluluklar taşımayan otoriteler, güçlerini ulus devletlerden, patriyarkadan, fabrikalardan, okullardan, ordudan ve şirketlerden almaktadır. Bu kurumlarda demokratik olan hiçbir özellik yoktur, bu kurumlar insanların toplumsal kimlikleri üzerinde *tekeller* kadar etkilidirler ve insanları ırklarına, sınıflarına, cinsiyetlerine vb. göre çeşitli ayrımlara tabi tutmaktadırlar. Oysaki insanlar arasında farklılıkların çoğalması, farklılıklarla birlikte yaşama veya bunun ihtimali halk egemenliğinin de güç kazanmasını sağlayacaktır. Halk egemenliğinin güç kazanmasının ekonominin demokratikleşmesine, ekonomik eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına, öğrenme süreçlerinin demokratikleşmesine ve yeni kamusal özgürlük mekanlarının artırılmasına da katkısı olacaktır. Bunların dışında iş yeri demokrasisi de önemlidir ve iş yeri demokrasisi, ekonomik planlamanın demokratikleştirilmesi demokrasinin gereğidir, demokratik katılımı artıracaktır (Bowles ve Gintis, 1986/ 1996).

Bowles ve Gintis'e (1986/1996) göre günümüzde sınıf tahakkümünü ve sömürsünü ilke olarak diğerlerinden ayrı, üstün görmek için de bir sebep yoktur. Çünkü bir yerde "sınıf" önemli olurken başka bir yerde cinsiyet ve ırk ayrımcılığı ya da devlet baskısı daha öne çıkabilmektedir. Ancak Bowles ve Gintis (1986/1996) için bu söylem "sınıf önemsizdir" anlamına gelmemektedir, sınıf mücadelesi tabii ki çok önemlidir; bu söylem sadece sınıfın her şeyden önce gelmesine teorik bir emir gözüyle bakılamayacağını ifade etmek anlamına gelmektedir. Sınıf çok önemlidir, çünkü sınıf temelli çözümlerlerin ihmalı, işyerlerindeki sınıf çatışmalarını göz ardı etmek, kapitalizmin nasıl çalıştığını, nasıl evrildiğini ve nasıl yerinden edileceğini anlamamak anlamlarına gelecektir (Bowles ve Gintis, 1986/ 1996).

Bowles ve Gintis, ekonominin insanların ve toplumların yaşamlarındaki

en belirleyici ögelerden biri olduğunu ve ekonomi ile toplumsal hayatın, toplumsal hayatın içindeki kurumların/alanların ilişkili olduğunu iddia etmektedir. Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre demokrasi de ekonomik yapıya bağlıdır ve ekonominin de demokratikleştirilmesi gerekmektedir. Bowles ve Gintis, eğitim konusuna da -Marksizm ile ilişkilerinin bir sonucu olarak- alt yapı üst yapı ilişkileri bağlamında yaklaşmış, eğitim ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerde ve eğitsel süreçlerde ekonominin belirleyici olduğunun altını çizdikten sonra (Cole, 2008; Anyon, 2011; Sayılan, 2021), çözüm önerileri olarak demokratik ve sosyalist stratejilerden söz etmişlerdir.

Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in Eğitim, Ekonomi ve Eğitim Ekonomisi Bağlılarındaki Değerlendirmeleri ve *Schooling in Capitalist America*

Sofradan en fazla payı alanlar,
Bize kanaatkâr olmayı öğütüyor.
Karnını doyuranlar açlara seslenip,
Gelecek güzel günlerden dem vuruyor.
Ülkeyi uçuruma sürükleyen liderler,
Yönetmenin sıradan insanlar için çok zor olduğunu söylüyor.

Bertolt Brecht⁶

Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in eğitim ve eğitim ekonomisi bağlarındaki görüşlerinin önemli bir bölümü 1976'da yayımladıkları *Schooling in Capitalist America. Educational Reforms and the Contradiction of Economic Life* başlıklı çalışmalarında yer almış, Bowles ve Gintis hakkında yapılan değerlendirmeler de çok büyük oranda bu çalışma merkezli olmuştur. Bu yazıda da bu sebeple yazarların diğer metinlerinin yanı sıra *Schooling in Capitalist America* adlı çalışmaları merkezde olmuştur.

Bowles ve Gintis, *Schooling in Capitalist America*'yı yayımlamadan önce iktisat kuramında ve eğitim iktisadı alanında yaygın ve genel kabul gören insan sermayesi kuramına/beşeri sermaye kuramına dönük eleştirileri (Bowles ve Gintis, 1975) ile dikkat çekmiş iki isimdir. Neoklasik iktisat kuramının temelini oluşturan insan sermayesi kuramı 1960'lı yıllardan sonra etkisini giderek arttırmış, kuramın eğitim ile bireysel, toplumsal ve ekonomik getiriler arasında kurmuş olduğu

⁶Bertolt Brecht'in bu şiiri, Bowles ve Gintis'in, *Schooling in Capitalist America. Educational Reforms and the Contradictions of Economic Life* başlıklı çalışmalarının ilk bölümünde yer aldığı ve hem kitabın hem de Bowles ile Gintis'in düşüncelerinin geneline ilişkin, özellikle de vurguladıkları "çelişkiler"e ilişkin fikir verdiği için bu metne de alınmıştır. Bowles ve Gintis, Brecht'in *Okumuş Bir İşçi Soruyor* isimli şiirini de *Work, Class, and Personal Development* başlıklı ara bölümün girişinde alıntılanmıştır: Yedi kapılı Teb şehri ne kuran kim/ Kitaplar yalnız kralların adını yazar/ Yoksa kayaları taşıyan krallar mı/Bir de Babil varmış boyuna yıkılan/Kim yapmış Babil'i her seferinde/ İşçiler hangi evinde oturmuşlar/ Altınlar içinde yüzen Lima'nın/ Ne oldular dersiniz duvarcılar/Çin Seddi bitince.../ (Brecht, Akt. Bowles ve Gintis, 1976/2011, 65).

bağ iktisat çevrelerinde önemli oranda benimsenmiş ve kuram Keynesyen politikaların bir parçası olarak da uygulanmıştır (Fine ve Milonakis, 2014).

T. W. Shultz, *Beşeri Sermayeye Yapılan Yatırım* (1966) başlıklı çalışmasında insan üzerine yapılan yatırımların milli hasıllardaki artışın asıl sebebi olduğunu, insanların zaman içinde ve eğitimle kazandıkları bilgi ve ustalıkların “beşeri sermaye” olduğunu söylemiş ve beşeri sermaye ile bireysel ve toplumsal getiriler/kazançlar arasında doğrusal bir ilişki kurmuştur. Kuram; Gary Becker, Edward F. Denison, George Psacharopoulos ve Maureen Woodhall gibi isimlerin çalışmalarıyla güçlendirilmişse de kuramın insan sermayesi/beşeri sermaye ile ekonomik gelir arasında kurduğu ilişki Bowles ve Gintis tarafından eleştirilmiştir. Çünkü Bowles ve Gintis’e göre eğitim ve ekonomik kazançlar arasındaki bağ tamamen bir yanılısamadır ve kişilerin almış oldukları eğitimin niteliğini de gelecekteki kazançlarını da belirleyen onların ve ailelerinin sosyo-ekonomik yapısıdır (Bowles ve Gintis, 1975; Bowles, Gintis ve Osborne Groves, 2005). Bowles ve Gintis (1975) insan sermayesi kuramı ile neoklasik iktisatçıların emeği meta olarak gördüğünü, kuramın sadece değişim değerine odaklandığını söylemişlerdir. İnsan sermayesi kuramının merkezde olduğu neoklasik iktisat kuramıyla yeniden yapılanan kapitalizmin, kuram vasıtasıyla insanları emek piyasasına hazırlamak, emeğin değişim değerini arttırmak, daha nitelikli işçilerle daha değerli/iyi metaların üretmek için eğitim ve öğretime, sağlığa dek uzandığını belirtmişlerdir. Bowles ve Gintis (1975), insan sermayesi kuramının sınıf kavramını ekonomik konseptten çıkarttığını, her bir işçiyi bir kapitalist olarak değerlendirdiğini ve insan sermayesi kuramının, 1830’lardan itibaren etkin olan ve Marksist olmayan Ricardo geleneğinin⁷ devamı olduğunu iddia etmişlerdir. Bowles ve Gintis’e (1975) göre insan sermayesi kuramı ekonomik eşitsizlikleri ve bu eşitsizliği yeniden üreten ekonomik sistemi görmezden gelmekte, okulların bu eşitsizlikleri azaltabileceğini iddia etmektedir. Dolayısıyla insan sermayesi kuramı okulların “yeniden üretim” işlevini görmezden gelmektedir. İnsan sermayesi kuramı, okulların “yeniden üretim” işlevini yok saydığı için de bu kuram vasıtasıyla okullar ve eşitsiz gelir dağılımları arasındaki ilişkileri anlamaksızlaşmaktadır. Okulların eşitsizliği azaltacağını iddia etmek ise mantıksızdır, çünkü okulların-eğitim olanaklarının kendisi eşit değildir. Bowles ve Gintis’e (1975) göre okullar eşitsizliği azaltabilir, ama bu, sınıf mücadelesine dayalı bir mücadele ile eşitsizliğin meşruiyetinin zayıflatılması ve ekonominin yeniden örgütlenmesinin eğitime yansımalarının dolaylı sonuçları olarak gerçekleşebilir. “Aslında eğitimde eşitlik, ekonomik eşitsizliği büyük ölçüde azaltabilir; ama bunu doğrudan değil de daha çok eşitsizliğin meşruiyetini bozarak ve böylece bilinçli sınıf mücadeleleri ya da politik karşıtlıklar temelinde ekonomik kurumların kapsamlı bir şekilde yeniden yapılandırılması ihtimalini büyüterek yapabilir.” (Bowles ve Gintis, 1975, 81).

Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul (2011) da Bowles ve Gintis’in insan

⁷ David Ricardo (1772-1823). Klasik iktisat ekolünden bir iktisatçıdır.

sermayesi kuramına ilişkin eleştirel yaklaşımlarına değinmiş, Bowles ve Gintis'in, kuramın toplumdaki sınıf çelişkilerini görmediği, sınıf analizi yapmadığı, eğitimdeki sosyal boyutu/ilişkileri dikkate almayarak eğitimi sadece üretimle ilişkilendirdiği yönlü eleştirileri olduğunu belirtmişlerdir.

Schooling in Capitalist America, Samuel Bowles ve Herbert Gintis tarafından 1976'da yayımlanmıştır. Bowles ve Gintis (1976/2011) bu çalışmalarında, gelecekteki ekonomik kazançlarda okul veya eğitim başarısının değil, ailelerinin sosyo-ekonomik pozisyonlarının belirleyici olduğunu söylemiştir. Onlara göre ekonomik eşitsizlikler vardır ve bu ekonomik eşitsizlikler eğitim sistemindeki eşitsizliklerin de nedenidir, ayrıca kişilerin gelecekteki gelirlerini belirlemektedir. Piyasalaşma ve mülkiyet ilişkileri bu eşitsizliklerin temel göstergelerdir. Eşitsizlikler sınıfsal olmakla beraber cinsiyet bağlamında ve etnik, kültürel vb. bağlamlarda da vardır, üstelik bu eşitsizlikler işletmelerde de sürmektedir. Eğitim sistemi bu ekonomik eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadır. Her bir eğitim yılının bilişsel yetenekleri geliştirdiği ve bunların da gelecekte yüksek bir gelire yol açtığı iddiası bir yalandır. Rekabete, yarışa bağlı olarak süren meritokratik⁸ sistem bir yanılsama yaratmakta ve ekonomik başarı/pay ile bilişsel yetenekler arasında doğrusal bir ilişki kurmaktadır. İşte burada gözden kaçan çok temel bir şey vardır, o da kapitalist toplumdaki bireylerin eğitimsel gelişimlerinin sosyo-ekonomik nedenlerle farklı olduğu gerçeğidir. Kapitalist eğitim sistemi bütünüleştirici ve eşitlikçi değildir. Kişiler sosyo-ekonomik özelliklerine göre farklı eğitimler almaktadır, çünkü Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre aksi durumda herkesin bilişsel yeteneklerinin aynı ya da yakın ölçülerde gelişmesi ve sonuç olarak da herkesin eşit fırsatlardan yararlanması gerekirdi. Ekonomik başarı/pay ile bireylerin bilişsel yetenekleri arasında bağ kuran meritokratik yapı, bilişsel yetenekleri geliştirmesi umulan eğitim alanında da varlık göstermekte, özellikle aile kökenli ekonomik eşitsizlikleri görmezden gelmekte, dahası bunu perdelemektedir (Bowles, Gintis ve Osborne Groves, 2005). Eğitim sistemi, ekonomik başarının teknik ve bilişsel yeteneklere, test puanlarına, IQ'ya bağlı olduğu ve ekonomik başarının/kazancın adil ve tarafsız bir şekilde sağlandığı biçimindeki meritokratik inancı güçlendirmektedir. İşte bilişsel test puanlarındaki farklılıkların eğitim süreci ve ekonomik başarı arasındaki ilişkiyi açıklayamadığını ortaya koyan Bowles ve Gintis (1976/2011), bu sorunu ele almak için basit istatistiki ilişkilendirmelerin ötesine geçmek ve her önemli değişkenin bireysel ekonomik başarıya sunduğu bağımsız, dolaysız ve dolaylı katkıları açıklamak için "IQ'nun nedensel modeli" adını verdikleri model ile, bir yetişkinin IQ'sunun eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik geçmişi

⁸Meritokrasi, toplumsal hiyerarşide sadece liyakata/merite sahip olan insanların yükseleceğini, kaynakların, statülerin ve mükafatların dağılımında bireyin "merit"inin (liyakatının; çalışma ve becerilerinin) belirleyici olduğunu iddia eden bir kavramdır. Eğitim açısından düşünüldüğünde de meritokratik yapı, fırsat eşitliği vasıtasıyla herkesin, toplumsal kökenleri ne olursa olsun yarışa eşit bir şekilde katıldığını iddia etmektedir. Böylece kazancın ve mükafatların dağılımında; sosyo-ekonomik yapıların, etnik kökenlerin, cinsiyetlerin vb. değil; fırsat eşitliği temelinde herkesin katıldığı bir yarıştan elde edilen başarıların belirleyici olduğu iddia edilmektedir (Torun, 2009).

farklılıklarının bileşiminden kaynaklandığını göstermeye çalışmışlardır (Dündar, 2013). Bowles ve Gintis için, meritokrasi ve ekonomik başarı ile ilişkilendirilen test puanlarının arkasındaki değişkenler de çok önemlidir ve bunlar sosyo-ekonomik durumla ilişkilidir. Kişinin gelirine ilişkin IQ dışındaki faktörleri ortaya koyan Bowles ve Gintis (1976 /2011; Akt. Dündar, 2013), bireyin ailesinin ve ailesinin ekonomik durumunun, ikamet ettiği yerin, sağlık durumunun, etnik kökeninin ve eğitim süreçlerinin geliri belirlemede IQ'dan daha belirleyici olduğunu ortaya göstermişlerdir. Dündar'a (2013) göre de meritokratik ideoloji, *aptallar fakirdir/fakirler aptaldır* türü eşitsiz yaklaşımların da kökenini oluşturmaktadır. İşte Bowles ve Gintis, "IQ'nun nedensel modeli" adını verdikleri modeller, bu meritokratik inancı da zayıflatmıştır (Dündar, 2013).

Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre eğitim sistemi meritokrasinin sembolüdür. Eğitim meritokrasinin ölçme araçlarından biri de testlerdir. Eğitim süreçlerinde bir sonraki aşamaya geçme ve başarı değerlendirmeleri test sonuçlarına göre yapılmakta, meritokrasi de bu sonuçların liyakata bağlı sonuçlar olduğunu iddia etmektedir. Bu meritokratik yapı öğrencilerin sosyo-ekonomik bağlamda hazır bulunuşluklarını görmediği gibi alınan eğitimin süresi ve niteliği ile eğitim başarısı arasındaki ilişkiyi de gizlemekte, başarıyı doğrudan öğrencinin bireysel başarısı gibi göstermektedir. Meritokratik yapı sosyal ilişkiler ağındaki yapılanmaya da yansımaktadır. Emek piyasalarındaki bölünme ve hiyerarşi, kapitalizmle hemhal meritokrasinin bir parçasıdır. Çünkü bireyleri iş piyasasına hazırlama işlevi gören eğitim süreci sonrasındaki edinilen statüler ve alınan maaşlar meritokratik yapı içerisindeki sınav/ test sonuçlarına, okul başarısına göredir. Oysa Bowles ve Gintis'e göre liyakatın kazanılmasındaki ve okul başarısındaki farklılıkların asıl kaynakları sosyo-ekonomik, kültürel, cinsiyete, etnisiteye bağlı vb. eşitsizliklerdedir (Bowles ve Gintis, 1976/2011 ve 1977).

Bowles, *Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor/ Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi* (1977)⁹ başlıklı çalışmasında eğitimin süresi ve niteliği ile ekonomik yapı arasındaki ilişkiye de odaklanmış ve bu konuda önemli veriler sunmuştur. Okulların *görünüşte* herkese açık olduğu ifadesi, bu çalışmanın merkezinde yer almakta ve Bowles, *görünüşte* herkese açık olan okullardaki öğrencilerin aldıkları eğitimin içeriğine/öğretim programlarına ve okulda kalma sürelerine odaklanarak eşitsizliğin okullarda ve okullar vasıtasıyla nasıl yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Bowles'a (1977) göre toplumsal tabakalaşma ABD eğitim sistemine doğrudan yansımıştır. Üst sınıfların çocukları özel okullara giderken kamu okullarına giden çocuklar, göçmen çocukları veya işçi sınıfı çocukları olmaktadır. Paralel bir şekilde işçi sınıfından gelen çocuklar ve göçmen çocuklar, sosyo-ekonomik nedenlerle, örneğin

⁹ Bu çalışmanın kısaltılmış bir özet çevirisi, Kemal İnal tarafından yapılmış ve yayımlanmıştır. Bkz. Bowles, S. (1999). Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi. (K. İnal, Çev.), *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, Bahar 99, 14-18.

aile ekonomisine katkı sunmak için okuldan daha erken ayrılmak zorunda kalırlarken üst sınıfların çocukları üniversite ve sonrasındaki okullara da devam edebilmektedir. Bowles, burada sadece gelirin değil ailelerin eğitim düzeylerinin de önemli olduğunu söylemiş; örneğin 1-8 yıldan daha az eğitim alan aileler ve geliri 3000 dolardan az olan ailelerin çocuklarının okul terkinin, 3-12 yıldan daha fazla eğitim alan ve geliri 7000 doların üstünde olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Öyle ki 1960 verilerine göre 1-8 yıldan daha az eğitim alan aileler ve geliri 3000 dolardan az olan ailelerin çocuklarının okullaşma oranı %66,1 iken, 3-12 yıldan daha fazla eğitim alan ve geliri 7000 doların üstünde olan ailelerin çocuklarının okullaşma oranı %94,2'dir. Bununla birlikte üniversiteye/koleje devam etmeme oranı, 1967 verilerine göre geliri 3000 doların altında olan ailelerin çocuklarında %80.2 iken, bu oran geliri 15000 doların üstünde olan ailelerin çocukları için %13.3'tür. Bowles (1977), çalışmasında öğretim programlarının da okul türlerine, dolayısıyla öğrencilerin dahil oldukları sınıflara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Aynı tespit Gintis ile yaptıkları çalışmada da (1976/2011) belirgindir. Yani eğitimdeki eşitsizlikler sadece okulda geçirilen sürede veya üniversiteye devam etme oranlarında görülmektedir. Öğretim programlarının içeriğindeki farklılıklar da öğrencilerin sınıfsal konumunu yansıtmakta ve böylece öğrenciler gelecekte yer alacakları toplumsal sınıfa uygun bir biçimde, sınıflara bağlı toplumsal iş bölümüne uygun bir eğitim, sonuç olarak farklı ve eşitsiz bir eğitim almaktadırlar. Üst sınıftan ailelerin çocuklarına gitmiş oldukları okullarda kendine güven, bağımsızlık, girişimcilik gibi değerler öğretilirken alt sınıftan ailelerin çocuklarına ise yönetenlere itaat, disiplin, üstlere saygı gibi değerler öğretilmektedir. Böylelikle, ailede ve yaşanan çevredeki (sokak, mahalle vb.) sınıfsal kültür kalıpları, sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak devam edilen farklı okullarda ve okul türlerinde yeniden üretilmekte, okullar bu açıdan tamamlayıcı bir işlev görmektedir (Bowles, 1977).

Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre ABD kapitalizmi, bürokratik bir organizasyondur ve yetkilendirmelerdeki, iş yaşamındaki hiyerarşik sınırlar birbirinden keskin çizgilerle ayrılmıştır. Bu farklı sınırların içerisinde doğaldır ki iş bölümlenmeleri ve ödemeler de farklı ve eşitsiz bir dağılım göstermektedir. Bu durum yaşanan sistem içerisinde doğal karşılansa da çalışma yaşamındaki adaletsizliklerin, eşitsizliklerin ve antidemokratikliğin göstergeleridir. Üstelik sadece çalışma yaşamında değil toplumsal hayatta da bu böyledir. Çünkü iş yaşamındaki eşitsiz dağılım, aslında kapitalizmdeki sosyal ilişkilerin, üretim ilişkilerinin bir yansımasıdır. Bu ilişkiler okulda yeniden öğretilmekte ve üretilmekte, alt sınıftan çocukların gittiği okullardaki öğrenci ve öğretmen ilişkisi, işyerlerinde işçi ve patron ilişkisi şeklinde sürmektedir. Bu ilişki biçimi gündelik yaşamda üst sınıflara gösterilen saygı/itaat şeklinde de devam ettiği için ABD'deki okul-gündelik yaşam ve işyeri ilişkisinin ABD kapitalizminin bir yansıması olduğu söylenebilir. ABD eğitim sistemi, kapitalizm gibi -onun bir parçası ve yansıması olduğu için- insanın bütüncül gelişimini hedeflememektedir ve eşitsizlikleri yeniden

üretmektedir. Okullar her yeni jenerasyona bu ekonomik yapılanmayı ve dolayısıyla üretim ilişkilerindeki hiyerarşiyi, meritokrasinin yarattığı kabullenmeyi de aktarmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve ekonomi/piyasa arasındaki ilişkileri anlamak için kapitalizmdeki sınıf ilişkilerine ve farklılıklarına bakmak gerekmektedir. Kapitalist sistem içinde işyerlerinde metanın, okullarda da insanın yeniden üretimi gerçekleşmektedir. Ekonomik işleyiş, insanın yeniden üretim süreci ve ekonominin ihtiyaçları; insani ihtiyaçlardan daha önemli olmaktadır.

Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre ABD iş piyasalarında alt gelir grubundaki çalışanlar, önemli oranda güvencesiz çalışmakta, yaptıkları iş üzerinde kendi kararlarını verememekte ve ancak kısa süreli mutluluklar yaşayabilmektedirler. Kararların yöneticiler tarafından alındığı, yöneticilerin insanların sosyo-ekonomik gelirlerine göre eğitim aldığı (okul türü, okulda kalma yılı, öğretim programları vb. açılardan) bir eğitim sisteminde yetiştiği ABD kapitalizmi biçimsel olarak demokratik bir sistem gibi görünse de aslında totaliterdir. Çünkü bu sistem içinde daha büyük olan çalışan gruplar adına tüm kararları, daha küçük olan yönetici ve mülk sahibi sınıflar almaktadır. Demokratik değildir, çünkü okullarda demokrasinin değil, emek piyasalarının ihtiyacını karşılayacak bilgiler verilmektedir. Okullarda verilen bu bilgiler ise gerekli teknik bilgiler, becerilerin gelişimini sağlayan bilgiler olarak sunulmakta ve bu durum da bu bilgilerin mevcut üretim ilişkilerini yeniden üreten bilgiler olduğu gerçeğini maskeleymektedir.

Dewey, Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre kapitalizmin gelişimine paralel olarak gerçekleşecek işin demokratikleşmesinden söz ederek aslında yanlış, eksik bir tespit yapmıştır. İş veya çalışma, insanın gelişimindeki temel belirleyendir. Karar verme, planlama, gözlem yapma, üretimi organize etme, işçilerin yetenek ve kapasitelerini, yaratıcılıklarını geliştirir (Bowles, 1969). Lakin kapitalist bir sistemdeki üretim organizasyonunda bunlardan söz etmek mümkün değildir. Bu sonuçta üretimde modern teknolojilerin kullanımının payından ziyade kapitalizmin doğasından kaynaklanan hiyerarşi, bürokrasi, işin bölünmesi ve işçilerin işleri üzerindeki kontrollerini yitirmelerinin payı vardır. Yani buradaki üretim ilişkileri baskın-egemen bir sınıf tarafından belirlendiği için ilişkilerin ve iş yaşamının demokratikleşmesi mümkün olamamaktadır.

Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre iş yaşamındaki ilişkiler bireylerin politik davranışlarını da belirlemektedir. Çünkü kontrol becerileri ve bunun derecesi politik süreçlerdeki yabancılaşmanın derecesini, politik yaşama katılımı/müdahil olma oranlarını da belirlemektedir. Kontrol becerileri ellerinden alınan işçiler/çalışanlarsa yaşamları üzerindeki, gündelik politikalar üzerindeki kontrollerini de kaybetmekte, kontrol edilen kişiler haline dönüşmektedirler. Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre iş yaşamında katılımcı olan, karar veren kişilerin politikaya katılma oranları daha yüksektir. Yani işe katılımı politikaya katılım arasında da bir korelasyon vardır.

Bowles ve Gintis (1976/2011) için çalışma yaşamındaki hiyerarşik

ilişkiler ve üretim ilişkileri, okuldaki ilişkilerin de aynasıdır. İdareciler ve öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler, öğrenciler ve diğer öğrenciler arasındaki hiyerarşik ilişkiler; işçi-patron ilişkileridir ve öğrenciler okullarda aslında gelecekteki bu ilişki biçimine ve aynı zamanda da gelecekteki “yabancılaşma”ya hazırlanmaktadır. Öğrenciler, sınav notu için üretimde bulunurlar, bilgileri ezberler, yazarlar; aslında bu süreç üzerinde söz hakları yoktur. Okullarda öğretilen bilgiler, öğrencilerden ayrı varlıklardır/bilgilerdir. Öğrenciler bu noktada işçilere benzerler; işçiler de ürünleri üzerinde söz hakları olmadan çalışırlar ve yabancılaşma yaşarlar. İşçiler maaş için çalışır ve ürettikleri ürünü artık merak etmezler; öğrenciler de bilgiyi sadece diploma veya not almak için öğrenir, bilginin kökenine inmezler. Öğrencilerin bilgi noktasında yaşadıkları kontrol kaybı, işçilerin kendi ürünleri üzerindeki kontrol kaybına benzemektedir (Bowles ve Gintis, 1976/2011). Bu noktada eğitimin, okulun belirleyiciliğini yeniden hatırlatan Bowles ve Gintis, eğitim ve ekonomik yaşam arasında kurdukları bağı daha da açmaktadır. Kişilerin sosyo-ekonomik durumlarına bağlı olarak aldıkları eğitimin niteliği, onların gelecekteki işlerini, işlerindeki pozisyonlarını belirlediği gibi, gündelik yaşama ve politikaya katılımlarını da belirlemektedir. Bilgi üzerindeki kontrollerini kaybeden öğrenciler, gelecekte ürünleri üzerindeki söz haklarını/kontrollerini kaybeden işçilere dönüşmekte, bu kontrol yitimi de yönetilen olmayı, politika dışında kalmayı beraberinde getirmektedir.

Bowles ve Gintis (1976/2011), gizli müfredat konusuna da odaklanan ilk isimlerdendir. Bowles ve Gintis’e göre okulun asıl amacı, işin, piyasanın ihtiyaçlarını yanıtlamaktır ve bu etki okulun “non-cognitive/ bilişsel olmayan” etkisidir; daha modern bir terimle “hidden curriculum/ gizli müfredat”ıdır. Gizli müfredatın öğretildiği kamu okullarını patronlar ve işverenler non-cognitive etki, yani gizli müfredat sebebiyle desteklemektedir. Okullarda bu bağlamda iş ile, üretim ile ilgili bilgiler öğretilmekte ve işverenler de zaten işe ilişkin becerilerin öğretilmesini doğru bulmaktadır. Bu gizli müfredatla eşlik eden ödül sistemi ise öğrencilerin bireysel yeteneklerini, yaratıcılıklarını baskılamakta; yaratıcılığın ve yeteneklerin gelişimi hiyerarşiyi tehdit edeceği için bunların oluşmasını engellemektedir. Bunun için okullarda yaratıcılığı, özerkliği geliştirme ve bunların yolları değil, düzenin sürdürülmesinin ve çalışkan olmanın/ezberlemenin gereklilikleri öğretilmektedir. Bunlarla birlikte gizli müfredatın öğrenciler için farklı şekillerde işlediğini de belirtmek gerekmektedir. Bowles ve Gintis açısından okullarda farklı öğrenciler için farklı bir eğitim süreci ve gizli müfredatlar vardır. Kızlar ve erkekler, siyahlar ve beyazlar, zenginler ve yoksullar farklı bir eğitim-öğretim sürecinden geçmektedirler. Bu bağlamda zengin kent okulları, işçi sınıfı okulları, getto okulları da farklı ödüllere, yaptırımlara sahiptir. Yükseköğretim düzeyinde bakıldığında da ABD’deki kolejlerin birbirlerinden farklı oldukları görülmektedir. Örneğin iki yıllık eğitim veren kolejler ile dört yıllık eğitim veren kolejlerde de farklı eğitsel, sosyal ilişkiler vardır. Tüm bunlar gizli müfredatın birer parçasıdır. Gizli müfredat vasıtasıyla işçilerin ve yöneticilerin, kızların ve erkeklerin, siyahların ve beyazların

sahip olmaları gereken farklı değerler ve davranış kalıpları, farklı okullarda pekiştirilmekte ve ödüllendirilmektedir.

Eğitim sistemi bazı kişilik özelliklerini öne çıkarmakta ve ödüllendirmektedir. Mevcut eğitim anlayışına göre öğrencilerin notları onların kişilik özelliklerini ve bilişsel yetenekleri yansıtmaktadır. Özellikle kamu okulları, zorunlu devlet okulları düşünüldüğünde bu ödüller bağımlılığa, sabra, uyuma, dakikliğe, düzenli olmaya bağlıdır. Genel başarı ortalaması ve not ile negatif uyumu olan özelliklerse yaratıcılık ve bağımsızlıktır. Bowles ve Gintis (1976/2011) tam da bu noktada şu soruları da sormaktadır: Okullar niçin uysallığı, itaati ve edilgenliği ödüllendirmektedir? Niçin bu okullarda bireylerin yaratıcılıkları ve onların kendileri olmaları engellenmektedir? Bu kurumlarda niçin baskı ve tahakküm vardır? Bowles ve Gintis'e göre bu sorular, liberal bir eğitim uyguladığını iddia eden bir ülkede anomalinin de göstergesidir ve bu anomali, ABD'deki liberal kapitalist demokrasideki çelişkilerin eğitim alanına yansımalarının sonucudur. Bu okullar bireylerin kişilik özelliklerinin iyi bir işçinin özellikleriyle uyumlu olmasını istemektedir. Aslında açıkça görülmektedir ki ABD'deki okullarda özgürleştiren bir eğitim sadece iddiadır ve hiç olmamıştır. Bu bağlamda Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre ABD'deki okulların herkes için eşit olduğu ve özgürlükçü alanlar olduğuna dair liberal algı, okullara gidildiğinde görülmektedir ki muhafazakar bir mitten ibarettir ve okullar, bireyleri gelişmiş yurttaşlar olarak çok kültürlü bir topluma hazırlamamaktadır. Bu çelişkiler okullarda deneyimlenmektedir ama okullar beyaz olmayan, işçi sınıfından gelen yoksul öğrenciler için daha da kötü bir yerdir. Okulların sosyal kontrol açısından *anaakım olmayan kişiler* üzerinde önemli bir rolü vardır ve bu Bowles ve Gintis'e (1976/2011) göre en başından beri bu böyledir. Çünkü ABD'de zorunlu okullar, 19. yüzyıldan itibaren, özellikle de ABD'nin güneydoğusunda kurulduklarından beri, göçmenleri asimile etme işlevi görmüşlerdir. Zorunlu okullar Amerika yerlilerinin dillerini, kültürlerini ve çalışma etiklerini değiştirmiş, yüzbinlerce yerli Amerikalı çocuğun asimilasyonuna neden olmuş ve bu noktada kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden üretimi dışında, entegrasyon ve sosyal kontrol işlevi de görmüştür. Çünkü tekrar etmek gerekir ki okulların yeniden üretim fonksiyonu vardır ve burada özellikle üretim ilişkileri, üretimdeki sosyal ilişkiler yeniden üretilmektedir. Okullarda geleceğin işçileri hazırlanmaktadır. Daha ayrıntılı bakıldığında görülmektedir ki ABD'de zorunlu eğitim ve okullar, fabrikaların kurulmasının hemen ardından, daha önce manifaktür üretimi yapan şehirlerin yeni fabrika düzenine uyumlarını sağlamak, o şehirleri stabilize etmek için yaygınlaştırılmıştır (Bowles, 1977; Bowles ve Gintis, 1976/2011).

Bowles ve Gintis, 2011 yılında, kitabın yeni baskısı için *Schooling in Capitalist America Revisited* başlıklı bir önsöz yazmış ve bu ön sözde, kitabın güncelliğini koruduğunu, fakat ek olarak günümüz koşullarının, kitabın yayımlandığı 1976'ya göre daha da kötü olduğunu ve güçlükler içerdiğini belirtmiştir. Bu önsözde ayrıca, yazarların kendilerine yönelik, kitapta eğitim sisteminin ne olduğu ve nasıl işlediğine dair tahliller olsa

da yapılması gerekenler noktasında eksiklikler olduğu, bu konuya yeterince yer ayırmadıkları noktasında eleştirileri mevcuttur. Ancak böyle bir öz eleştiri olsa da kitap ayrıntılı olarak incelendiğinde ve özellikle *Education, Socialism, and Revolution / Eğitim, Sosyalizm ve Devrim* (1976/2011, 264-288) başlıklı son bölümde Bowles ve Gintis'in yapılacaklar konusunda önemli önerilerinin olduğu görülmektedir. Bu sebeple Bowles ve Gintis'in öz eleştirilerinin kısmen haklı olduğu söylenebilir.

Kitabın, yani *Schooling in Capitalist America'nın* alt başlığı *Educational Reforms and the Contradictions of Economic Life / Eğitim Reformları ve Ekonomik Yaşamın Çelişkileri'dir*. Bowles ve Gintis (1976/2011), -daha önce belirtildiği gibi- "liberal kapitalist demokrasi"yi, daha isminden başlayarak çelişkili bulmaktadır. Çünkü bu sistemde küçük bir azınlık ve onların mutluluğu söz konusudur, yapılan demokratik reformlardan da önemli oranda mülkiyet sahibi bu azınlık faydalanmakta, ekonomik yaşamda ve çalışan kalabalıklar hakkında kararları da onlar vermektedir. Bowles ve Gintis için ekonomik yaşamın bir yansıması olan eğitim reformlarının da bu açıdan bir anlamı yoktur, çünkü onlara göre bu reformlar, ekonomiyi yürüten küçük azınlık grupların istekleri doğrultusunda yapılmaktadır. Oysaki Bowles ve Gintis (1976/ 2011) açısından daha kesin ve kökten, devrimci (revolutionary) dönüşümlere ihtiyaç vardır. Onlara göre liberal eğitim reformlarının sunduğu geçici çözümler reddedilmelidir. ABD'deki insanlar can çekişen kapitalizmi tedavi etmeye çalışan bir doktor olmamalı, onun mezar kazıcısı olmalıdır; reformları değil, devrimci dönüşümü desteklemelidirler (Bowles ve Gintis, 1976/2011).

Bowles ve Gintis, *Education, Socialism, and Revolution* (1976/2011, 264-288) başlıklı bölümde demokrasi ile aynı anlama gelebilecek şekilde kullandıkları sosyalizm ve sosyalist mücadele için önerilerinin üç temel prensibe dayandığını söylemektedirler: İlk olarak sosyalizm; demokratik ekonominin oluşturulması, güçlendirilmesi, sağlamaştırılmasıdır. Sosyalizm aynı zamanda kültürel yaşamdaki, eğitimdeki, toplumdaki, çalışma yaşamındaki ve kişiler arasındaki ilişkilerin dönüşümü demektir. Demokratik bir ekonomi, üretim araçlarının sahiplerinin/mülkiyetinin değişimini de içermektedir; eğitim alanındaki ve çalışma yaşamındaki ilişkilerin de bunlara uygun şekilde adapte edilmesidir, uygulanmasıdır. İkinci olarak sosyalizm ve onun niteliği, toplumdaki devrimci mücadelenin içeriğine de bağlı olmak zorundadır. Bir sosyalist hareket iktidar için mücadele ederken mücadele edenler arasında da demokrasiyi, katılımcılığı, dayanışma ve eşitliği sağlamalıdır. Üçüncü olarak da bir sosyalist hareket sınıf mücadelesini görmezden gelmemelidir, sınıf mücadelesi onun organizasyon prensipleri arasında yer almalıdır. Bir devrim, sosyal yapı içindeki güç ilişkilerinin kökten değişimidir. Bununla birlikte iktidara ilişkin ve onun güç ilişkilerinin yeniden üretimi şeklinde oluşan yapının değişimidir. Bir sosyalist devrim, değişimdir. Kapitalist azınlığın, yöneticilerin ve bürokratların üreticiler ve üretim süreci üzerindeki kontrollerinin sona ermesidir. Bu hareket, demokratik

ve katılımcı bir ekonomi doğrultusunda, emek ilişkilerindeki hiyerarşik yapıyı ve çalışanlar arasındaki antagonistik ilişkileri, rekabetçi pozisyonları, siyahlar ve beyazlar, kadınlar ve erkekler, beyaz ve mavi yakalılar arasındaki tabakalaşmayı ortadan kaldırma amacını taşımaktadır. Sosyalist devrim aynı zamanda üretim ilişkilerindeki, sosyal ilişkilerdeki yabancılaşmaya karşı da bir mücadeledir. Çalışan sınıfların ötekileştirilmelerine, yok sayılmalarına karşı olmak, yurttaşlarda ekonomik ve politik açıdan gerçek/doğru bilincin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Yönetici sınıfın ekonomik temelli (altyapıdan kaynaklanan) baskısının kalkmasını sağlamak, örneğin okullarda yeni ilişkilerin oluşmasını sağlamaktır. Sınıf baskısının ekonomik temelini ortadan kaldıktan sonra bireyin özerklik ve kişisel gelişim için mücadelesini bastırmaktan ziyade onu besleyen sosyal kurumların - okullar gibi - inşasına izin vermek, buna ilişkin katılımcı bir mücadele kurmak, sosyal bir birliktelik sağlamak demektir.

Bowles ve Gintis (1976/ 2011) *eğitimdeki dönüşüm için sosyalist stratejiler* alt başlığıyla beş strateji sunmaktadır. İlk olarak devrimci eğitimciler – öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim bileşenleri- mücadelelerini okulların ve üniversitelerin demokratikleşmesi için birlikte çalışarak, bileşenlerin aralarındaki çatışmaları rasyonel bir şekilde çözerek, onların taleplerinin mücadele içinde yer almasına olanak sağlayarak katılımcı bir biçimde gerçekleştirmeli, katılımcılığı güçlü bir şekilde savunmalıdır. İkinci olarak mücadele, yani demokrasi mücadelesi, eğitim ortamlarındaki sosyal ilişkiler ile kapitalist üretim ilişkileri arasındaki benzerliğin, eşgüdümün ortadan kaldırılması mücadelesi olarak görülmelidir. Sosyalist eğitim mücadelesi, özgürleştiren eğitimle demokratik bir ekonomi arasındaki bağı görmeli ve bu yönde hareket etmelidir. Üçüncü olarak sosyalist eğitim hareketi, otoriteryanizmi ve bireyciliği reddetmelidir. Mücadele yürütenler arasında diyalektik bir eğitim modeli geliştirmelidir. Dördüncü olarak, devrimci eğitimciler birleşik bir sınıf mücadelesi yaratmayı önlerine bir amaç olarak koymalıdır. Sosyalist eğitimciler sadece onların aktiviteleri üzerindeki baskı ve denetimin ortadan kalkması için değil, öğrencilerin ve diğer geniş toplulukların üzerindeki kontrol mekanizmalarının ortadan kalkması, kişileri özgürleştiren, politik açıdan bilinçlendiren bir müfredat için de mücadele etmelidir. Tüm bunlar “profesyonel”likler reddedilerek yapılmalıdır; çünkü “profesyonel” görünüm, izolasyona yol açmaktadır. Ailelerin, işçilerin, emeklilerin ve diğer grupların eğitim taleplerini de içine alan eşitlikçi bir eğitim modeli için iş gücündeki bölünmelere bağlı olarak yapılandırılan okul anlayışını ortadan kaldırmak hedeflenmelidir. Beşincisi, sosyalist eğitimciler ihtiyaçları dikkate almalı, ailelerin, öğrencilerin, ailelerin acil ihtiyaçlarını karşılamak için acil taleplerde bulunmalıdır. Devrimci bir öğretim programı da temel olarak özgür derslikler, okullara sınavsız-açık kayıt hakkı, öğrencilere ihtiyaçları oranında finansal yardım, kamudan yana ve eleştirel bir içerik, dışlanmanın reddi gibi ilkeler çerçevesinde olmalı, somut olmayan ayakları yere basmayan politikalar reddedilmelidir.

Schooling in Capitalist America/ Kapitalist Amerika'da Eğitim Üzerine Yapılan Değerlendirmeler

Schooling in Capitalist America, eğitim sistemi içindeki eşitsizlikleri açıklarken öğrencilerin almış oldukları eğitimin niteliğini onların yaşadığı sosyo-ekonomik eşitsizliklerin bir sonucu ve devamı olarak ele almıştır. Yani çalışma, öğrencilerin geleceğinde ve geleceklerindeki kazançlarında onların ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun ve bu durumun sonucu olarak aldıkları eğitimin niteliğinin önemli olduğunu iddia eden bir çalışmadır. Çalışma, birçok önemli sorunu gündeme taşımakla birlikte olumlu ve olumsuz eleştiriler de almıştır.

Knopp'a (2011) göre kitap kapitalist çalışma yaşamı, üretim ilişkileri ve okul arasındaki ilişkilere dikkat çekmiştir ve bu sebeple de Marksist ve radikal eğitim kuramı içinde değerlendirilmesi gereken bir çalışmadır. Knopp (2011) açısından çalışmadaki iddialar güncelliğini korumaktadır. Knopp'a göre örneğin Jean Anyon'un *Marx and Education* (2011) adlı çalışmasındaki veriler de bunun kanıtıdır. Anyon'un çalışmasında da görülmektedir ki Amerika'da her on üniversite mezununda biri, 2005 yılında düşük maaşlı bir işte çalışmaktadır. Tüm çalışanların %41'i ise yoksulluk sınırında maaş almaktadır. Amerikalılar üniversite eğitimi alsalar dahi onların yarısı ya düşük maaşlı bir işte çalışmakta ya da işsizdir. Bu da Bowles ve Gintis'in eğitim, istihdam ve gelir arasında doğrusal bir bağ olmadığı yönündeki iddialarının güncel bir kanıtıdır (Knopp, 2011).

Eskicumalı (2003), Bowles ve Gintis'in tıpkı Althusser gibi eğitimin yeniden üretim boyutuna dikkat çektiklerini söylemiştir. Eğitim, Bowles ve Gintis tarafından da temsil edilen ve Althusser'in de dahil olduğu görüşün savunucuları için toplumdaki hakim sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirdikleri "devletin ideolojik bir aygıtı" dır. Bu görüşe göre eğitim yeni bir toplumsal düzene yol açmamakta, toplumdaki hakim sınıfların çıkarlarını koruyarak ve eşitlikçi olmayan toplumsal ve ekonomik ilişkileri yeniden üreterek mevcut statükoyu sürdürmektedir. Okullar, toplumda ekonomik yönden güçlü olan sınıflar tarafından kontrol edilmekte, okulda öğretilenlerin seçimi ve düzenlenmesinde, hangi öğrencilere hangi bilginin ne kadar ve nasıl sunulacağına sınıf farklılıkları önemli bir rol oynamaktadır. Çalışma bu açılardan önemlidir ve Althusserci gelenek içinde değerlendirilmelidir (Eskicumalı, 2003).

Aksoy (2017), Bowles ve Gintis'in çalışmalarını eleştirel pedagoji ile ilişkilendirmiş ve eleştirel pedagoji geleneği içinde iktisat alanından gelen, Marksist perspektif ve analizin ABD eğitiminin eleştirel değerlendirilmesinde kullanılması yoluyla eleştirel eğitim alanının sınıf analizine öncülük eden yazarları arasında Samuel Bowles ve Herbert Gintis'in mutlaka ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Aksoy ve diğerleri (2011) de *Schooling in Capitalist America*'da, yapılan/yapılacak eğitim reformlarının eğitimdeki eşitsizlikleri çözmeye tek başına yetmeyeceği yönlü savı öne çıkartmış, bu noktada da Bowles ve Gintis'in ekonomik alt yapının belirleyici olduğu yönlü iddialarını yinelemişlerdir.

Yıldız (2020), Bowles ve Gintis'in *Schooling in Capitalist America* isimli çalışmalarının "eleştirel pedagojide bir kilometre taşı" olarak değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir. Yıldız'a (2020) göre Bowles ve Gintis, bu çalışmaları ile eğitim alanında yeni araştırma gündemlerinin oluşmasını sağlamış ve çalışma, "eğitim ve siyasal-ekonomik sistem ilişkisi" tartışmalarını alevlendirmiştir. Bowles ve Gintis Birinci Dünya Savaşı'ndan 1970'lerin ortalarına değin ABD'de eğitimin yaygınlaşmasına karşın gelir dağılımdaki eşitsizliğin değişmediğini bulgulayarak, eğitim ve gelir arasındaki sebep-sonuç ilişkisine dayanan varsayımların sorgulanmasına yol açmışlardır. Onlar, ekonomik yapının eğitimin temel belirleyicisi olduğu kabulüyle eğitim ile ekonomik yaşam arasındaki ilişkiye odaklanmış ve kapitalist üretim biçimi ilişkilerini, eğitim analizlerinin merkezine yerleştirmişlerdir. Yıldız (2020) bu açıdan kitaptaki örtüşme (correspondence/ karşılıklılık) ilkesine de dikkat çekmiş, Bowles ve Gintis'in eğitim sistemi içindeki öğrencilerin eğitim sistemi ve üretim ilişkileri arasındaki yapısal örtüşme (correspondence) aracılığıyla var olan ekonomik yapıya entegre olmalarının sağlandığını belirttiklerini dile getirmiştir. Aynı iddia Sayılan (2021) tarafından da dile getirilmiştir. Sayılan'a (2021) göre Bowles ve Gintis *Schooling in Capitalist America* adlı çalışmalarında "karşılıklılık" modeli olarak anılan toplumsal yeniden üretim modeliyle Amerikan okulları ile kapitalist sanayi arasında emek gücünün yetiştirilmesi konusunda tam bir karşılıklılık bulunduğunu ve endüstrinin gerektirdiği işgücünün okullarda nasıl yetiştirildiğini açıklamışlardır. Bununla birlikte Sayılan (2021, 105), döneminde yankı uyandıran bu çalışmanın daha sonraki "yeniden üretim" ve "direnış" tartışmalarına da "ebelik" ettiğini iddia etmiştir.

İnal'a (1992) göre, Bowles ve Gintis'in *Schooling in Capitalist America* adlı çalışmalarının tezi, okulların kapitalist sistemin çıkarlarına hizmet ettiği şeklinde Marksist bir tezdur. İnal (1992) için Bowles ve Gintis'in meritokrasi eleştirileri oldukça önemlidir. Meritokratik varsayıma göre yüksek konumdaki insanlar, diğer insanlara göre daha başarılı ve çalışkan oldukları için daha üst bir konumdadırlar. İşte Bowles ve Gintis, bu bakış açısının doğru olmadığını, bu meşruluğu okulun sağladığını, sınıflamalardaki IQ, okul başarısı ve not gibi ölçütlerin toplumsal sınıfa bağlı olduğu gerçeğini dile getirmişlerdir. İnal'a (2009) göre Bowles ve Gintis, bu tespitleri ile eleştirel pedagoji alanının önemli isimlerinden olmayı başarmıştır.

Knopp (2011), Bowles ve Gintis'in çalışmalarının determinist bulunduğunu ve sisteme karşı yapabileceklerden bahsetmediği için eleştirilere tabi tutulduğunu söylemektedir. Gök (1999) ise bu çalışmada okulların bir mücadele alanı olarak algılanmadığını iddia etmiş, Bowles ve Gintis'in okullardaki yapısal çelişkiler, karşı koyma, direnç ve özerklik eğilimleri, eşitlik ve demokrasi mücadeleleri üzerinde durmadığını belirtmiştir.

Cole (2008), 20. yüzyıldaki Marksist eğitim çalışmaları arasında Althusser'in yanı sıra Bowles ve Gintis'in çalışmalarının öneminden söz etmektedir. Cole (2008), Bowles ve Gintis'in eğitim sistemi ve

ekonomik yapı arasında kurmuş oldukları ilişkinin örtüşme prensibi (correspondence principle) ile değerlendirilebileceğini iddia etmektedir. Lakin Cole'a (2008) göre çalışmada eğitim sistemi ve sosyo-ekonomik yapı, eğitim ve piyasalar arasında kurulan ilişkiler önemli olsa da her şeyin sistem tarafından belirlenmiş olduğu savı, ilerici değil gerici sonuçlara yol açabilecek bir savdır. Çalışmada değişim için mücadele eden radikal eğitimcilerin ve onların mücadelelerinin olmaması da bir başka sorundur. Cole (2008), *Schooling in Capitalist America* için Sarup'un (1978)¹⁰ alt yapı ve üst yapı arasındaki ilişkilerin determinizm ve işlevselcilik (fonksiyonalizm) içinde basitleştirildiği, bu yaklaşımın ise kaba, mekanik bir ekonomizm olduğu yönlü okumalarının haklı olduğunu belirtmiştir. Çünkü Cole'a (2008) göre de çalışmada, alt yapı ve üst yapı arasındaki ilişkilerin doğrudan değil dolaylı olabileceği ve üst yapının da belirleyici, etkileyen olduğu savı görmezden gelinmiştir. Cole, kitabın sonunda *Educational Alternatives* ve *Educational, Socialism, and Revolution* başlıklı bölümler olsa da bu bölümlerde de determinist ve işlevselci bakış açısından kaynaklanan problemlerin devam ettiğini iddia etmekte ve bölümleri yetersiz bulmaktadır (Cole, 2008).

Bu eleştirilere ek olarak Yıldız (2020), *Schooling in Capitalist America*'ya yöneltilen diğer olumsuz eleştirileri şu şekilde bir araya getirmiştir:

Bowles ve Gintis'in yaklaşımı birçok bakımdan eleştiriye uğramıştır: Yaklaşımlarının işlevselci toplumsal kuramla, hatta tipik olarak Talcott Parsons'un Amerikan okullarının analiziyle örtüştüğü (Small, 2004); işyeri ve okullar arasında öngördükleri örtüşme ilişkinin fazla basitleştirilmiş ve aşırı determinist olduğu (Giroux, 2001); okullardaki direniş, ideoloji ve bilincin rolünün göz ardı edilmesi (Apple, 1982; Giroux, 2001); kitaplarının ilk bölümlerinde çok fazla istatistiksel veriyi esas almaları nedeniyle pozitivist oldukları; araştırmalarının Ford Vakfınca desteklenmesi nedeniyle Marx'a/Marxizm'e çok az atıfta buldukları (Rikowski, 2007; Cole, 2008); çalışmalarının okulların farklı toplumsal sınıf bağlamında öğrencilere onların gelecekteki olası işler için ilgili beceri ve pozisyonlar üretmesi iddialarına yönelik yetersiz ampirik veri sunduğu (Anyon, 2011); Marxizmden derinden etkilense de, bakış açılarının aslında sosyalist olmaktan uzak olduğu yönündeki eleştiriler bunlardan yalnızca birkaçını oluşturmaktadır (Yıldız, 2020, 8).

Sonuç

Bowles ve Gintis, eğitim ekonomisi alanında yapmış oldukları eleştirel çalışmalarla hem eğitim ekonomisi hem de eleştirel eğitim alanlarına çok önemli katkılar sunan, eleştirel eğitim alanında "kilometre taşı" addedilen (Yıldız, 2020), alanda Marksist analizler yapan ve disiplinlerarası çalışan iki önemli isimdir.

Bowles ve Gintis'in çalışmalarına bakıldığında görülmektedir ki eğitim sistemi sadece ekonomik eşitsizliği yeniden üreterek meşrulaştırmamakta, aynı zamanda cinsiyete, kültüre, etnik kimliğe

¹⁰ Sarup, M. (1978). *Marxism and education*. London: Routledge and Kegan Paul.

vb. bağılı eşitsizlikleri de yeniden üretmekte ve meşrulaştırmaktadır. Bu meşrulaştırmada meritokratik yapı ve gizli müfredat etkin olmaktadır. Eğitsel içeriklerde ve uygulamalarda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları önemli bir değişken olmakta, öğrencilerin sosyo-ekonomik farklılıklarına göre aldıkları eğitimler ise onları kapitalist yaşamdaki/ piyadaki farklı iş ilişkilerine hazırlamaktadır. Ekonomik yapıdaki eşitsizlikler doğrudan eğitime/okullara yansımakta, etnik kimliğe ve cinsiyete bağılı eşitsizlikler bireylerin sosyo-ekonomik statülerinde etkili olmakta, bireylerin IQ'ları ise onların aldıkları eğitimin niteliği ve içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik koşulların bireşiminden oluşmaktadır.

Bowles ve Gintis'in yaptığı tespitler, hiç kuşku yok ki oldukça önemlidir ve bu tespitlerle günümüzde artık daha sık karşılaşılmaktadır. Bowles ve Gintis, determinist ve işlevselci olmak, altyapı-üst yapı arasındaki ilişkileri mekanik bir ilişki içinde ele almak, kapitalist eğitim uygulamalarına karşı mücadele ve demokrasi pratiklerini görmezden gelmek, analizlerini karşılıklılık/örtüşme ilkesi eksenli yapmak vb. noktalarda özellikle de eleştirel eğitimciler tarafından eleştirilseler de hiç kuşkusuz çalışmalarlarıyla hem eğitim ekonomisi hem de eleştirel eğitim alanlarındaki boşlukları doldurmuş, yeni tartışmaların başlamasına zemin hazırlamış önemli ve ilk isimler arasındadırlar. Bowles ve Gintis'in çalışmaları hem analizleri hem de açtıkları tartışmalar sebebiyle günümüz eğitim sistemine dair eleştirel çözümlenelerde hala önemli bir araç ve temel kaynaklardan biri olarak kullanılmayı hak etmektedir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Akan, S. (2016). Polanyi'nin Modern İktisatın İnsan Anlayışına Eleştirileri. *İnsan ve Toplum*. 5(10), 93-111. Erişim adresi: <https://insanvetoplum.org/content/6-sayilar/10-10/5-m0144/seriyye-akan.pdf> Erişim tarihi: 3.12.2020.
- Aksoy, H. H., Aras, H. Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A. K. (2011) Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 33(9), 60-99.
- Aksoy, H. H. (2017). Eğitimin Tanımı Sorunsalı ve "Eleştirel Pedagojiler". *Eleştirel Pedagoji*, 53-54, 70-75.
- Anyon, J. (2011). *Marx and education*. Taylor & Francis e-Library.
- Bowles, S. (1969). *Planning educational systems for economic growth*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory: A Marxian critique. *The American Economic Review*. (65)2, 74-82.
- Bowles, S. (1977). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. (J. Karabel & A. H. Halsey, Eds.), *Power and ideology in education* (pp.137-152). New York: Oxford University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1982). The crisis of liberal democratic capitalism: The case of the United States. *Politics & Society*, 11 (1), 51-93.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1996). *Demokrasi ve Kapitalizm. Mülkiyet, Cemaat ve Modern Toplumsal Düşüncenin Çelişkileri*. (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bowles, S., Gintis, H. & Osborne Groves, M. (2005). Introduction. (Bowles, S., Gintis, H. and Osborne Groves, Eds.), *Unequal chances: Family background and economic succes* (pp. 1-23). Princeton: Princeton University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America. Educational reforms and the contradictions of economic life*. USA: Haymarket Books.
- Cole, M. (2008). *Marxism and educational theory. Origins and issues*. London

- and New York: Routledge.
- Dündar, S. (2013). Aristokrasiye Eğitimsel Bakış: Postmodernizmde Eşitliğin Dönüşümü. *Milli Eğitim*, 200, 140-158.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 15-29. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/4908579-Egitim-ve-toplumsal-degisme-turkiye-nin-degisim-surecinde-egitimin-rolu-1923-1946.html> Erişim tarihi: 2.12.2020.
- Fine, B. ve Milonakis, D. (2014). *İktisat Emperyalizmden Acayip İktisada. İktisat ve Diğer Sosyal Bilimler Arasında Değişen Sınırlar*. (E. Kırmızıaltun ve H. Bilir, Türkçe Söyleyenler). Ankara: Heretik Yayınları.
- Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme. Eğitim ve Devlet. F. Gök (Ed.), *75 Yılda Eğitim* (ss. 1-8). İstanbul Tarih Vakfı Yayınları. Erişim adresi: <https://doczz.biz.tr/doc/302192/fatma-g%C3%B6k--%E2%80%9C75-y%C4%B1lda-i%C4%B1nsan-yeti%C5%9Fitirme--e%C4%9Fitim-ve-devlet%E2%80%9D> Erişim tarihi: 3.12.2020.
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 795-820. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auabfd/issue/47709/603327> Erişim tarihi: 4.12.2020.
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler için Eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 1, 2-10.
- Knopp, S. (2011). What the school produce? *International Socialist Review*, July 2011. Erişim adresi: <https://isreview.org/issue/78> Erişim tarihi: 23.11.2020.
- Polanyi, K. (2003). *Büyük Dönüşüm. Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri*. (A. Buğra, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sandbrook, R. (2014). The double movement, opportunity structures, and the dilemmas of the democratic left. *Montreal Karl Polanyi International Conference*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/287215163_The_Double_Movement_Opportunity_Structures_and_the_Dilemmas_of_the_Democratic_Left Erişim tarihi: 3.12.2020.
- Sayılan, F. (2021). Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Direniş. *Eleştirel Pedagoji*, 67, 102-105.
- Schultz, W.T. (1966). Beşeri Sermayeye Yapılan Yatırım. M. Berk, F. Görgün ve S. İlkin (Der.), *İktisadi Kalkınma. Seçme Yazılar* (ss. 406-424). Ankara: ODTÜ, İdari İlimler Fakültesi Yayınları.
- Torun, Y. (2009). Meritokrasi: Adaletin Terazisi mi Yoksa Bir Adalet Illüzyonu mu? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 26 (7), 89-99.
- Yıldız, A. (2020). Eleştirel Pedagojinin Gelişiminde Bir Kilometre Taşı: Kapitalist Amerika'da Eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 61, 6-11.

Başarı Nasıl Ölçülür?¹

Nurcan Kaya²

2009 yılında KPPS'den aldığım çok iyi bir derece ile Gaziantep'e atandım. Merkeze bağlı köy okuluymdu. İdealist bir öğretmendim. Ben çok güzel anlatacağım, öğrencilerim de çalışacak ve öğrenecekti. Çok çalıştım, çok emek verdim öğrencilerim matematiği sevsin ve öğrensin diye. Okulda kadrolu öğretmen sayısı az olduğu için resim, müzik, beden eğitimi, din kültürü derslerine de ben giriyordum. Matematikte müfredatı yetiştiremeyince bazen diğer dersleri yapmıyor o derslerde de matematik dersi yapıyordum. Çünkü matematik benim için bir aşkı ve herkes için de öyle olması gerekiyordu. Hiçbir öğrencime 100 veremiyordum çünkü bir öğrencinin 100 alması için matematikte kendi sınıf seviyesinde her soruyu çözebilir olması gerekiyordu. Zaten 100 alamıyorsa bu çocuğun hatasıydı. Çünkü matematiği öğrenmeleri için ben elimden gelenin fazlasını yapıyordum. Çok güzel (!) ders anlatıyor okul çıkışları evime gitmeyip her gün iki ders saati daha okulda kalıyordum. Öğrencilerimin anlamadıkları yerler varsa oraları yeniden anlatıyor, yapamadıkları sorular varsa dersten çıkışta onları çözüyordum. (Köy okulu olduğu için öğretmen servisi vardı, çıkışta arkadaşlar servise binip giderken ben köye gelen belediye otobüsü ile gidiyordum. Köy otobüsü oldukça eskiydi, köyün asfalt olmayan yollarında sallanan koltuklar insanın beline vururdu, 20 dakika sürecek yolu bir saatte götürürdü. Otobüste akşamın o saatinde benden başka kimse olmazdı. Otobüs çok soğuk olurdu ve ben çok sık hastalanırdım.) Olsun, benim için önemli olan öğrencilerimin öğrenmesiydi ve ben fedakar (!) bir öğretmendim. İlk yazılımı yaptım. Sonuç: 100 alacak tek bir öğrenci var. O da bütün soruları doğru çöze dahi matematik işlemlerini düzenli sırayla yazmadığı için 100 alamadı. Zaten 100 almasın ki sıradaki sınava daha iyi çalışsın. İlk yazılıdan sonra bir hayal kırıklığı yaşadım. Fakat ikinci yazılı için daha fazla çalışmam gerektiğini düşündüm. Yeterince iyi anlatamadım belki de! Daha fazla çalıştım, müfredat yetişse dahi diğer derslerin hepsinde matematik anlattım. İkinci yazılıyı yaptım. Sonuçlar birinci yazılıdan daha iyiydi ama yine bütün öğrenciler 100 alamadı. Neden alamadıkları için öğrencilere kızıyordum, onları ders çalışmamakla suçluyordum. Hâlbuki ben fazla fedakârlık yapıyordum. Onlar ders çalışsaydı daha iyi not alabilirlerdi. Artık kendimde bir eksik aramıyor, başarısızlığın sebebini öğrencinin ders çalışmamasına bağlıyordum.

Kendime yeni bir dayanak bulmuştum: Öğrenciler tembel! Ben çalışarak

¹ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programında verdiğim Eğitim Yönetimi ve Planlaması Araştırmaları dersinde öğrencilere vize notlarını kendilerinin vermesini ve gerekçelerini yazmalarını isterim her yıl. Öğrencilerimiz aynı zamanda öğretmen olduklarından öğrencileri değerlendirirken daha dikkatli olmalarını sağlamak için kendilerini değerlendirmelerinin uyandırıcı olacağını düşünüyorum. Bir öğrencimin mektubu, bu uyanışı göstermesi açısından beni etkiledi. Sizinle paylaşmak istedim.

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi, Matematik öğretmeni.

matematik öğretmeni olmuştum, onlarsa benim elde ettiğim başarıyı hiç çalışmayarak nasıl elde edeceklerdi? Edemezlerdi çünkü tembeldiler. Demek ki veliler de sorumsuzdu. Köyde veli ziyaretleri yaparak çocuklarını ders çalıştırmaları için velileri bilinçlendirmek istiyordum. Velilere okulun önemini anlatacaktım. Veliler okumanın önemli olduğunu bilirse çocuklarını da ders çalışmaları için teşvik edeceklerdi. Yaptığım veli ziyaretlerinde veliler beni çok güzel karşılıyordu. Ben konuşmamı bitirince anneler: “Hocam biz de okusun istemez miyiz? Halimizi görüyorlar, bizim gibi olmasınlar diyoruz da çocuklar çalışmıyor.” diyorlardı. Çocuğun suçlu olduğunu düşünen öğretmenden sonra ikinci grup, velilerdi.

Veli ziyaretlerinde fark ettim ki çocukların evleri sobalı ve hepsi geniş aile. Akşam evde ders çalışacakları kendilerine ait bir odaları yok. Evler sobalı olduğu için herkes televizyon karşısında sobanın yanında oturuyor. Bu çocuklar nasıl ders çalışıp matematikte başarılı olacaklardı. Bir de nisan ayıyla birlikte çocuklar okula gelmez aileleriyle birlikte yaylaya çıkıp hayvan beslerlerdi. Eğitim yılının yaklaşık üç-dört ayı yoklardı. Çünkü eylül ayında da yayladan inmezlerdi. O zaman anladım ki çocuklar matematikte başarısız olmakta haklılar. Öğrenme kayıplarını telafi etmek zordu. Zira birçoğu da zaten okula gelse dahi okumayı da öğrenememişti. O zaman yaylaya gitmeyen geniş ailede yaşamayan öğrenciler başarılı olmalıydı. Bu şartları sağlayan birkaç öğrencim vardı. Onlara veli ziyareti yaptığımda birkaç başarılı olabilecek öğrenciden kız olanın babası okutmayacağını söylüyordu. Köyde lise yoktu, şehir de başına bir iş gelir diye göndermek istemiyordu. O kız öğrencim için çok çabaladım, babayla yeterince iletişim kuramadım, bana iletişim kanallarını kapattı. Anneyle iletişime geçtim kocasından gizli. Anne ikna olursa kocasını da ikna eder diye düşünüyordum. Devletin yurtları var kızınız orada kalır, her hafta sonu yanınıza gelir ben de ilk yıllar yurdunda kızınızı ziyaret ederim, eksiklikleri varsa tamamlarım, dediysem de anne ikna oldu fakat babayı ikna edemedi. Başarılı olabilecek bir kız öğrencim vardı. Onu da kaybettim. İki erkek öğrencim daha vardı. Bence oldukça da zekiydiler. Onlar çok başarılı olabilirdi. Fakat biri ortaokuldan sonra liseye gitmedi ve evlendi. Erken yaşta evlilik çoktu köyde. Diğer erkek öğrencim ise okudu. Babası onu şehir dışına fen lisesine yatılı gönderdi. Şimdi savcı oldu. Köyün değil, oradaki köylerin tek okuyanıydı. Onunla gurur duyuyordum.

Şimdi okumayan diğer çocuklarla gurur duymayacak mıydım? Onlar başarısız mıydı? Tembel miydi? Başarısızlık suç muydu? Suçsa bu suç kimindi? Bu çocuklar onca imkânsızlık içinde, kültürel baskılarla şehirdeki çocuklarla yarışabilirler miydi? Bu çocuklar vermediğim 100 başarı notunu şehirdekilerden daha fazla hak etmiyorlar mıydı? Ben bunları kendime yeniden sorarken suçu kendimde, velide, öğrencide ararken eğitim sisteminin suçlu olduğunu çok sonraları fark ettim.

Bütün bunları yazmamın sebebi, sözü kendime getirmek olmalı. Başarı nedir? Başarı tanımlanabilir mi? Bir notla değerlendirilebilir mi? Doğru

nedir, iyilik nedir, güzel olan nedir sorularının bir ölçütü yoksa başarının da bir ölçütü yoktur. Başarı bir sınav kâğıdıyla değerlendirilemeyecek kadar geniş kapsamlı bir kavramdır.

Başarı çok çalışmaktır. Çok kavramı kişiye göre, şartlara göre değişir. Asla kendimi çok çalışıyor olarak göremem. Ben bütün hafta sonumu evden çıkmayıp çalışarak geçiriyorum. O halde ben başarılıyım. Diğer taraftan da başarılı değilim sabahları çocuklardan önce kalkıp daha fazla çalışabilirim.

Başarı vazgeçmektir. Yüksek lisans yapabilmek için Erbaa tayin istedim. Şehirdeki güzel hayatımdan vazgeçtim. Üniversiteye 15 dakikada gideceğim bir yerden vazgeçtim. Çocuklarımla hafta sonu vakit geçirmekten, tatillerde Kayseri'ye gidip hayattayken anne babamı görmekten vazgeçtim. Özel ders ve hafta sonu kurs verip daha fazla para kazanmaktan vazgeçtim. Ev-okul-çocuklar-üniversite arasında denge kurmaya çalışırken yaşadığım stresten mide hastası olup sağlığımdan vazgeçtim.

Başarı dersin içeriğini tam olarak öğrenmektir. Tam öğrenmek mümkün mü? Hiç bilmiyorken bir miktar öğrenmek de başarı sayılmaz mı? Yüksek lisans yapmasaydım derslere dair hiç bir şey bilmeyecektim. Şimdi en azından bilmediğimi biliyor olmak da farkındalıkla beraber başarı sayılmaz mı? Farkındayım fakat dersin içeriğini yeterince öğrenemedim diyelim. Öğrenmede veya öğrenememede tek sorumlu öğrenci midir? Öğretmenin de payı yok mudur? Öğretmen öğretmek için bütün yolları denemiş midir? Yoksa sadece ne kadar öğrendiğini ölçen bir sınav kâğıdıyla yetinmiş midir?

Başarı, rakiplerini geçmektir. Rakibim yok ki. Tek rakibim benim. Çok zor beğenen biri olduğum için arkadaşlarımı da kendimi de başarılı göremiyorum. Kimseyi geçmiş değilim, kimseden de geri kalmış değilim. Fakat her iyinin daha iyisi mutlaka vardır.

Başarı aynı okulu okuyan diğerlerinin verdiği emeğe göre benim verdiğim emektir. Yüksek lisans zor bir iştir. Arkadaşım ailesini bırakıp İngiltere'ye yüksek lisans ve ardından doktora yapmaya gitti. Onun ve onun gibilerin verdiği emek ve vazgeçtikleri şeyler benden daha fazla. O halde onlar başarılı ben başarısızım. Ancak aynı üniversitede yüksek lisans yapan arkadaşım ve onun arkadaşları danışmanlarıyla odalarında sohbet ederek ders saatini tamamlayıp evlerine gidiyorlar. Bütün notları oldukça yüksek. Ben onlara göre daha fazla emek veriyorum o halde ben başarılıyım.

Başarı sınavdan aldığın nottur. Notu veren mükemmeli arıyorsa ben başarısızım. Sınavlar testse ezberim iyi olduğu için başarılı olabilirim. Sınavlar yoruma dayalıysa yorum kişiye göre değişmez mi? Sınavlar hem bilgiye hem yoruma dayalıysa bilgim tam ve yorum yeterli değilse ben bu sınavdan başarısız sayılabilir miyim?

Başarı her hafta düzenli okula gelerek, verilen ödevleri yapmaktır.

Ödevlerim istediğim gibi olmadığı için kendimi başarısız görüyorum. Ancak ödevleri daha iyi yapacak zaman bulamadığım için beğenmiyorum. Zaman bulsam daha iyisini yaparım. Bu kadar zamanda ancak bu kadar yapabiliyorum o halde ben başarılıyım.

Başarı mutlu olmaktır. İstediğim yüksek lisansı yaptığım için vazgeçtiğim onca şeye rağmen mutluyum. O halde ben başarılıyım. Yüksek lisansta öğrendiklerimden dolayı bildiklerimden mutsuzum. Keşke bilmeseydim dediğim de çok oluyor, mutsuz oluyorum. O halde ben başarısızım.

Ben başarımda ya da başarısızlığımda nesnel bir ölçü bulamadım sayın hocam. Ben hem başarılıyım hem başarısızım. Kendime 40 verecek birçok sebep bulabilirim. Ancak 100 verecek de birçok sebep bulabilirim. Kendi öğrencilerime de not verirken oldukça zorlanıyorum. Bütün şartları gözden geçiriyorum. Yine de notları verirken adaleti sağlayamadığımı düşünüyorum. Öğrencilerimin notunu vermek bana ait. Ben de sizin öğrencinizim. O yüzden bu zor görevi ben yerine getirmek istemiyorum. Hangi notu verirseniz verin başım üstüne sayın hocam. Bu kadar uzattığım için kusura bakmayın lütfen. Saygılarımı iletiyorum.

Özel Okullara Sağlanan Teşvikler

Fadime Deniz Yüksekbulgu

Günümüzde hemen her alanda hız kazanan özelleştirme süreçleri eğitim alanında da yaygınlaşmış ve özel okulların eğitimdeki payı hızla artmıştır. Eğitim hakkı, hem ulusal hem uluslar arası hukuksal metinlerde yer alan doğal bir haktır. Ancak eğitimin piyasalaşması, serbest piyasada alınır satılır, üzerinden kar edilip parası olanın ulaşabileceği bir meta haline gelmesi, bazı eşitsizliklere yol açmıştır. Bu durumda alt gelir grubundaki öğrenci ve aileler dezavantajlı, eğitimden yoksun gruplar olmaya başlamıştır. Diğer yandan özel okulların daha nitelikli eğitim verdiği yönünde algı oluşturulurken, özel okullara gitmek isteyen öğrencilere yalnızca eğitim-öğretim desteği sağlanmakla kalmayıp, özel okul açmak isteyen yatırımcılara da KDV istisnası, gümrük vergi muafiyeti, vergi indirimi, faiz desteği, arazi tahsisi, sigorta primi ve gelir vergisi stopajı destek unsurları sağlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, 2014-2019 yılları arasında devlet tarafından özel okullara sağlanan teşvikler ve öğrencilere verilen eğitim-öğretim desteğine ilişkin özel okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim desteği hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenler eğitim-öğretim desteğinin, öğrencilerin özel okul tercihlerinde etkili olduğunu ve devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimin kamusal mal olduğunu ve sosyal devlet anlayışı bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim hizmetinin devlet tarafından üstlenilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Devlet teşvikinin alt gelir grubunda bulunan öğrencilere bir katkısı olmadığı, daha çok orta ve üst gelir grubunun işine yaradığı belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenler özel okullara sağlanan teşviklerin, öğrencilerin eğitim hakkı ve fırsat eşitliğine bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir. Ayrıca teşvik başvuruları esnasında ailelerin gelir durumunu doğru beyan etmedikleri ve teşviklerin asıl gereksinim sahiplerine ulaşmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenler özel okul ücretlerinin her coğrafi bölgede farklılık göstermesi nedeniyle eğitim-öğretim desteğinin sabit olmamasını ve okul ücretlerine bağlı olarak oransal verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Yüksebulgu, 2021).

Genel olarak giderleri devlet bütçesinden karşılanmayan eğitim-öğretim kurumları, “özel okul” olarak adlandırılır. Devlet okulları dışında kalan, anaokulundan üniversiteye kadar eğitim-öğretim veren bu okulların sahipleri, gerçek kişiler ya da yardım kuruluşları, vakıflar olabilir. Özel eğitim kurumları, 8.2.2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yasası’nda belirtilen Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği kapsamında belirtildiği gibi, Millî Eğitim Bakanlığının denetimi altında faaliyet gösteren

ve ücret karşılığında eğitim-öğretim hizmetini veren yerli, yabancı ya da tüzel kişiler tarafından açılmış olan eğitim verilen yerlerdir. Devlet okullarının uygulamakla zorunlu olduğu Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim ve öğretim programlarını aynı düzeydeki özel okulların da uygulama zorunluluğu vardır (Uygun, 2003).

Yine aynı yönetmeliğin 6. maddesi gereğince düzenlenen rapor ve belgeler incelenerek uygun bulunanlara bakanlıkça kurum açma izni ve işyeri açma ve çalışma ruhsatı düzenlenir (MEB, 2014). Özel Okullara yönelik teşvikler, 19.06.2012 tarih ve 28328 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 2012./3305 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 20.06.2012 tarih ve 28329 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "Yatırımlarda Devlet Yardımları Hakkında Kararın Uygulanmasına İlişkin Tebliğ" hükümleri kapsamında uygulanmaktadır. Teşvik Belgesi için başvuru, valilik uygun görüş yazısı ile Ekonomi Bakanlığına yapılması gerekmektedir (MEB, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği 2014). Teşvikler, belirli ekonomik faaliyetlerin diğerlerine oranla daha fazla ve hızlı gelişmesini sağlamak amacıyla, kamu tarafından çeşitli yöntemlerle verilen maddi ya da gayri maddi destek, yardım ve özendirmelemdir (DPT,2007; Akt. Eser, 2011). Altıntop'a (2006) göre teşvikler, ekonomik ve sosyal kalkınma hedeflerine ulaşmada özel sektörün katkısını sağlamak, girişimlerin yatırım, ihracat vb ekonomik çalışmalarda bulunma isteğini güçlendirmek amaçlarıyla devletin kullandığı araçlardır.

Günümüzde piyasalar giderek serbestleşmiş, devletler doğrudan üretim çalışmalarından çok piyasalardaki düzenleyici ve denetleyici çalışmalara yönelmiş ve piyasaların dengelerinin kendi iç dinamikleri yoluyla belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Ancak bu süreçte devletler piyasa müdahalelerini azaltmamış, tam tersine gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler daha fazla iktisadi kalkınma programları ve dolayısıyla teşvikler uygulamışlardır (Markusen ve Nesse, 2007; Akt. Eser,2011).

MEB bütçesinden tasarruf tedbirleri bağlamında 35 milyar TL'lik kesinti kararı alınırken, 14 özel okul ve 1 özel yurt teşvik listesine alınmıştır. KDV'den muaf olma, %80'e varan vergisel indirim gibi ayrıcalıklar da tanındığı belirtilmiştir. (Bir Gün Gazetesi, 2019)

Eğitim bir haktır ve eşitlik gerektirir. Bu hakkın kullanılması için uygun koşulların oluşturulması devletin sorumluluğundadır. Devlet kamusal eğitime yeterli bütçeyi ayırmalı ve bu bütçeyi gereksinimi olan tüm bölgelere eşit olarak dağıtmalıdır. Özel sektöre yapılan ayrıcalıklar ve sağlanan finansal destekler eğitim hakkını ve eğitimde eşitlik ilkesini ihlal etmektedir. Bu çalışma özel sektöre ait okullara devlet tarafından finansman ve diğer mali nitelikli destekleri incelemiş, bu destekleri eğitim hakkı ve eğitimde eşitlik ilkesi ekseninde sorunsallaştırmış ve bu destekleri özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle birlikte incelemeyi amaç edinmiştir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesininin 26. maddesinde belirtildiği gibi, temel eğitim herkes için bir haktır ve herkese ücretsiz olarak sağlanması,

devletin sorumluluğundadır. Yine bu maddede yükseköğretim için kişinin yeteneğine göre yararlanılması öngörülmüştür. Ancak, 1980'li yıllarda uygulanmaya başlanan politikalar ve uygulamalarla özel okulların devlet tarafından desteklenmesi, 1990'lı yıllarda devlet okullarında alınan eğitime katkı payı ya da zorunlu kayıt parası, yükseköğretime girişte uygulanan standart sınav ve harçlar ile bu hak adilce kullanılmamıştır (Aksoy, 2005).

Türkiye ekonomisinin dışa açılması ve kamunun özel kesime kaydırılması, 24 Ocak 1980 kararları ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi ile olmuştur. Dünya Ticaret Örgütü'nce hazırlanan ve Ocak 1995'te yürürlüğe giren Hizmet Ticareti Genel Sözleşmesi (GATS), kamusal hizmetleri küresel güçlerin etkisi altına almış ve yerel olanı küresele tabi olmaya zorlamıştır. Türkiye bu anlaşmayı 26 Mart 1995'te imzalayarak bütün yükümlülüklerini yerine getirmeyi kabul etmiş sayılmıştır. Bu sözleşme ile eğitim uluslararası arenada "alınıp satılan bir mala/metaya" dönüştürülmekte, eğitim kurumları da bu "malı" üreten ve satan ticarethaneye dönüşmektedir (Eğitim Sen, 2005).

Gelir dağılımını ölçmekte en çok kullanılan ve Türkiye'de de kullanılan yöntem "Gini Katsayısı" yöntemidir. Türkiye'de hesaplanan gini katsayısı ve diğer ölçümlere bakılacak olursa, Türkiye'nin en zengin%20'lik kesimi, en yoksul %20'lik kesiminden yaklaşık sekiz kat daha fazla gelir elde etmektedir. Bu ölçümler sonucunda oluşan gini katsayısı 0,41'dir (TÜİK,2012). Katsayının bu kadar yüksek olması toplumda önemli ölçüde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Yüksek standartlı fırsatlara ulaşmanın bir bedeli olduğu ve her kesim bu bedeli ödeyemeyeceği için fırsat eşitliğinden söz etmek olanaklı değildir. Bu noktada eşitsizlikleri giderme anlamında kamunun önemli görevleri bulunmaktadır. Türkiye'de uygulanan eşitsizliği dengeleyici politikalarından ilki "transfer harcamaları" dır. Hasta, yaşlı ve öğrenci kesimleri, kamu harcamalarından yararlanmaktadır. Bu durum zengin ile yoksulun arasındaki uçurumu tamamen kapsatmasa da ufak bir miktar dengelemektedir. Transfer harcamalarının yanı sıra bir diğer önlem de merkezi ve yerel yönetimlerin uyguladığı "sosyal politikalar" dır. Sosyal politikaları uygularken kamu görevlilerinin tek çıkarının toplumsal çıkar olması beklenirken, bu politikaları uygulayan karar verici kamu görevlileri bireysel çıkarlarını düşünmektedirler. Beklenen bireysel çıkarların en başında "oy kaygısı" gelmektedir. Bu nedenle sosyal politikalar uygulanırken hep bir sonraki seçimin kaygısı kamu görevlilerinin üzerindedir. Bu durum da sosyal politikaların uygulanması gerektiği hedef kitleyi büyük ölçüde saptırmaktadır. Karar verici konumundaki kamu görevlileri sosyal politikaları kısa vadeli düşünüp siyasi yandaşlık ilkesine göre dağıtmaktadır. Bu durum akıllara "Türkiye Cumhuriyeti'nin bir sosyal devlet mi? Yoksa bir sadaka devleti mi?" sorusunu akıllara getirmektedir. Bu soru ne zaman sosyal devlet olarak yanıtlanır ya da bu soruya hiç gerek duyulmazsa ancak o zaman adaletli bir sosyal politika uygulanabildiğinden bahsedilebilir. Ekonomide fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için devletin sosyal politikalar uygulaması

yanında toplumu bilinçlendirmeyi hedef alan eğitim politikaları da izlemesi gereklidir. Ekonomik anlamda eşitliğin artırılması amacıyla gerçekleştirilen transfer harcamalarının daha şeffaf ve hesap verilebilir bir düzene sokmak için farklı uygulamalara gidilebilir (Yaşar, 2014).

Sosyo-ekonomik açıdan en dezavantajlı olan %6'lık kesim ile görece sosyo-ekonomik durumu daha iyi olanların çocuklarının özel okulda eğitim almasını kolaylaştırmak amacıyla devlet tarafından yapılan özel okul eğitim-öğretim desteği arasındaki olağanüstü fark, eğitim alanındaki derin fırsat eşitliğini açıklamaktadır. MEB tarafından yapılan özel okul teşviki, kişinin bulunduğu eğitim kademesinin tümünü kapsamaktadır. Özel okul teşviki verilecek öğrenciler tespit edilirken; öğrencinin başarı durumuna, ailesinin aylık gelirine, ailede öğrenim gören kardeş sayısına, anne-babanın durumuna, öğrencinin aldığı disiplin cezalarına bakılmaktadır (MEB, 2019).

1982 Anayasası'nın 42.maddesine göre "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz". Ancak yukarıdaki bulgular bize sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak eğitim hakkının da bireyden bireye farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir. Oysa Callinicos'un da dediği gibi asıl adaletli olan tüm bireyler için oyun alanının eşitlenmesidir (Mercik, 2015).

Batının demokrasi kültüründe kabul gören en yaygın eşitlik savı fırsat eşitliği ile koşullarda eşitlik. Fırsat eşitliğini anlamak koşullarda eşitlik fikrini anlamaya göre nispeten daha kolaydır ve bu iki kavram birbirleriyle yakından ilişkilidir. Fırsat eşitliği içerik olarak, önemli toplumsal kurumlarda yer alabilme hakkının herkese tanınması ve evrensel esaslara özellikle başarı ve yetenekle ilişkili olması anlamına gelmektedir. Fırsat eşitliği, yetenekli olanları ve bu yeteneklerini kendi bireysel başarıları için rekabet ortamında çıkarlarına kullananları ödüllendirir. Ancak aile, sahip olduğu avantajları çocuklarına aktarabildiği ölçüde, başarı yarışının başlangıç noktasında aslında bir eşitsizlik olduğunu fark eder. Örneğin gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları ailelerindeki yoksulluklarla yarışa başlayacaktır.

Bu bağlamda fırsat eşitliğinin gerçek bir anlama sahip olabilmesi için, koşullarda eşitliğin yarışa katılanların aynı noktadan ve engelsiz bir şekilde yarışa başlamaları sağlanmalıdır. Fırsat eşitliğine dair en radikal eşitlik fikri sonuçlarda eşitlik. Diğer bir deyişle başlangıç noktasındaki avantaj ve dezavantajlara bakılmaksızın devletin, tüm fırsatlarını kullanarak "sonuçlarda" eşitliği sağlamasıdır. Sonuçlarda eşitlik fikri, başlangıçlardaki eşitsizlikleri ve toplumsal eşitliği sağlama yönünde ilerleme kaydedecektir. Örneğin kadınlar, çocuklar ve bazı etnik azınlıklar gibi daha az avantajlı ya da pozitif herhangi bir ayrıcalığı olmayan grupların lehine ayrıcalıkların oluşturulması, sonuç eşitliğini güvence altına alarak fırsat eşitsizliğini giderme yönünde çıkarlar sağlar (Turner, 1997; Akt. Uçkaç, 2003).

Devletin özel okullara sağladığı eğitim-öğretim desteğine ilişkin özel

ortaöğretim yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ayrıntılı biçimde araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan özel ortaöğretim okullarının yönetici ve öğretmenlerine öncelikli olarak, devletin özel okullara sağladığı eğitim-öğretim desteği hakkında görüşleri olup olmadığı sorulmuş ve buna göre katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm görüşmecilerin eğitim-öğretim desteği hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları, konudan yüzeysel haberdar oldukları görülmüştür. Katılımcılardan eğitimin kamusal mal ya da bireysel mal olma özellikleri, sosyal devlet anlayışı bağlamında eğitim-öğretim desteğini değerlendirme, teşviklerin alt gelir grubuna etkisi, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği gibi başlıkları değerlendirmeleri beklenmiştir. Bunun yanında teşviklerin uygulayıcısı konumunda oldukları için eğitim-öğretim desteğine başvurular sırasında ailelerin yaşadığı sorunlar, başvuru ölçütleri ve özel okulların bölgelere göre fiyat farkının olması ancak teşvik miktarının sabit kalması hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

Katılımcılar, sosyal devlet anlayışı, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği, kamusal eğitim-öğretim desteğinin uygulanış biçimleri ve süreçte yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini anlatmışlardır. Katılımcıların başlıklar hakkındaki görüş ve deneyimlerine bulgular ve yorumlar kısmında ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Özel ortaöğretim yönetici ve öğretmenleri, öncelikli olarak özel okula gidebilmeyi bir şans olarak görmekte ve devlet okulları ile özel okullar arasında "nitelik" bakımından oldukça üst düzey fark olduğunu ve pandemi döneminde de bunun kanıtlandığını düşünmektedir. Yöneticilerin genelinde, özellikle orta ve alt düzeyde okul ücretine sahip okulların yöneticileri teşviklerden memnun ve devam etmesi yönünde istekleri bulunmaktadır. Ücretleri oldukça yüksek rakamlardan oluşan özel okulların yönetici ve öğretmenleri verilen teşvik miktarından şikâyetçi olup daha fazla miktar beklentisine girmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, eğitimin kamusal mal olduğunu, Türkiye'nin sosyal devlet olduğunu, eğitimde her çocuğun eşit haklara sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak katılımcılar eğitimin özel sektör eliyle daha nitelikli ve nitelikli olması için devletin bu hizmeti tamamen onların eline bırakması gerektiğini belirtmektedir. Görüşmecilerden eleştirel olan eğitimciler az da olsa bulunmakta ve sistemi sorgulamaktadır. Bu eleştirel eğitimciler, kamu okullarının güçlendirilmesi gerektiğini, özel okulların varlığını sorgulamak gerektiğini, teşvik miktarının az ya da çok olmasının önemi olmadan bir devletin özel okula bu şekilde yönlendirme, yol gösterme ve özendirilmelerinin olmaması gerektiğinin farkındadırlar ve konuyu derinlemesine, çok yönlü eleştirebilmektedirler.

Eğitim-öğretim destek miktarı ve kontenjanının yeterli bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim-öğretim desteğinin geçmişteki haliyle alt gelir grubundaki bir çocuğa özel okula gitme fırsatı tanımamaktadır.

Özel okula bütçe ayıran aileler, teşvikten bağımsız olarak karar almaktadırlar. Dolayısıyla teşvikler, öğrencilere eğitim hakkı ve fırsat eşitliği de sağlamamaktadır.

Teşvikleri, bazı görüşmeciler burs gibi değerlendirmekte ve yalnızca başarılı, disiplin sorunu olmayan, yoksul çocuklara verilen bir destek gibi algılamaktadır. Eğer böyle bir özendirme var ise ve biz anayasada sosyal devlet olarak yer alıyorsak devlet eğitim-öğretim çağındaki her çocuğa koşulsuz, eşit ve kolay erişilebilir şekilde destek olmalıdır. Ancak o zaman eğitim hakkı ve fırsat eşitliğinden söz edilebilir.

Aileler eğitim-öğretim desteğine başvurular sırasında, adalet ve şeffaflık sorunu yaşamaktadır. Yapılan her görüşmede her görüşmecinin ilk olarak değindiği nokta gelir beyanının doğru yapılmaması ve birçok yoksul, ihtiyaç sahibi aileye teşvik çıkmazken birçok zengin, hiç ihtiyacı olmayan aileye teşvik çıkabilmektedir.

Görüşmeciler, özel okul ücretlerinin coğrafi bölgelere göre değişmesinin kira vb giderlerinin artmasından ya da azalmasından dolayı normal olduğunu, bu nedenle de teşviklerin de bu oranda artış ya da azalış göstermesi, hatta çok yüksek ücretli okullara hiç teşvik verilmemesi gerektiği yönünde görüşler bildirmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H. H. (2005). Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. *ABECE Dergisi*, 232, 2-8.
- Bir Gün Gazetesi. (2019). *MEB Bütçeyi Bitirdi, Okul İnşaatları Durdu*. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/meb-butceyi-bitirdi-okul-insaatlari-durdu-269388>Erişim tarihi: 09 Ekim 2019
- Eğitim Sen. (2005). *Eğitim Sorunları Dosyası*. Eğitim Sen Yayınları: Ankara.
- Eser, E. (2011). Türkiye’de Uygulanan Yatırım Teşvik Sistemleri ve Mevcut Sistemin Yapısına Yönelik Öneriler. (Yayımlanmış Uzmanlık Tezi). Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, Ankara, Türkiye. Erişim adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/EmreEser.pdf> Erişim tarihi: 22.06.2020.
- MEB (2014). *Eğitim-öğretim Desteği*. Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=432 Erişim Tarihi: 7 11. 2019.
- MEB (2019). *Örgün Eğitim İstatistikleri*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdf Erişim tarihi 7 Eylül 2019.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Uçkaç, A. (2003). *Eğitimde Fırsat Eşitliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uygun, S. (2003). Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Yüksekbulgu, F. (2021). *Özel Okullara Sağlanan Teşvikler ve Öğrencilere Verilen Eğitim Öğretim Desteğine İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.



Eleştirel Bilinç İçin Eğitim- Paulo Freire

Mehmet Oğuzhan Çelik¹

Brezilyalı eğitimci ve filozof Paulo Freire'nin *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim* kitabı 2021 yılı içinde Ayrıntı Yayınları tarafından Dilek Hattatoğlu çevirisi ile yayımlandı.

Halkların özgürleşebilmesi adına eğitimin nasıl programlanması ve uygulanması gerektiği hakkında somut örneklerden bahseden *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim*'i okumadan önce Freire'nin daha önce

yayımlanan *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabını okumanızı öneririm. Çünkü *Ezilenlerin Pedagojisi* ile Freire'nin eğitime dair temel görüşlerini ve detaylı kavram tartışmalarını sindirdikten sonra *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim* ile aktarılan tüm kavram ve fikirlerin bizzat sahadan deneyimlerle somutlaşmasına tanıklık ediyorsunuz. Şahsen iki kitabı çok kısa aralıklarla okumama rağmen gerek Freire'nin dipnotları gerekse bahsettiği bazı kavramları daha ayrıntılı olarak hatırlayabilme gereksinimi ile çok sık geri dönerek *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin bazı bölümlerini tekrar okuma ihtiyacı duydum.

Bu kitapları okurken eğer eğitimci iseniz eğitimci kimliğinizi, değilseniz bir girdap gibi içinde dönüp dönüp sonra aniden kendinizi dışında bulduğunuz eğitim hayatınızı çokça sorgulayarak ilerliyorsunuz. *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim* Freire'nin iki makalesinden oluşuyor. "Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim" ve "Verme mi İletişim mi?". İlk makalesinde ağırlıklı kendi okuryazarlık kurslarında uyguladığı programın özelliklerinden ve uygulamaları esnasında yaşadığı deneyimlerinden bahseden Freire, ikinci makalesinde kendi söylemiyle "özgürlük pratiği" olacak bir eğitimin ilkelerini ve başlıca yönlerini aydınlatıyor.

Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde de bahsettiği üzere eğitim gerçek anlamda eğitimse, halkı özgürleştirir, sorguladır. Odilon Ribeiro Coutinho'nun deyişiyle; "Zamanın dışına atılmış insanları zamanla bütünleştirir." Freire'ye göre eğitici ve eğitilen dikey bir ilişki içinde olamaz, ancak birbirini bir diğerrinin üzerinde görmeyen yatay bir ilişki diyaloga izin verir ve gerçek bilinçlenme sürecini (kitapta "*constientizaçao*" olarak geçiyor) sağlayabilir.

Freire bu düşüncelerini yalnızca fikir aşamasında bırakmıyor, Brezilya'nın çeşitli bölgelerinde okuma yazma bilmeyen yetişkinler için hazırlayıp uyguladıkları Freireci okuryazarlık programının etkileriyle, savunduğu görüşün ne kadar haklı ve geçerli bir eğitim modeli olduğunu da kanıtıyor. Ivan Illich *Okulsuz Toplum* kitabında bu eğitimlerin ortaya çıkardığı deneyimlerden şöyle bahsediyor: "Freire, herhangi bir yetişkinin, eğer ilk öğrendiği kelimeler siyasi bir kavrama karşılık geliyorsa, kırk saat içinde okumaya başlayabileceğini keşfetti." Freire, okuma yazma öğrenirken dahi diyalogla, "sorunsallaştırma"yla (ki bu Freire için çok önemli bir kavram), önceden belli bir sistematik ile oluşturulmuş kodlamaları çözümlenerek ilerlenirse kişinin eleştirel bilincinin uyandırılabilceğini bu eğitimlerinde ispatlıyor.

¹ mehmetocelik@gmail.com

Çünkü okuma yazma öğrenmeye başlayanlar sadece bu beceriyi kazanmanın hazzına değil, Ivan Illich'in deyiimi ile sosyal farkındalıklarını da harekete geçirdiklerinin bilincine eriyorlar. Zaten bu okuryazarlık gruplarına katılan birçok kişinin "Artık kendimi kitlelerin bir parçası değil gerçekten halka ait hissediyorum ve haklarımı talep edebilirim" benzeri söylemlerde bulunması bu eğitimin hedeflenen amaca ne denli dokunabildiğini gösteriyor.

İki kitabı da okurken fark edeceksiniz ki Brezilya aslında oldukça Türk. İki ülkenin sosyal ve ekonomik benzerlikleri kimse için sürpriz değil, birçoğumuz az ya da çok bu benzerliğin farkındayız aslında fakat kitapta Brezilya halkı ve tarihi ile ilgili detaylardan bahsedildikçe ara ara; "Bunların aynısı Türkiye'de de yaşanmamış mıydı?" diye düşünmeden edemiyorsunuz. Çünkü öyle ufak tefek değil, gerek meydana gelen toplumsal olaylar gerekse bu olaylar karşısında iktidarların ve halkların ortaya koyduğu tutumlar oldukça şaşırtıcı bir benzerlik gösteriyor. Çok fazla ipucu vermiş olmak istemem fakat Freire'nin sadece şu paragrafı bile bu benzerliği açıklamaya yeter diye düşünüyorum: "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 tabii olma ve itaat alışkanlığımız? Diyalog yokluğu? Çeşitli valilerin ve subayların zorbalığı? Halk eğitiminin olmayışı?" Bu sorular size de bir yerlerden tanıdık geldi mi?

Son olarak bu kitapta anlatılan okuryazarlık eğitimlerinin son bulmasına dair *Ezilenlerin Pedagojisi*'nden çarpıcı bir notla yazımı bitirmek istiyorum. Freireci okuryazarlık grubu son toplantısını 2 Nisan 1963 yılında dönemin Cumhurbaşkanı Joao Goulart'ın da katılımı ile gerçekleştirmiş. Freire bu toplantıda Goulart'a: "Bugün artık öyle bir halk var ki, ayağa kalkıyor, boyunduruğu üzerinden atıp onurunu geri kazanıyor, kaderine sahip çıkıyor ve Brezilya'nın tarihsel sürecinde geri döndürülemez biçimde söz sahibi olmaya başladı," diyor. Fakat aynı toplantıda bulunan bir diğer ileri gelen isim General Humberto Castelo Branco, 1964'te darbeye Goulart'ı devirerek demokrasiyi tersine çeviriyor, Freire'nin ulusal programını dağıtıyor ve kendisini de hapse gönderiyor. Ülke tarihimize bu denli benzeşen olayları da okuduktan sonra biz Freire'yi diğer toplumlardan çok daha iyi anlayabiliriz diye düşünüyorum. Çünkü bir şekilde atılan her iyi adımın hemen hemen aynı yöntemlerle önünün kesilmesi sebebiyle Brezilya, bugün içinde bizim de bulunduğumuz karanlıklarda dolaşiyor.

Eleştirel Pedagoji Dergisi yayın kurulu üyelerinden derginin ve eleştirel pedagojinin Türkiye’deki serüvenini anlatmasını istedik. Ünal Özmen, Ayhan Ural, Hasan Hüseyin Aksoy, Fevziye Sayılan, Ahmet Yıldız, Yasemin Tezgiden Cakcak, Nurcan Korkmaz, Nejla Doğan ve Murat Kaymak ile yapılmış söyleşiyi aşağıda değerlendirmenize sunuyoruz.

Ayhan Ural
Ayşe Nüzhet Açar



Ünal Özmen

Eleştirel Pedagoji ile ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Ünal Özmen: 2003, cumhuriyet döneminde eğitim sisteminin ikinci paradigma değişiminin tarihidir. Modern eğitimin hukuki temellerinin atıldığı 1924 ve sonrasında eğitimi biçimlendiren modern pedagoji 2003’te ciddi bir saldırıyla karşı karşıya kaldı. Sistemin dayandığı modernist değerler bu tarihte tartışmaya açıldı; bununla birlikte bilginin kaynağı, müfredatlar, öğretme yöntemleri, ders kitapları, öğretmenin rolü, öğrencinin tanımı, mevzuatlar ve eğitim örgütlerinin yapısı dahil eğitime dair her şey aynı anda değişime zorlandı. Değiştirilmek istenen bilimi bilginin merkezi kaynağı olarak ele alan “Davranışçı Model”di. Onun yerine inşa edilmek istenen model, herkesin kendi bilgisiyle katıldığı “Yapılandırmacı Model”di. Davranışçılık pozitivism olarak mahkûm edilmeye çalışılırken yapılandırmacılık, “Öğrenci Merkezli”, “İnsan odaklı”, “demokratik” bir yöntem olarak sunuldu. Eğitim Bakanlığı adına süreci Talim Terbiye Kurulu yönetiyordu. Ben de bu kurumda görev yapıyordum. Tabi değişime zorlanan sadece sistemin felsefi dayanağı ve pratikleri değildi, Talim Terbiye teknik detaylarla ilgilenirken bir taraftan da eğitimin piyasaya açılması konusunda kamuoyu ikna edilmeye çalışılıyordu. Uluslararası kuruluşlardan akan fonlar, medya propogandası ve olup bitenleri anlamakta zorlanan, hatta anlamak istemeyen eğitim kamuoyu yani herkes bu İslamcı-liberal projeye hizmet ediyordu. Sanırım sistemin içinde olmam, değişimin araçları (kurumlar, kişiler, gerekçeler vb) ve projenin felsefi arka planı iyi bir yolda olmadığımızı anlamamı kolaylaştırdı. Karşımızdaki İslamcı bir parti ve onun ele geçirdiği iktidar gibi gözükse de neoliberal kapitalizm olduğu belliydi. Para, fikri destek, propoganda, maddi manevi her türlü materyalin Dünya Bankası, IMF, AB ve bunlara bağlı vakıf türü yardım kuruluşları tarafından sağlandığını görüyordum. Küresel neoliberal bir saldırıyla karşı karşıyaydık. Fakat Türkiye’nin entelektüel birikiminin

bu saldırıyı anlamaya, çözümlenmeye ve çözmeye; kavramlarını anlamlandırmaya, onun olası sonuçlarını tahmin etmeye yeterli olmadığını da görüyorduk. Bu, neoliberal-İslamcı ittifak için bir avantajdı; bir başka avantajları da 1980 faşist darbesiyle birlikte eğitimin bilimle bağının kopartılmış olmasıydı. Öğrencileri, ebeveyle, öğretmenleri mutlu etmeyen bir önceki sisteme yönelik eleştiriler yoğunlaşmış, “davranışçılık” savunulamaz model haline gelmişti. Eski sisteme yönelik eleştiriler “yeni” olanı sorgulamadan kabullenme biçiminde tezahür ederken yeni olan her şeyin iyiye tekabül ettiği algısı toplumun piyasa kültürünü benimsemesine vesile oldu. Din-eğitim, piyasa-eğitim, piyasa-din ilişkisinin neoliberalleşmenin ön şartı olduğunu biliyorduk ama açıkça söylemek gerekirse değişimin “Kavramsal karşılığı nedir?”i anlatabilmek mevcut dil ve bilgimizi aşılıyordu. Benzer süreci yaşamış, bununla birlikte evrensel kabul görmüş deneyimlerden yararlanmamız ve onlarla dayanışma içinde olmamız gerekiyordu. İhtiyacımız olan teorik ve pratik dayanakları ararken karşımıza Eleştirel Pedagoji çıktı. Eleştirel Pedagojinin neoliberal dönem içinde gelişen bir eğitim kuramı olması ve neoliberal eğitimi çözümlenip tutarlı eleştiri ve alternatifler sunması bizi etkiledi. “Reform” ve “Devrim” olarak sunulan şeyin kavramlarını şimdi daha kolay analiz edebiliyoruz. Sanırım muhalefeti toparlayıp ortak bir dil geliştirmesine de katkı sundu. Gelinek noktada Eleştirel Pedagoji’nin, sadece teorik açıklamalarda yararlandığımız kuram olmayıp aynı zamanda eğitim faaliyetlerine eylem türleri sunan bir pratiğin adı olduğunu söyleyebiliriz.

Murat Kaymak, Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin arkaplanında Zil ve Teneffüs Dergisi olduğundan söz etti. Bu süreci bir de sizden dineyebilir miyiz?

Zil ve Teneffüs Dergisi’nin yayın hayatı uzun olmadı. Türkiye’de entelektüel faaliyetlerin böyle bir sıkıntısı var. Medya tekelleşip, yayın yapmak maliyetli bir iş olmaya başladığında yayıncılık da entelektüel faaliyet alanı olmaktan çıktı. Fikrinizi, düşüncenizi ya da örgütlenmenizi gerçekleştirebilmeniz kurumsal yapı gerektiriyor artık. Zil ve Teneffüs’ü kafe masalarında hazırlıyor sonra dergimizi yayımlayacak birini aramaya çıkıyorduk. Dergi iki farklı yayıncıda böyle çıktı. Ömrü uzun olmadı tabi. Buna rağmen Murat’ın da dediği gibi Eleştirel Pedagoji’ye alt yapı oluşturdu. Eleştirel Pedagoji’nin yayın kurulu büyük oranda Zil ve Teneffüs’ün içinden gelen arkadaşlardı. O mecrada tanıştık, tartıştık, diğer kentlerle ilişkiler kurduk. Eleştirel Pedagoji’nin ilk sayısını (Ocak 2009) kendi yayınavimizden çıkardık. Arkadaşların kitaplarını da SOBİL markasıyla bu yayınevinden çıkarıyorduk. Hatta kapanana kadar KORİDOR edebiyat-sanat dergisine de sahiplik yaptım. Kazanmadan harcayan yayınevlerinden biriydi SOBİL.

Derginin çıkarılma kararının verildiği süreçte Türkiye’de eleştirel pedagojinin anlaşılma ve anlatılma koşulları nasıldı?

Eleştirel pedagoji ya da genel adıyla Eleştirel Teori sosyolojik analizlerde, haliyle politik pratikte kullanılmıyordu. Bildiğim kadarıyla o

dönemde sadece üniversitelerin çalıştığı akademik bir konuydu. Eleştirel Teori'nin eğitime, psikolojiye, medya analizine, feminist hareketlere eylem teorisi olması yeni bir durum. En çok eğitim analizinde kullanılıyor olmasına rağmen bir eğitim politikası, bir eğitim eylem alanı yaratmada başarılı olamadık. Kavram çok yeni, o tarihlerde bu konuda yayın hemen hemen hiç yoktu diyebiliriz. Kitabı Türkiye'de yayımlanmamış bir kuramın dergisini çıkardık, belki de başarısızlığın sebebi bu altyapı eksikliği idi. Dergiyle birlikte epey bir yayınevının eleştirel pedagoji üzerine yazılmış kitapları çevirmeye başladığını söyleyebiliriz. Her şeye rağmen derginin bu konuda yarattığı farkındalık göz ardı edilemez. Eleştirel Pedagoji Dergisinin Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferanslarının bileşenlerinden biri olması bu alanın teorisyenleriyle yakın temas kurmamızı sağladı. Eğer bugün eğitim Türkiye'de eleştirel pedagoji perspektifiyle ele alınıyorsa ki öyle olduğunu düşünüyorum, buradan dergiye pay çıkarmak durumundayız.

Neden akademik değil de politik bir dergi?

Akademik bilginin eğitimle ilgilenen herkese, yani sahaya transfer edilmesi gerekiyor. Praksis arayan bir teori için gerekli olan da budur. Kişisel olarak eleştirel pedagojinin eylem değil, eylemin kuramı olduğunu düşünürüm. O nedenle teorik yönünden çok pratik yönüyle ilgilendim. Paulo Freire'nin ne teorileştirmesi ne de praksisi akademi için değildi. Kaldı ki akademinin politik olanı hapsedme gibi bir yönü de var. Bundan dolayı derginin hakemli olmasına hep itiraz ettim. Hala da öyle düşünüyorum. Herkes derginin adını Eleştirel Pedagoji olarak bilir, oysa derginin resmi adı Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi'dir. Kitapçılarda ve web ortamında kullanım gücünü nedeniyle tam adımızı kullanamadık.

Derginin ilk dönemindeki zorlukları nelerdi?

Muhafif bir dergisin ve egemen ideoloji ile çatışyorsun; piyasa kurallarına direneceksin, maddi getirisi olmayan bir işin maliyetini karşılayacaksın! Asıl zorluk, hedef kitlemizin en büyüğü olan bir milyon öğretmen ve eğitim sendikalarının ilgisini çekememektir. Davet üzerine dergi adına katıldığım etkinliklerde gösterilen sempatiler bile dergiyi yaşatacak desteğe dönüşmedi. Kendisini muhalif bir yere koymuş, örgütlü eğitim mücadelesinin içindeki insanların kendilerini onaylayacak yayınlar istediğini gördüm. Arkasında kurumsal destek bulamayan, yayıncısı, dağıtıcısı, dizgicisi aynı kişi olan hiçbir dergi yaşayamaz. Yayın hayatını istikrarla sürdüren bir dergi görüyorsanız bilinki arkasında ya üniversite veya güçlü bir yayın kuruluşu ya da devlet vardır. Kültür Bakanlığı, süreli yayınlara destek anlamında her dergiden satın alır. Para, otomobil, moda gibi onlarca derginin her sayısından yüzlerce, binlerce alır ve kütüphanelerine gönderir. Dağıtıma verilmeyen 'Oltacılık ve Balık Avcılığı' diye bir dergi var; bu derginin her sayısından dört yüz tane alır. Benzer biçimde cemmat yayınlarını ayakta tutar. Ama Eleştirel Pedagoji Dergisi'ni almaz! Başvurumuz reddedildiğinde 'Neden almıyorsunuz?' diye sorduğum kişi, bizim web sayfasına girdi ve sayfayı göstererek "Hocam sen iktidarla kavga ediyorsun?" dedi.

EPD'nin dışındaki çalışmalarınız eleştirel pedagojiyle ne derece ilişkili?

Birgün Gazetesinde yazıyorum. Düzenli yazmak günceli takip etmemi ve yazı disiplinine uymamı sağlıyor. Amatör olarak şarap bağıcılığı ile uğraşıyorum. Şarap felsefeyle dolayısıyla eleştirel teoriyle ilişkili olduğu için belirtiyorum bunu. Bu nedenle olsa gerek felsefe okuyorum, AÜAF Felsefe Bölümü öğrenciyim yani...

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Ayhan Ural: Eleştirel pedagoji alanıyla ilk temasım doksanlı yılların ortalarında –doktora öğrenimim sürecinde- okuduğum 'Ezilenlerin Pedagojisi, Okulsuz Toplum, Özgür Eğitim, Zorunlu Eğitime Hayır' gibi kitaplarla başladı diyebilirim. Bu okumalar sonucu eğitimi geleneksel – anaakım- alan dışında ele alan değerlendirme ve tartışmalar yapmaya başlamıştık. 2000'li yılların başında yazdığım bir kitap bölümü – öğretmenlik paradoksu- ve sonrasında hafif ağır denenceler kitabı mevcut eğitim anlayış ve uygulamalarına karşı düşüncelerimin önemli bir yansımasıydı. Bu çalışmalar bütün sınırlıklarına rağmen eleştirel pedagoji alanıyla ilişkili sayılabilecek metinlerdi. İzleyen dönemde Kemal İnal ile tanışmamız –Abant İzzet Baysal Üniversitesi- ve sonrasında Gazi Üniversitesi'nde de birlikte çalışmamız alanda yeni bir çevre edinme olanağı sundu ve böylece eleştirel pedagoji dergisinin kuruluş sürecinde yer almış oldum.

Derginin çıkarma amacınız tam olarak neydi?

Dergiyi çıkarma amacımız öncelikle kendimizi geliştirmek ve eğitim sisteminin üretmiş olduğu eşitsizliklerle bir ölçüde mücadele edebilmektir.

Derginin çıkarılma kararının verildiği süreçte Türkiye'de eleştirel pedagojinin anlaşılma ve anlatılma koşulları nasıldır?

EPD nin çıkarılma sürecinde eleştirel pedagoji alanı sınırlı bir kitle tarafından biliniyordu. Yaygın bir bilinme ve destek durumu yoktu. Bizler de –dergi çevresi- çok dağınık ve acemiydik. Yazı ve tartışma alanlarımız çoğu zaman eleştirel pedagojinin dışında kalabiliyordu. Ancak zamanla okuma, anlama ve yenilenme etkinliklerimizle hızla gelişiyor ve değişiyorduk. Ve sonraları uluslararasılaşabiliştik de.

Derginin ilk dönemdeki zorlukları nelerdi?

Yeni bir yer edinmek, görünmek, bilinmek, desteklenmek ve benzeri gereksinimler için iyi bir dayanışma ağı oluşturmamız gerekiyordu. Bunun için herbirimiz çevremizi ve çevrelerimizin çevresini davet ederek, genişleterek güçlenmeye çalışıyorduk. Dergiyi tutmaya çalışıyorduk. Çok önemli zorluklardı ancak heyecanımız ve kararlılığımız önemli bir güçtü bizim için. Belki en önemlisi her birimizin öğrenme arzusu



Ayhan Ural

okuma bilme düşünme gereksinimi çok büyük bir güdüleyiciydi. Şimdi de aynı biçimde bunu hissediyorum kendimde ve EPD ye katkı veren arkadaşlarımda –okuyucu ve yazar-. En temel zorluk mali boyuttaydı. Dergiyi satmıyorduk ama dağıtıyorduk. Dergiyi dağıttığımız arkadaşlar da dergiyi desteklediler. Parasal ve dağıtım sorunlarımız her zaman oldu ama dergi bütün bu zorlukları aşarak bugüne kadar gelebildi. Bunu dergiye destek veren bütün bileşenlerle başarmıştık.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Derginin başlangıçtaki amaçlarını gerçekleştirdiğimizi düşünüyorum. Dergi yaşam sürecinde yeni amaç, hedef ve sorumluluklar üstendi ve bunları da büyük ölçüde gerçekleştirdi ki uzun bir süredir varlığını sürdürdü. Dergiyle doğrudan ve dolaylı iletişimi olan herkesin dönüşümüne etki etmiştir diye düşünüyorum. Ayrıca ulusal ve uluslararası düzeyde saygın bir yer edindi. Eğitim politikalarına belki güçlü bir etki yapamadı ancak meydanın da boş olmadığını gösterdi. İktidar karşısında açık bir muhalefet olarak yer alarak, neoliberal eğitim politika ve uygulamalarına karşı güçlü bir direniş alanı oluşturdu.

Eleştirel Pedagoji Dergisi dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Çalıştığım üniversitede –Gazi Üniversitesi- lisans ve lisansüstü proğralarda Eleştirel Eğitim ve Eleştirel Pedagoji dersleri açtım. Yürüttüğüm bütün çalışmalarımı eleştirel pedagojinin temel söylemlerini yansıtmaya çalışıyorum. Belki de en önemlisi eleştirel pedagoji alanında çalışmaya çalışan bir eğitimbilimci olabilme bilincine ulaştım.

EPD Paulo Freire’yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardı mı? EPD Freiren söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freiren Pedagoji arasında bir ayırım yapılıyor mu?

Derginin kuruluşuna ilişkin değerlendirmemde de belirttiğim gibi dergi, katkı veren herkesin kendini ifade edebileceği ve geliştirebileceği bir alan olarak var oldu. Dolayısıyla dergi tek örnek bir düşünce alanına dönüşmeden zengin bir eleştireliliğe yöneldi. Tartışma, çeviri, dosya, yazar ve yazılarda ayrımcı bir tutum ve kısıtlamaya gitmedik. Herkes okuma, ilgi ve eğilimine uygun eleştirel pedagoji ve eleştirel eğitim alanından katkı vermeyi sürdürdü. Genel olarak felsefi, ideolojik, kuramsal ve pratik bir çatışma da yaşamadık.

Freire’yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek politik-pedagojik uygulamaları özgürleşimci bir bakış açısından yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir.” diyor Paolo vittoria. Freire’nin de kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum.” diyor. Bu söylemlerden yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

Dergi, açık bir etki yapmak yerine herkesin kendi dönüşümünden sorumlu bir yönelimi desteklemektedir.

Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin Türkiye'deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

EPD sahip olduğu kısıtlı bir görünme alanına rağmen çok büyük bir etkili yaratmıştır. Akademide bir ders olabilmesi, ulusal ve uluslararası konferanslar düzenlenmesi, kuramsal ve pratik alandaki herkesi etkileme gücüne ulaşmıştır. Derginin varlığı ve etkisiyle ulusal düzeydeki yayınevleri farklı biçimlerde –çeviri, derleme, özgün- kitaplar yayınlamaya başlamıştır. Alana önemli bir ilgi oluşturarak uluslararası yayınların çevirilmesinde de etkili olmuştur.

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Hasan Hüseyin Aksoy: Eleştirel Pedagoji alanıyla tanışmamın ya da bağımın iki boyutu var. Bir tanesi doğrudan eğitim ile ilişkili olmaksızın siyaset alanınının metinlerine aşına olmak bakımındandı. Ama bunu bir bilimci kimliği ile değil, özellikle lise yıllarından başlayarak bir yurttaş kimliğiyle ediniyordum. Diğer doğrudan Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkili eğitimcilerce yazılan metinleri okumaya başlamamla ilgili boyutu. Bilim insanı, akademisyen kimliğimle, önceki okumalarımı ve Eleştirel Pedagoji yazınıni birleştirdiğimde gençlik dönemimden bu yana okuduklarım doğrudan benim Eleştirel Pedagoji teorimin bir parçası haline dönüştü. Bazen söylüyorum, ben bunu lisede okumuştum, ama Yüksek Lisans veya Doktorada anlatıyorum. Dolayısıyla o iki dönem birleşti. Felsefenin Temel İlkeleri (Georges Politzer'in) örneğin, "Bugün ne işi var?" dediğimizde Eleştirel Pedagoji Dergisine yazdığım "diyalektik" sözcüğüne ilişkin ilk bilgilerimi oradan kazanmıştım. Yıllardır zihnimde taşıdığım, düşünme ve görme kaynaklarından birisiydi. Eleştirel Pedagoji alanıyla daha doğrudan bir bağlantı, Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi'ni okumamla, bu konuda ders anlatmamla, derslerimde bahsetmemle başladı diyebilirim. Daha sonra başka bağlamlarda da bir karşılaşmam oldu. Sonra başka isimler gündeme gelmeye başladı. Henry Giroux, Peter Mayo, Michael Apple, bell hooks, Antonia Darder bunlardan birkaçı. Güncel Eleştirel Pedagoji metinleri ile daha yakından karşılaşmaya başladım ve bunun devamı geldi. Giderek genişleyen bir yazarlar ağından bahsedebiliriz. Birbirinden farklı hareketlerden (Marksizm, eleştirel kuram, eleştirel ırk kuramı, feminizm, çokültürcülük, Queer kuramı vb) beslenen, genişleyen bir disiplinden bahsedebiliriz, ancak bu farklı hareket ve kuramların ortak yanları da olduğunu ve pratikte de, bizlerin gündelik hayatlarında karşılığı olan iddialarının olduğunu gördüğümü söyleyebilirim.

Derginin amacı hakkında siz neler söylersiniz?

Bazı arkadaşlarımız dergi çıkarmak istemişlerdi. Haberli idim, ama



Hasan Hüseyin Aksoy

katılmak için ilişkilerim ve koşullarım uygun değildi.. Eleştirel, politik, dünya görüşleri eleştirel, devrimci, Marksist, eşitlikçi, adaletçi, iyi, -bence bunların hepsi iyidir de- insanlar bir araya gelip görüşlerini topluma ya da eğitimcilerle ulaştırmak için bir kaynak yaratmak istemişler. Derginin adına *Eleştirel Pedagoji* demişler. Derginin yayın sürecinin ilerleyen zamanlarından bir noktada, Ünal Özmen Hocanın beni de davet etmesiyle birlikte ben de dergiye dahil oldum. *Eleştirel Pedagoji Dergisinin* sözcüklerin arkasındaki şeyleri yeniden keşfetmeye yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. Eşitlik bir ilke sunar bize. Özgürleşme yine bir ilke sunar bize. Eşitleştirici mi, özgürleştirici mi, adil mi onlara bakarız. Her bir süreç için, her bir etkinlik için. Kavramlarımız çoğaldıkça, ölçütlerimiz de genişler ve daha net görme gücümüz olur kuşkusuz. *Eleştirel Pedagoji Dergisi* tüm bu konuştuklarımızın açığa çıkarılması, gündelik yaşamımız içerisinde nasıl görüldüğünü, teorik olarak dünyada neler tartışıldığını bize ulaştıran, bizim bu konularla daha çok ilgilenmemizi sağlayan bir zemin oldu. Bu bakımdan hem yazarlara hem okurlara bir katkı sağladığını söyleyebilirim.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Aslında *Eleştirel Pedagoji Dergisi* yoluyla hedeflenenin dışında bir amaç olarak, kendisinin bir ekol olması isteniyordu. Türkiye’de bir ekol olarak Eleştirel Pedagoji perspektifinin görülebilir, referans alınan bir kaynağı haline gelmektir. Diğerleri daha somut, derginin yeni kuşaklar tarafından sürdürülmesi, tartışmaya, yazmaya ve okumaya devam etmeleri. Şu ana kadar başarılıydı, son sayı da çıktı nihayetinde. Bu da önemli bir seviye. Amaçlarına ulaşma bakımından, başlangıçta nasıl bir amaç koymuşlar onu bilmiyorum ama derginin şu an geldiği noktanın başlangıçtan çok daha iyi olduğunu düşünüyorum. Sadece bir gelişme çizgisi umuyor ve ne kadar ilerlersek o kıymetlidir, değerlidir diye bakıyorum. Eleştirel Pedagoji Dergisinin 61. sayıya ulaşması kendi başına yeterlidir, amaçlarına ulaşmıştır. Bundan sonra yeni amaçlar koyarız. Her bir sayı bize çok sayıda kavram ve tartışma başlığı sunacak, kalıcı olarak yeni kuşaklar da onu okuyabilme imkanı bulabilecek. O bakımdan Türkiye’de düşün hayatı ve eğitim bilimciler topluluğu için kıymetli bir yeri olduğunu söyleyebilirim. Her zaman başaramayabileceğimizi, her zaman tek seferde en iyi sonucu bulamayabileceğimizi ama o yolu yürümenin kendi başına bir değeri olduğunu, Eleştirel Pedagojinin bir süreç olduğunu bilerek bunları söylüyorum.

Eleştirel Pedagoji Dergisi dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Bir başka derginin editörlüğünü yapıyorum, “*International Journal of Educational Policies*”. Şimdilik İngilizce yayınlanıyor. Orada da ağırlıklı olarak neoliberal politikalara, cinsiyetçi, ırkçı, ayrımcı dile karşı yazılmış yazıları, makaleleri yayınlamaya çalışıyoruz. Eleştirel Pedagoji perspektifi orada da kendine yer buluyor. Konferanslar oluyor. Zaman zaman katılabildiğim ve eleştirel pedagoji çevresinden akademisyenlerle yüz yüze gelebildiğimiz uluslararası konferanslar. Başka neler

yapıyorum. Eleştirel Eğitim ve Eleştirel Eğitim Deneyimleri başlıklı dersler açtım. Latin Amerika eğitiminde önemli bir yere sahip Brezilya'lı bir eğitimci olarak Paulo Freire'nin de konu edinildiği Latin Amerika'da Eğitim adlı bir ders vermeye başladım. Bu etkinliklerin her biri, çeşitli boyutlarıyla eleştirel pedagoji alanıyla temas ettiğimiz ve bu alanın birikimini kullandığımız ya da katkı sunmaya çalıştığımız etkinlikler olarak görülebilir.

Eleştirel Pedagoji Dergisi Paulo Freire'yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardı mı? Eleştirel Pedagoji Dergisi Freireyen söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freireyen Pedagoji arasında bir ayrım yapıyor mu?

Eleştirel Pedagoji Dergisi yayın kurulu, sınırlı bir eleştirel pedagoji anlayışına sahip değil. Yeniye de eskiye de açık bu bakımdan. Yani ben Eleştirel Pedagoji Dergisinde sadece Freireyen bir çizgi görmediğimi söyleyebilirim. Ama Eleştirel Pedagoji alanının çok etkileyici bir ismi olduğu için Freire'den çok yararlandığımı söyleyebilirim Marksizmden etkilenen yazılar, Alman eleştirel eğitimcilerinden, Türkiye'nin devrimci eğitimcilerinin mirasından; farklı ülkelerden, Afrika ülkelerinden ya da Avrupa ülkelerinden yazarların görüşlerinden yararlanan yazılar; o ülkelerin özelinde yer alan sorunlara dair özgün tartışmalar, yani belli bir eleştirel pedagoji perspektifi yaklaşımı, sınırlı bir yaklaşım olmaksızın, gündelik sorunların o ülkenin muhalifleri tarafından nasıl görüldüğünü görmemizi sağlayan, daha geniş bir eleştirel çerçevesi olan yazılar; LGBT hareketlerine yakın, bu hareketleri gören, onların dilini, onların dünya görüşlerini dile getiren yazılar; feminist perspektifin dilini ve söylemini ya da konularını dile getiren yazılar; anadille ilgili yazılar da yer aldı. Bazı sınırlılıklar, teknik yetersizlik, dilin kendisine dair eksiklikler nedeniyle bazı yazıların geri çevrilmesi söz konusu olmuştur ama yayın politikasının açık olduğunu, Freire ile sınırlı olmadığını düşünüyorum.

Freire'yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek politik-pedagojik uygulamaları özgülleşimci bir bakış açısından yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir” diyor Paolo Vittoria. Freire'nin kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum” diyor. Bu söylemlerden yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

Paulo Freire'nin temelde perspektifine dahil olduğumuzu, perspektif ya da yaklaşımından yararlandığımızı söyleyebiliriz, ama bazı konularda “kültürelci” olmak yerine sınıfsal perspektifi daha çok dile getirmeyi tercih etmemiz de söz konusu olabiliyor. Örneğin, Freire'nin kadınlarla ilgili olarak pek çok sorunu ön plana çıkarmadığı, ya da dile getirmediği belirtiliyor. Bu noktada bell hooks'u daha çok dikkate almayı tercih ediyorum. bell hooks'un hem ırkçılık hem de cinsiyetle ilgili feminist perspektifi Eleştirel Pedagojiye bu bakımdan daha çok katkı sağlamıştır.

İrkçilikle ilgili perspektifi geliştirmek üzere Eleştirel Pedagoji Dergisinde Freire yerine rkçilikle ilgili yazan, *eleştirel ırk kuramı* hakkında çalışan kişilerden yararlanmak daha uygun. Örneğin Amilcar Cabral'dan, W.E.B. Du Bois'den, Frantz Fanon'dan ya da Güney Afrikalı Steve Biko'dan yararlanmak daha uygun olabilir. Bir de tüm bu kaynakların doğrudan eğitimle ilgili yazmadıklarını, ama bizim bunları eğitim alanına transfer ettiğimizi söylemek mümkün. Yine Freire'nin etkilendiği bilinen Gramsci'nin yazdıkları doğrudan eğitim alanıyla ilgili değildir. Ama hakkında Gramsciyen bir pedagoji perspektifi oluşturmaya yönelik kitaplar yazıldı. Freire çok üretken birisi. Bu bakımdan Freire izleyicilerinin Eleştirel Pedagoji konusunda ondan yararlanmaları kolay olacaktır. Yine de eleştirel pedagoji alanı içindeki farklı bağlamlarla ilgili farklı yazarların farkına varmak gerekir. Örneğin ben teknoloji politikaları ile ilgili çalışıyordum. Eleştirel teknoloji okuması yapmaya, bu konuda çalışan yazarları okumaya çalışıyorum. Gramsci ve Freire bu bakımdan teknolojiye dönük olarak çağdaş toplumlarda karşılaştığımız yeni medya teknolojisi eleştirilerine uzak isimlerdir. Yani, Gramsci gazete çıkarıyor ve gazete teknolojisine yakın bir isim ve onun için gazete sivil toplumun ve muhaliflerin en önemli kaynağıdır. Ama günümüzde yeni medya nasıl işliyor ve insanları nasıl yönlendiriyor, dolayısıyla orada bizim eleştirilerimiz ya da görüşlerimiz başka bir kaynaktan beslenebilir. Örneğin Herbert Marcuse'den, Mike Wayne'dan ya da Andrew Feenberg'in izlediği kaynaklardan gelebilir.

Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin Türkiye'deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

Çok sayıda genç akademisyenin ya da öğretmenin anaakımın dışına çıkabilmesine ve farklı perspektifle yazı yazabilmesine, düşünebilmesine aracılık etti. Bunun mümkün olduğunu bize kanıtladı. Başkalarına da cesaret vermiş oldu. Dergiye tek başına kitap yayıncılığı konusunda bir şey atfetmek doğru olmaz. Kitapların tanıtımı, okunmasını sağlamak da bir katkı Dergideki tartışmalar, her zaman yayına dönüşmüyor ama bir topluluk oluşturuyorsunuz, bir Eleştirel Pedagoji topluluğu oluşturuyorsunuz, ben ekol dedim ya, aslında Eleştirel Pedagoji okulu oluşturuyorsunuz ve burada yer alan isimler eğer bu vesile olmasa birbirlerini tanımayacaklarken, bu vesileyle birbirlerini okuyan, tanıyan isimlere dönüşüyorlar. Bu öyle üç beş günde olacak bir şey değil. Bazı kitaplar ile tanışma da kitap tanıtımları sayesinde oluyor. Yayımlanmış olanları, bazı yazarları tanıtarak, yazılarımızda yararlanarak yeni yayınların niteliğine katkı sunmuş oluyoruz. Daha ileri etkisinde ise, örneğin Giroux, Apple, Hill, McLaren, Mayo, Darder, Senese gibi isimlerin bir çoğu ile karşılaşmamızı ve zaman zaman fiziksel ya da sanal olarak buluşmamızı sağlayacak bir platform oluyor.

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Ahmet Yıldız: Freire ile başladı. Freire'nin kitabı çevrilmişti ezilenlerin Pedagojisi, Ayrıntı Yayınları. 90ların başında ben eğitim fakültesi öğrencisiydim. O kitabı görünce hemen aldım okudum ve adeta çarpıldım. Çok etkilendiğimi anımsıyorum. Daha sonra akademide yetişkin eğitimi alanında eleştirel pedagoji perspektifini benimseyerek ilerledim. Özellikle bu geleneğin dünyadaki etkin isimlerinden, yani Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Stanley Aranowitz ve Dave Hill'den oldukça yararlandım.



Ahmet Yıldız

Derginin amacı hakkında neler söylersiniz?

Ben eleştirel Pedagoji dergisine 30. sayıdan itibaren dahil oldum, başlangıcında yoktum. Benim dahil olduğum ve editörlüğünü yaptığım sayılar 30-45 arasındaydı.

Benim için derginin ilk amacı eleştirel pedagojiyi ülkemize tanıtmak ve bizdeki ilerici eğitim geleneğiyle bağlantılandırmaktı. Biliyorsunuz eleştirel pedagoji; marksizm, anarşizm, ilerici eğitim geleneği ve Frankfurt Okulunun eleştirel kuramından etkilenecek şekilde şekillenmiştir. Türkiye'de ise "eleştirel pedagoji" kavramının kullanımı son döneme rastlar. Yakın dönemde Kalkedon, Dipnot ve Ayrıntı gibi birkaç yayınevinin ilgisiyle Türkçeye kazandırılan bazı kitaplar ve elbette bizim "Eleştirel Pedagoji" dergisi kavramın kullanımını kısmen yaygınlaştırmıştır. Fakat tüm bu çalışmalara karşın eleştirel pedagojinin içeriğinin geniş olarak bilindiğini söyleyemeyiz. Ancak bu durum, Türkiye'de eleştirel pedagoji bağlamında düşünülebilecek olan eğitimsel pratiklerin bulunmadığı anlamına gelmez.

Kanımcı eleştirel pedagojinin Türkiye'deki karşılığı "demokratik eğitim"dir. Tarihimize buradan baktığımızda zengin bir deneyimle karşılaşırız: Osmanlı'nın son dönemindeki öğretmen örgütlenmelerinden, Köy Enstitülerine; TÖS ve TÖB-DER'den Eğitim-Sen'e; FKF'den ODTÜ-ÖTK'ya, DEV-GENÇ'e kadar birçok deneyim bu bağlamda ele alınmalıdır. Dolayısıyla EP karşılığı bu ve bunu karşılamaya yönelik EPD anlamlı bir bilgi üretiyor ve üretmeye devam ediyor. Hem mevcut eğitim uygulamaların sorgulanmasında, hem yeni bir şeyin üretilmesinde, bir tutum ve tavır alışta bir duruşta anlamlı bir bilgi üretiyor yayılımını sağlıyor. Bu da önemli bir şey. Eğitim doğası gereği bir uygulama alanı ve bu uygulama alanı olduğu için bunun kuramsal alanı çok tartışılan bir şey değil bu eğitim meselesi. Buna kuramsal zenginliğini sağlayan bir şey de sağlıyor EP. Çeşitli aktivistlerden, sendikalardan tutun da, siyasi partilere kadar eğitime bakışlarını değiştirme potansiyeli taşıyan, onları etkileme çalışan ve bu konuda az çok başarılı olan bir dergi aslında.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Fikri bir odak burası. Bir kere üniversitelerde yüksek lisans, doktora yapan ilerici öğrencilere ilk elden ulaştı. Kısmen sol öğretmen sendikalarının aktivistlerine ulaştı, ama bunlar yeterli mi değil bence.

EPD dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Benim akademik olarak ürettiğim her şey eleştirel pedagojiyle alakalı. Yazdığım kitapta, anlattığım derste, konuştuğum panelde, ürettiğim tezlerin tümü bu perspektifle ilgili. Ben EP fikriyatının içinden, o pirizmadan, o anlam dünyasından konulara bakan biriyim. Örneğin yetişkin okur yazarlığı çalışıyorum Freire'nin metodunu ve o hat üzerinde bir okur yazarlık perspektifim var. Öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne bakıyorum.

EPD Paulo Freire'yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardı mı? EPD Freiren söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freiren Pedagoji arasında bir ayrım yapılıyor mu?

Bizim dergimiz anaakım eğitim düşünce ve uygulamalarına karşı daha derin düşünecek, onu sorgulayacak ve alternatif yollar bulunmasına hizmet edecek bir farklı düşüncelerin platformu. Dolayısıyla EP yazarlarını bir araya getiren şey, herkesin Freiren olması, herkesin Marksist olması üzerine değil, konumlanış öyle bir konumlanış değil. Buradaki konumlanış anaakım dışı olan, ırkçı olmayan, faşizan olmayan, gerici olmayan açık düşünsel bir platform dergisi.

Dünyada çeşitli öbekler var. O öbeklere girecek olursak Yeniden üretim Kuramcıları var Sosyal yeniden üretimciler var, Devrimci eleştirel pedagoglar var. Herkes kendi pozisyonuna göre karşıdakini eleştiriyor, en doğru ve en iyi pozisyonun kendisinin olduğunu söylüyor. Ama bizim Türkiye'de böyle bir tartışmanın yansıması çok yok. Burada öyle bir yansımanın olduğu kanaatini taşıyorum. Biz Türkiyenin tüm ilerici birikimini yansıtmaya çalışan bir dergiyiz.

Freire o akımın kurucu önderlerinden, ama bugün EP demek Freire demek değil artık, çok çeşitlendi, çok zenginleşti, çok büyüdü aslında. Türkiye'de eleştirel pedagoji, biraz önce değindiğim ilerici birikimi sahiplenen, Türkiye'nin kendi geçmişinde yer alan demokratik eğitim mücadelesini sahiplenen ve bunu düşünsel bir zenginlikle EP onun için önemli.

Freire'yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek politik-pedagojik uygulamaları özgürleşimci bir bakış açısından yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir.” Diyor Paolo vittoria. Freire'nin de kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum.” Diyor. Bu söylemlerden yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

Eğitim kurumları, toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesinde kilit bir rol oynar. Mevcut eğitim sistemine ve genel olarak eğitimin işlevlerine eleştirel yaklaşanlar, haklı olarak okulların itaatkâr, sorgulamayan bireyler yetiştirdiğine ve tek tipleşmeye hizmet ettiğini düşünüyorlar.

Çünkü bilinçli olarak insanları değiştirmek ve şekillendirmek üzere tasarılanmış kurumlar olan okullar, devletin ideolojik aygıtlarından biri olmayı tüm gücüyle sürdürmektedir. Ancak, şunu da gözden kaçırmamalıyız ki, bizim gibi bu eleştirilerde bulunanlar da bu okulların içinden çıkmışlardır.

Yani okulların, içinde yer aldıkları toplumun ideolojilerinden etkilenen kurumlar olduğunu bir gerçeklik olarak kabul etmek gerekir fakat bunun yanında bu gerçeklik üzerinden okulları, içi ideoloji dolu boyacı küpleri olarak kurgulayıp içine öğrencilerin atıldığı, hepsinin aynı boya ve aynı şekli aldığı bir yer olarak tanımlamak son derece yanıltıcı bir yaklaşım olacaktır. Böyle bir yaklaşımı benimsediğimizde, aslında “umutsuzluğun teorisi”ni yapmış oluyoruz. Kaldı ki, eğitim/okul eskiden bu yana bir mücadele alanıdır ve tüm mücadele alanlarında olduğu gibi okulda da karşı koyan eğilimler ve muhalif pratikler olacaktır. Dolayısıyla eğitim kurumları sistemin yeniden üretim rolü yanında, özgürleşmeye ve toplumsal dönüşüme de katkı sunabilecek kurumlar olma potansiyeli taşır. Kısacası bu vurgularla bizim eğitim pratiğimizi düşünmek ve tartışmaya açmak EPD’de yapmaya çalıştığımız şey. Bunun da öğreticiliğinin olduğu kanısını taşıyorum.

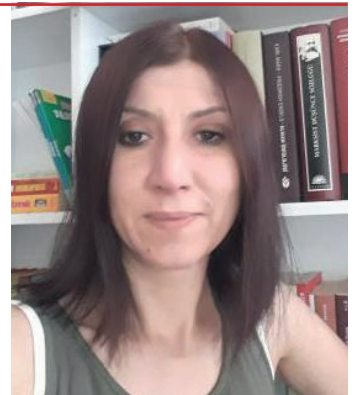
EPD Türkiye’deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

Örneğin bu dergi olmasaydı, böyle bir soru olmazdı. Hani size bu soruyu sorduruyorsa demek ki eleştirel pedagoji yayıncılığı var memlekette. Bunu sorduranda bence bu derginin pratiği. Yani mesela bu dergide kitap tanıtımlarının yapılması, eleştirel pedagoji ile ilgili çıkan kitapların tanıtılması, eleştirilmesi, sorgulanması, çevrilmesi, çevrilmesinin önerilmesi, bunların bir topluluk haline getirilmesi, eleştirel eğitim konferanslarına katılınması anlamlıdır.

Tüm hataları seveleri ile bir epistemik topluluk aslında bu, hani üstünlükleri de var sınırlılıkları da var. Bakın eleştirel pedagoji kitaplığı diye bir şey oluştu Türkiye’de. Artık aradığında epey bir şey bulabiliyorsun. İlk elden bir 15-20 kitabın ismini sayabiliyoruz.

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Nurcan Korkmaz: EP alanıyla ilgim hem öğretmenlik uygulamaları hem de akademik çalışmalar boyutunda. Ancak bu konuda mesleki ilgim daha fazla diyebilirim sanırım. Yani sınıf içinde demokratik ve özgürleştirici bir ortam oluşturma, diyaloga önem verme, öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkma ve derslikte onlarla birlikte keşfederek öğrenmeye çalışma gibi uygulamalar açısından. Akademik olarak da bir taraftan derginin çalışmalarına katkıda bulunmaya ve oradan öğrenmeye çalışıyorum, diğer taraftan da kitap bölümü, gazete ekleri gibi EP dergisi dışındaki platformlarda yazmaya, konuşmaya



Nurcan Korkmaz

ve deneyim paylaşmaya gayret ediyorum. Alanla ilgim aslında politik düşüncelerimden bağımsız değil. Birbirini besleyen ve destekleyen süreçler diyebilirim.

Derginin amacı hakkında siz neler söylersiniz?

Derginin öncelikli amacı öğretmenlere, akademisyenlere ve eğitimle bir şekilde ilgili olan herkese sözünü söyleyebileceği, birlikte üretebileceği ve mücadele edebileceği bir alan sağlamak. Muhafız seslerin çeşitli baskı ve zor mekanizmalarıyla susturulduğu dönemlerde EP gibi yayınlar bir anlamda sözünüzü ifade edebileceğiniz ve sizinle aynı deneyimleri paylaşan insanların varlığını hissedebileceğiniz platformlar olarak hizmet ediyor. Bunun yanı sıra tabii EP nin dergi olarak dünya deneyimlerini, eleştirel pedagoji çalışmalarını vb. tüm eğitimle ilgili kitlelere ulaştırma çabası ve amacı da var.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Bazı dönemler de dergiyi çıkarabilmek bile amacına ulaşması demektir aslında ve içinden geçtiğimiz dönemlerde EP bunu başardı diyebiliriz. Ama özel olarak her öğretmenler odasına 1 en az 1 derginin ulaşması ve Eleştirel Pedagoji alanında tanınır bilinir olması ve Türkiye’de eleştirel pedagoji uygulamalarının yaygınlaşması gibi bir düşüncem var ki bunu başarabildik diyemem.

Eleştirel Pedagoji Dergisi dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Bu alanda bir kitap çeviri editörlüğüm var, daha önce de belirttiğim gibi bazı gazetelerin eklerinde yazmaya çalışıyorum. Şu an yazmakta olduğum bir kitap bölümü var. Aslında akademik çalışmalarımın tamamını eleştirel pedagojinin çerçevesinden yapmaya çalışıyorum buna öğretmenlik ve sendikal faaliyetler de dahil.

EPD Paulo Freire’yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardı mı? EPD Freiren söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freiren Pedagoji arasında bir ayrım yapılıyor mu?

Açıkçası EP’nin böyle bir temsil amacı olup olmadığını tartışmak gerek belki de zira bana sorarsanız yok. EP dergisi bu alanda var olan her türlü akıma açık bir dergi ki eleştirel olduğunuzu iddia ediyorsanız öyle olmalı diye düşünüyorum. Freiren söylemin etkisinde mi evet ama sadece Freiren söylemin etkisinde demek haksızlık olur diye düşünüyorum. Marksist pedagoji ile Freiren pedagoji arasında bir ayrım yapıldığını düşünmüyorum. Her iki Alana yönelik yazılara da yer veriliyor dergide.

Freire’yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek politik-pedagojik uygulamaları özgürleşimci bir bakış açısından yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir.”diyor Paolo Vittoria. Freire’nin de

kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum.” diyor. Bu söylemlerden yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

Öğreticilik okuyan kişiye göre değişir sanıyorum. Alana dair bilgisi olmayan biri için oldukça öğretici olabilecekken, alanın içinde çalışan biriyseniz deneyim paylaşımı ve birlikte keşfetmek diyebilirsiniz. Derginin kimseye bir şeyler öğretelim gibi bir iddiası yok elbette.

Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin Türkiye’deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

EP Türkiye’de bu alanda yayımlanan tek ve en uzun ömürlü dergi. Sadece deneyim paylaşımı açısından değil akademide çalışan kişilerin çalışmalarına da kaynak bir dergi haline gelmiş durumda. Eleştirel yayıncılığa katkısı da Alana birçok kitabın çevirisinin kazandırılması olmuştur. Bu çeviriler her zaman EP dergisi çevresi tarafından olmasa da alana dair kitapların ve çalışmaların tanıtımında, duyulmasında büyük katkısı olmuştur.

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Fevziye Sayılan: Bana göre, eleştirel pedagoji eğitimdeki eşitsizlikler ile bunları yaratan sistemik eşitsizlikler arasındaki ilişkiyi anlamak için elverişli perspektif ve duruş imkanı sağlayan teori ve pratiktir. Marksist yaklaşımla eğitim sisteminin ve okulların sınıflı toplumlardaki rolünü bilmek biz eğitimcilerin işini kolaylaştırmıyor. Öğretmenler, eğitimciler, hergün dersliklerde onlarca öğrenci ile çalışır. Onların sistemin neresine yerleşeceğine ilişkin bir şablon içinde hareket etmediğini görürsünüz, Onların arzuları, beklentileri, duyguları, kimlikleriyle dersliklere geldiğini bilmek, bir şey yapabilirim duygusu uyandırır eğitimcilerde. Yani okullarda sadece zorunlu resmi müfredatın gerekliliklerini yerine getirmekten daha fazlası vardır. Okullar aynı zamanda bir toplumsallaşma arenası olarak farklı sosyal sınıf ve çevrelerden gelen öğrencilerin karşılaşma alanıdır. Soru sorma, sorgulama, çelişkileri görme açısından hem öğretmenlere hem öğrencilere zengin bir deneyim sunar. Bu deneyimi okulda üretilen bilgiye/müfredata dahil etmek eleştirel eğitimcilerin işidir. Dolayısıyla teori ve pratiği bir araya getirmek için koşullar vardır; daha güzel, daha adil ve daha özgür bir dünya için insan yetiştirmeye angaje eğitimcilerin deneyimlerinin bir sentezi gibi görünüyor eleştirel pedagoji. Eğitimcilerin, öğretmenlerin yapabilecekleri şeyler vardır. Daha adil ve özgür bir dünya ve toplum fikrine bağlı eğitimciler öğrencilere kendi gerçekliklerini sorgulamak ve dönüştürmek için araçlar sunabilir. Dahası sunmak ahlaki bir zorunluluk gibi görünüyor bana.



Fevziye Sayılan

Eleştirel ya da devrimci pratikle Marksist kuram arasındaki ilişkinin çeşitli yönleri üzerine düşünme ve tartışma için önemli bir zemin sunuyor

eleştirel pedagoji. Okullarda ve dersliklerde yapabileceklerimizin olduğuna ilişkin perspektif, duruş ve umut barındırıyor.

Eleştirel pedagoji, bizim başlıca yerel gündemimiz olan demokratik eğitim mücadelesinin pek çok yönünü ilgilendiren gerek öğretmenler olarak kendi konumumuz ve yaptığımız işle ilgili, gerekse müfredat, öğrenme ortamları ve öğrenci tepkisiyle ilgili pek çok sorun ve duruma ilgili perspektif sunuyor.

Derginin amacı hakkında siz neler söylersiniz?

Derginin öğretmenlere, öğrencilere, eğitimcilere ve eğitim ile ilgili toplumsal sorunlarla ilgilenenlere, eğitim sorunları konusunda çeşitli tartışma ve perspektif sunmayı hedeflediğini düşünüyorum. Eğitim sisteminin radikal eleştirisi konusunda kavramsal araçlar sunuyor. Farklı deneyimlerden öğrenme fırsatı sunuyor. Derginin eleştirel eğitim perspektifinin eğitim solunun/muhalefetinin oluşumu ve yaygınlaşması için önemli bir araç olduğunu düşünüyorum.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Derginin eğitim sorunlarına ilişkin farkındalık yaratma konusunda etkili olduğunu, ancak daha geniş eğitim çevrelerine hala ulaşma sorunlarının olduğunu düşünüyorum. Son yıllarda eğitimdeki neoliberal gerici dönüşümün çeşitli uygulamalarına yönelik, demokratik, bilimsel, laik eğitim temelinde sürdürülen veliler, öğrenciler ve öğretmenleri de içeren yaygın bir direniş söz konusu. Dergimiz bu direnişin bilgisini ortak deneyim haline dönüştürmekte zorlanıyor; bu kendiliğinden tepkiyle birebir bağlara her zaman sahip olamıyor.

Eleştirel Pedagoji Dergisi dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Ben bütün çalışmalarımın, yani verdiğim ders, seminer, konferans ve yazdıklarımın eleştirel eğitim teorisinden beslendiğini ve daima bu çerçevede çalıştığımı düşünüyorum.

EPD Paulo Freire'yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardımı? EPD Freiren söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freiren Pedagoji arasında birayrım yapıyor mu?

EPD teorik arkaplan olarak eklektik bir yaklaşıma sahip, eleştirel teorisinin farklı ekollerini ve yönlerini içeren bir eklektizm bu. Freireien bir dergi değil, zaman zaman klasik Marksist analizler yapılsa da Ortodoks Marksist bir yaklaşıma da sahip değil. Daha çok İngiliz ve Amerikan eleştirel eğitim tartışmalarını takip eden, asıl olarak yerel deneyim üzerine düşünen bir ekip tarafından çıkarılıyor. Bence bu zenginlik, ancak eleştirilecek yanı, üretken tartışmalar ne yazık ki yok. Eğitim gündemimiz çok kalabalık ve sert. Dolayısıyla biraz da bu gündemi takip etme ve deşifre etme öncelik kazanıyor.

Freire'yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek

politik-pedagojik uygulamaları özgürleşimci bir bakış açısından yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir.” Diyor Paolo vittoria. Freire’nin de kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum.” Diyor. Bu söylemlerden yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

EPD kendi yolunu bulma ve kurma sürecinde elbette hepimiz için önemli bir öğrenme kaynağı. Daha fazlasına ihtiyacımız olduğu da kesin. Teori ve pratik arasındaki ilişki üzerine daha çok düşünmemiz, deneyim paylaşmamız gerekiyor, ne yazık ki buna her zaman vakit bulamıyoruz. Ayrıca bu deneyim paylaşım ağlarını büyüterek eğitim alanındaki direniş ile buluşacak bir yaygınlığa ulaşırsak o zaman biz de naçizane teoriye katkıda bulunabiliriz.

Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin Türkiye’deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

Ben son dönemde diğer dergileri takip edemiyorum. EPD yayın hayatı ve sürekliliği açısından alternatifsiz görünüyor. Eğitim muhalefeti ya da solu için önemli bir işlevi var, ancak hala sınırlı bir çevreye ulaştığını da kabul ediyorum.



Yasemin Tezgiden-Cakcak

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Yasemin Tezgiden-Cakcak: Ben ODTÜ İngilizce Öğretmenliği programında doktora yaparken okuduğum bir makale sayesinde tanıştım eleştirel pedagoji alanıyla. Ben öğretmenlik yaparken de,okutmanlık yaparken de eleştirel bir şeyleri derse sokmak, öğrencilerin zihninde soru işareti bırakmak, toplumu değiştirmek, dönüştürmek gibi bir amacım hep olmuştu. Böyle model aldığım öğretmenler de vardı. Eleştirel pedagojiyi hiç bilmiyordum, böyle bir alan olduğunu da bilmiyordum, ama vardır ya hepimizin hayatında bazı öğretmenler bizi değiştirmiş, bize kendimizi buldurmuş, bize böyle eleştirel bir dünyanın kapılarını açmış, sorgulamayı öğretmiş. Ben onları örnek aldım ve onlar gibi olmak istedim. Sorgulamayı, özgür düşünceyi öğretmek istedim. Dil öğretmeni olduğumuz için bizim için daha kolay bunu yapmak. Hep böyle şeyler yapıyordum, ama tam bilmiyordum adını, teorisini. Sonra Freire okumaya başladım. Eleştirel pedagoji literatürünü İngilizce okumaya başladım. Okuyorumama Türkiye’de neler yapıldığına bakmak aklıma gelmiyor. Sonra bir gün Dost Kitapevi’nde *Eleştirel Pedagoji Dergisi*’ni gördüm, dergi o zamanlar yeni yeni çıkmaya başlamıştı. Sonra ben dergiyi takip etmeye başladım. Dergiyi okumak benim için bir okul gibi oldu. Dergi sayesinde Ankara Üniversitesi’nde düzenlenen Eleştirel Eğitim konferansını farkettim. Konferansa gittim ve dehşete düştüm. Peter McLaren gelmişti. Dave Hill konuşuyor,

'Yoldaşlar' falan diyor. Burası nasıl bir yer diye sordum kendime. Benim için çok dönüştürücü oldu konferans. Konferanstaki bazı sunumlardan çok şey öğrendim. Orada öğrendiğim şeyleri araştırdım ve sonra onlar benim tezimi çok besledi, dergi de aynı şekilde tezimi çok besledi. Bir sene sonra Selanik'deki konferansa gittim. Tez bitince beni dergiye davet ettiler, benim için muhteşem bir şeydi. Derginin bir parçası oldum, bu çok heyecan verici bir şeydi benim için. Hâlâ da öyle.

Derginin amacı hakkında siz neler söylersiniz?

Türkiye'de eğitime eleştirel bir gözle bakılmasını sağlamanın temel kaynağı olarak görüyorum dergiyi. Bu konuda bir bilinç yükseltme aracı, yani eğitimin bir ideolojik aygıt olduğunu, eğitimin insanların kandırılması için, sistemin yeniden üretilmesini sağlamak için kullanıldığını, yine eşitsizliğin, adaletsizliğin yeniden üretilmesi için temel bir araç olduğunu farkettirmeyi amaçlayan ve eğitim gündemindeki sorunları tartışan, eğitim gündeminde belki problematize edilmeyen konuları problematize eden, eğitim tarihini hatırlatan, eğitimdeki özgürlükçü uygulamaları hatırlatan, bu konuyla ilgili yeni bir dil ve bilinç oluşturmaya çalışan bir kaynak. Eleştirel pedagoji sözlüğü örneğin bu kavramlarla konuşmamızı sağlamaya çalışan, bilinç yaratmaya çalışan, hegemonya karşıtı bir araç. Sadece bir dergi değil, önemli bir araç.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Derginin daha çok kişiye ulaşmak için kendini aşması gerekiyor, çünkü bence bizim için bir mücadele aracı. Eğitimdeki eşitsizlik, adaletsizlik, ayrımcılık için bir mücadele aracıysa dergi, bizim bunu daha çok kişiye duyurmamız gerekiyor. Gücümüz yetmiyor herhalde, yani daha çok kişiye ulaşmamız için çalışmamız gerekiyor.

Gücünüzün yetmediğini düşündüren şey nedir?

Biz daha çok entelektüel üretim aşamasındayız. Ve bunu sözlü olarak panellerle ya da derslerde yaygınlaştırmaya çalışıyoruz, ama dağıtım bizim gücümüz yetmiyor ya da yeterince enerji sarfetmiyoruz belki. Belki sınırlı bir enerjimiz var ve onu sadece yazmaya, çizmeye, çevirmeye harcıyoruz. Dağıtım aşamasında daha profesyonel bir kurumla da anlaştık, ama amacımıza çok ulaşamadık sanırım, bizim bu konuya daha çok vakit, enerji ayırmamız lazım, ulaşılabilir olmamız gerek. Tabii ulaşılabilir olamamamızın daha birçok nedeni var. Eğitim fakültelerinde eleştirel pedagojinin de, derginin de marjinalleştirilmesi bir neden. Ben derslere hep götürüyorum dergiyi, hep dergiden bahsediyorum, dergiden yazı çeviriyorum, dergiye yazı çeviriyorum ve meraklı öğrenci ulaşıyor. Öğretmenlerin okuyup tanışması lazım, Türkiye'de okumaz-yazmaklıkla ilgili bir sorun var. Daha ulaşılabilir, daha erişilebilir olmamız lazım, ama ben burada ODTÜ'deki kitapçıya götürüyorum dergiyi, satılmıyor. Burada bir eğitim fakültesi var ve birçok master-doktora öğrencisi var, hocalar var ve beş on dergi satılmıyor. İnsanların merak edip dergiyi okumaması bana çok ilginç geliyor.

EPD dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Ben zaten akademik çalışma alanını eleştirel pedagoji olarak belirledim. Eleştirel pedagojiyle İngilizce öğretmenliğini sentezlemeye çalışıyorum. İngilizce öğretmenliği alanında da eleştirel pedagojiden etkilenen bir damar var, eleştirel uygulamalı dilbilim. İngilizce öğretmenliği alanında da sosyal adalet kanadı var biraz genişlemeye başlayan. Ben zaten akademik çalışmalarımı bununla ilgili yapıyorum. Bununla ilgili master dersi açtım, master dersi önerisi verdim, kabul edildi. Freire çevirisiyle uğraşıyoruz, dergiye çeviri yapıyorum genelde. Öğrencilerle grubumuz var ve mümkün olduğunca verdiğim her derste - çeviri dahil - eleştirel pedagojiyi katıyorum dersin içine. Freire'den bir paragraf çevirtiyorum, dergiye yazı çevirtiyorum. Benim birçok öğrencimin dergide yazısı çıktı.

EPD PauloFreire'yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardımı? EPD Freiren söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freiren Pedagoji arasında bir ayrım yapıyor mu?

Bizim dergi bence esnek. Kendini belirli bir kalıbın içine sokmuyor, işte biz dönüşümcü devrimci, marksistiz, diğerlerini dışarıda bırakırız diye bir şey yok, ama böyle sisteme göz kırpan şeyleri de yayınlamıyor. Ama kendini eleştirel olarak tanımlayan şeyi yayınlıyoruz. Sistemi eleştiren, dönüştürme amacı olan şeyleri yayınlıyoruz, adına ne dendiğini çok önemsiyor muyuz bilmiyorum. Marksist denen şeyi de yayınlıyoruz, diğerlerini de. Biz Michael Appleda yayınlıyoruz, DaveHillde McLarende, başka şeyleri de yayınlıyoruz, bence esnek yayınlıyoruz. Bizim genel ilkelerimize uyan her şeyi yayınlıyoruz. Ben öyle görüyorum. Freire'nin anlayışını yansıtabiliyor muyuz? Freire'nin temel ilkelerinden bahsedelim: Sevgi, güven, alçakgönüllülük, özgürleşme, diyalog, problem tanımlayıcı eğitim, işte yani o problematize etme işini bence iyi yapıyoruz. Diyaloğa dayalı pedagojiyi savunuyoruz, diyalog konusunda ne kadar iyiyiz onu bilmiyorum, yani belki derginin daha çok diyaloğa açık olması lazım. Ünal Hoca ve Ayhan Hoca'yla daha ilk tanıştığımızda hemen bana sen de yazı yaz, ODTÜ'den yazmak isteyenleri dergiyekanalize et, dediler. Öyle bir açıklık var yani, herkesi yazı yazmaya yüreklendirme, öğrencileri, yüksek lisans, doktora öğrencilerini teşvik etme çabası var. Yani meraklı olan herkese açıklığı var, yazılar bazen çok çok iyi olmasa bile, eğer bu alana bir merak, ilgi ve yatkınlık varsa, o yazarları da yüreklendirmek için bir çaba var. Ben bunu çok önemsiyorum. Dergiye ben sonradan dahil oldum, ama benim dahil olduğum süreçte bunu görüyorum. Ama ben her zaman diyaloğa daha açık olmayı savunuyorum, okur toplantıları yapılırsa keşke.

Freire'yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek politik-pedagojik uygulamaları özgürleşimci bir bakış açısından yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir” diyor PaoloVittoria. Freire'nin kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum” diyor. Bu söylemler-

den yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

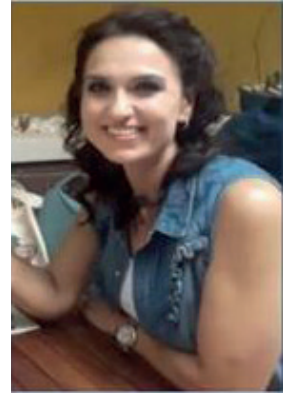
Sürekli Freire'nindiyoloğun pedagojisi deyip aynı şeyleri söyleyip durmuyoruz. Eğitim gündeminde olan şeyleri problematize ediyoruz. Eğitim gündeminde olan her şeyi eleştirel bir çerçevede inceleyip yazıyoruz. Yeterli mi, bence yeterli değil. Daha farklı konulara da yönelmemiz lazım. Daha çok sınıfsal bazlı, politik-ideolojik bazlı bir eleştiri yapıyoruz, ama mesela etnik kimlikler, Suriyeliler, Suriyeli öğrencilerin eğitimi, LGBT'lilerin sorunları, toplumsal cinsiyet, kız çocuklarının eğitimi, taciz meselesi, çocuk hakları ... bunlara hiç değinmiyor değiliz ama daha çok hükümetin politikalarına, teorik yazılara odaklanıyoruz. Bu konuda akademik çalışmalar da yapıyoruz ama bunu yaygınlaştırmak konusunda sorunumuz var, hep belirli temalar üzerine gidiyoruz. İşte eğitim politikalarını eleştirmek, eğitim ideolojisi eleştirmek, eleştirel pedagojinin teorisine yönelik yazılar. Pratiğe dair çok şey söylüyor muyuz diye sorarsak çok şey söylemiyoruz. Öğretmenlerin sorunları ne? öğretmenler çok yazmıyorlar, Öğretmenlerin sesi, yaptıkları şeyler, öğretmenlerin hem dönüşüme hem de pratiğe dair eylemlerine yönelik çok şey yok. Daha çok teoriye dayalı, daha çok akademik yazılar var. Freiredüşünce ve eylem birliği diyor ya, belki praksis açısından değerlendirsek, derginin kendisi bir eylem, aynı zamanda bir düşünce. Praksisi o bakımdan gerçekleştirdiği söylenebilir. Ama yazıların çoğu düşünceye dayalı yazılar, eyleme dair değil, belki de bizim eylem yönümüzü biraz daha öne çıkarmamız gerekebilir. Murat Hoca bizim eleştirel pedagoji okumaları grubunda yaptığımız şeyi yazmamızı istemişti. Orada biz pratiği teorize etmeye çalışmıştık söyleşide. Böyle şeylere daha çok ihtiyacımız var. Ep ye dair, Ep pratiklerimiz neler, okullarda, üniversitelerde ne yapıyoruz?

EPD Türkiye'deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

Son yıllarda kitapçıya gidiyorum eğitim bölümüne bakıyorum alanla ilgili birçok kitap çıktığını görüyorum. Herhalde bir katkısı oluyor derginin diye düşünüyorum. Biz de PaoloVittoria'nınFreire üzerine kitabını çevirdik, kitapla ilgili yazı yazdık. Okullarda, en azından bizim dergi çevresindeki arkadaşlar tavsiye ettiler kitabı, okuttular. Ahmet Hoca'nın *Öğretmenliğin Dönüşümü* kitabı çıktı, Ünal Hoca'nın kitabı çıktı. Onun dışında başka birçok kitap çıkıyor, herhalde bir okur kitlemiz var. 1000 basıyoruz ve bunun çoğu da tükeniyor. Bir okuyucu kitlemiz var ve galiba çoğu akademiden besleniyor.

Eleştirel Pedagoji alanıyla ilişkinizi anlatabilir misiniz?

Nejla Doğan: Eleştirel pedagoji ile ilişkim öncelikle bir öğretmen olarak başladı. Öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda teorik olarak Eleştirel Pedagoji akımından çok fazla haberdar olmasam da; bugün geriye dönüp baktığımda sınıfa girdiğim ilk günden itibaren pratikte yaptıklarım ve yaşadıklarımın eleştirel pedagoji ile ilişkili olduğunu; eleştirel pedagojinin düşünsel köklerinden beslendiğini görüyorum. Düşünsel kökler derken elbette öncelikle Marksist literatürden söz ediyorum. Marksizme aşina olmak aynı zamanda; sınıfta/okulda var olan eşitsizlikler üzerine kafa yormayı, eğitimin amaçları üzerine düşünmeyi, eğitimin devlet, iktidar ve sermaye ile olan ilişkilerini daha açık bir biçimde görebilmeyi sağlıyor. Tüm bunları gördüğümüzde ve sorunsallaştırdığınızda, zaten teorik olarak “eleştirel pedagoji”den haberdar olmasanız da sınıfı, okulu, öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamı dönüştürmek için yaptıklarınız eleştirel pedagoji zeminine oturuyor.



Nejla Doğan

Eleştirel Pedagoji ile teorik yakınlaşmam ise daha çok doktora sürecinde aldığım dersler ve Eleştirel Pedagoji Dergisi’ni takip etmeye başlamamla birlikte oluştu. Bu dönemde yaptığım okumalar, benim eğitim ile ilgili kaygı, düşünce ve beklentilerimin Eleştirel Pedagoji ile örtüştüğünü gösterdi. (Hatta Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde araştırma görevlisi olan bir arkadaş, öğretmen tipolojileri ile ilgili hazırladığı doktora tezi için birkaç gün benim derslerimi de takip etti. Sınıf/okul içi tutumlar, ders işleme biçimi, öğrenciyle ilişkiler vs. bağlamında Eleştirel Pedagoji’nin teorik ve pratik önermeleriyle uyumlu bir tipoloji sergilediğimi ifade etti. Not: Söz ettiğim çalışmayı yapan arkadaş Eleştirel Pedagoji ile ilişkiyi bilmeksizin, sadece sendika üyeliğim nedeniyle “demokrat” bir öğretmen tipolojisine sahip olabileceğim bilgisi üzerinden benimle iletişime geçmişti). Eleştirel Pedagoji Dergisi okuyucusu iken bir süre sonra dergiye katkı vermeyi; sınıfta/okulda yaşadıklarımı eleştirel pedagoji perspektifinden anlatmayı, paylaşmayı istedim. Son beş yıldır yazı ve röportajlarla dergiye katkıda bulunmaya çalışıyorum. Ayrıca yaklaşık iki yıldır da derginin yayın kurulunda bulunuyorum. Eleştirel Pedagoji alanı ile ilişkim geliştikçe eğitime dair tutum, görüş ve beklentilerim berraklaştı. Bu berraklaşma, sınıf içindeki tutumlarıma, müfredata ve ders içeriklerine yaklaşımına, öğrencilerle ilişkilerime de yansıyor elbette. Dolayısıyla bu ilişki bir öğretmen olarak beni dönüştüren bir süreci de ifade ediyor.

Derginin amacı hakkında siz neler söylersiniz?

Bana kalırsa öncelikli amaç; eğitimin salt pedagojik bir alan olmadığını göstermek ve eğitimle ilgili tartışmaları politik bir zemine çekmektir. Özellikle ülkemizde son yıllarda yoğun bir biçimde tanık olduğumuz üzere, eğitim alanı neredeyse siyasetin merkezinde bulunmakta, okullar toplumsal mühendislik çalışmasının ilk basamakları, öğrenciler de ilk hedefleri olarak görülmektedir. Diğer yandan “eğitime siyaseti

karıştırmayın” söylemi de ülkemizde çok yaygındır ve bu söz, hem siyasetçiler hem de eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılmakta ve kabul görmektedir. Oysa okulun mekânsal düzenlenişinden müfredat ve ders kitaplarına, okulda yapılan etkinliklerden resmi törenlere, okuldaki sınavlardan ulusal merkezi sınavlara kadar her şey politiktir ve bir politik arka planın yansımasıdır. Bu nedenle derginin en önemli amaçlarından biri, eğitimle ilgili yaşanan her gelişmeyi pedagojik bir tartışmanın yanı sıra, politik bir zeminde de güçlü bir biçimde tartışmak ve kamuoyunda tartışılmasını sağlamaktır. Diğer bir amaç; eğitime ilişkin sadece durum tespiti ve sorunların betimlenmesiyle yetinmeyip, bunların yanı sıra dönüştürücü çözümler önermektir. Dolayısıyla dergi, sistem içi çözümler üretmek yerine sistemin kendisini dönüştürmeyi amaçlar. Bunu yaparken; eğitim sistemini radikal biçimde demokratikleştirecek; özgürlükçü, eşitlikçi ve adil bir yapıya dönüştürecek çözüm yolları arar, bunları gündeme getirir, tartışmaya açar. Özgürlükçü, eşitlikçi ve adil bir eğitim sistemi için; eğitimde gerici, cinsiyetçi, ırkçı, ayrımcı ve neoliberal politikaları ve uygulamaları reddeder, bunların çocuklar, aileler ve toplum üzerinde yarattığı tahribatı gözler önüne sermeyi amaçlar. Çocuğun yararını ve gönencini esas alan, her türlü ayrımcılıktan arınmış, daha barışçıl ve adil bir toplumun temellerini oluşturabilecek, sanat, felsefe ve sporla beslenen, laik, bilimsel, demokratik, kamusal eğitimi savunmayı amaçlar. Bu bağlamda başta eğitimciler ve veliler olmak üzere tüm toplumu eğitimin “gerçek” sorunları hakkında bilgilendirmeyi, eğitim konusunda örgütlü bir toplumsal bilinç üretmeyi, eğitim haklarımız ve taleplerimiz konusunda bir mücadele alanı yaratmayı amaçlar.

Derginin hedeflerine ulaşma durumu hakkında neler söylersiniz?

Dergi, sistem içi çözümler üretmek ve salt pedagojik-teknik sorunlara odaklanmak yerine, sistemi bütünüyle dönüştürme ve bunu da politik bir bağlamda temellendirme niteliğiyle Türkiye’deki en önemli ve köklü yayındır. Dolayısıyla derginin amacı sadece eleştirel pedagojiye ilişkin kuramsal bilgi vermek değil, aynı zamanda güncel eğitim sorunlarını ortaya koyup, pratiğin de dönüştürülmesine katkıda bulunmak; eğitim sorunlarına farklı bir perspektiften bakabilmeyi sağlamaktır. Ancak derginin ulaştığı kitle, akademik dünya ve az sayıda öğretmenle sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle tek başına dergi ile yukarıda sayılan amaç ve beklentilerin yaygınlaşması, örgütlü bir bilince dönüşmesi olanaklı değildir. Eleştirel pedagojinin kuramsal açıdan temellendirilmesi, eğitim alanında ismi anılan, etkili bir akım haline gelmesi ve güncel eğitim sorunlarının bu bağlamda tartışılmasının sağlanması açısından hedeflere ulaşılabilirdiğini söyleyebiliriz. Ancak amaçların yaşama geçirilmesi ve kitleselleşmesi bağlamında hedeflere ulaşıldığından söz edemeyiz.

Eleştirel Pedagoji Dergisi dışında eleştirel pedagojiyle alakalı çalışmalarınız neler?

Eğitimcilik sıfatımı eleştirel pedagojiye uygun bir biçimde yapılandırmaya çalışıyorum. Meslek hayatımı eleştirel pedagoji üzerinden

temellendirmeye, eleştirel pedagoji perspektifini okul/sınıf ortamında ve meslektaşlarım arasında yaygınlaştırmaya çalışıyorum.

EPD Paulo Freire’yi tam olarak temsil eden bir dergi olmayı başardı mı? EPD Freiren söylemin etkisinde mi? Marksist Pedagoji ve Freiren Pedagoji arasında bir ayırım yapılıyor mu?

Freire’nin dergiye verdiği bir perspektif var elbette. Ancak derginin doğrudan Freire’nin söylemleri üzerinden şekillendiğini söyleyemeyiz. Eğitimde ezen-ezilen ilişkisini çözümlmek, piyasalaşmanın yarattığı tahribatı görmek ve bunlara karşı yaratıcı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen, diyaloga dayalı, birlikte öğrenme ve eylemeyi esas alan bir eğitimi; kısacası, öğrenciyi özne olarak gören, ezilen sınıfların özgürleşmesini amaçlayan hümanist, özgürlükçü ve devrimci bir eğitimi savunmak bağlamında Freire’nin etkisinde olduğunu söyleyebiliriz. Ancak diğer yandan bizim toplumumuza ve coğrafyamıza özgü sorunlar ve bunların eğitim alanına yansımaları öyle ezici ve baskıcı bir niteliğe sahip ki; bunların yanında doğrudan Freire’nin görüşlerini tartışmak çoğu zaman ikincil bir amaç olarak kalabiliyor ya da bir öncelik haline gelemiyor.

Örneğin son yıllarda özellikle eğitimde yoğun bir dinselleşmenin yaşanması, devlet eliyle tüm okulların imam hatipleştirilmesi, zorunlu ve seçmeli din derslerinin öğrenciler ve genel olarak okul iklimi üzerindeki baskısı, karma eğitimin dahi tartışılır hale gelmesi, bir özgürlük alanı olarak laikliği savunmayı zorunlu hale getirdi. Çünkü gerçek bir özgürleşmenin en temel koşullarından biri olan laikliği yaşama geçiremediğimizde, zaten Freire’nin özgürleştirici eğitim pratiklerini de yaşama geçirmemiz olanaksızlaşıyor.

Keza ülkemizde dinselleşmeyle neoliberal politikaların bir arada yol aldığı, birbirini besleyen bir süreçte güç kazandıklarını görüyoruz. Dolayısıyla eğitimi bir özgürleşme pratiğine dönüştürecekseniz, laik eğitim mücadelesinin yanı sıra, herkesin erişebileceği eşit ve adil bir kamusal eğitim mücadelesini de birlikte yürütmemiz gerekiyor.

Bizim yaşadığımız sorunlar ve bunlara ilişkin çözüm önerileri doğrudan Freire’nin metinlerinde olmayabilir. Ama eğitime Freiren bağlamda “ezilen sınıfların özgürleşmesi” amacını yüklüyorsak, bunun ilk koşulu her çocuğun nitelikli bir eğitime ulaşmasını sağlamak ve dinin baskısından uzak bir eğitim alma hakkını savunmaktır. Ancak bu şekilde hem toplumsal sınıflardan kaynaklanan eşitsizliklerin yarattığı engeller ortadan kalkacak hem de dinin özellikle kadınlar üzerinde ve diğer inançlar üzerinde yarattığı baskılar engellenmiş olacaktır. Böylesi bir özgürleşme pratiği, eğitimin sınıfsal eşitsizliklerden ve toplumsal cinsiyet, inanç, mezhep, ırk vb. ayrımcılıklardan kaynaklanan sorunlarının hafiflemesini sağlayacak; hümanist ve diyaloga dayalı Freiren bir deneyimin yolunu açacaktır.

Freire’yi derin, estetik, şiirsel ve politik bir referans olarak görerek politik-pedagojik uygulamaları özgürleşimci bir bakış açısından

yeniden düşünmek, onun düşünce sistemini yöntemsel olarak uygulamak değildir, tersine onun eserlerini okuma sürecini de bir deneyime dönüştürerek başka toplumsal deneyimlerle harmanlamak anlamına gelir.” Diyor Paolo vittoria. Freire’nin de kendisi de “Ben takip edilmek değil, yeniden yaratılmak istiyorum.” diyor. Bu söylemlerden yola çıkarak derginin kendi içinde bir öğreticiliği var mı?

Freire’nin düşünce sistemini yöntemsel olarak her topluma bir şablon gibi uygulamak olanaklı değil zaten. Yukarıda söz ettiğim gibi her toplumun kendine özgü sorunları var. Orta Doğu toplumları için eğitimdeki öncelikli sorun kız çocuklarının eğitimi, karma eğitim, din eğitiminin sınırları vs. iken, Batı toplumlarında çok kültürlülük sorun olabiliyor. Burada önemli olan Freire’nin verdiği perspektife sahip olmak; değişen koşullar ve eğitim sorunları karşısında bu perspektife uygun fikirler, çözümler ve mücadele olanakları yaratmak; en önemlisi devrimci ve özgürleştirici çizgiyi korumak. Her toplumun eğitime ilişkin sorun ve deneyimleri farklı ise; elbette Freire’nin görüşlerini “toplumsal deneyimlerle harmanlamak” gerekiyor. Zaten özellikle birkaç yıldır derginin içeriğine baktığımızda bunu görebiliyoruz. Yukarıda değindiğim gibi, bizim için piyasalaşmanın yanı sıra laiklik mücadelesi, karma eğitim mücadelesi, bilimsel eğitim mücadelesi de bir öncelik haline geldi. Ve tüm bunları eleştirel pedagoji perspektifinden ele alıyoruz. Derginin öğreticiliği de buradan kaynaklanıyor bana kalırsa. Dergi Freire’nin tanımladığı eğitim sorunlarını ve çözümlerini donmuş kalıplar ya da her topluma uygulanabilen şablonlar olarak sunmak ya da bunları sadece aktarmak yerine, Freiren bir bakış açısıyla bizim sorunlarımızı ele alıyor, yarattığı birikimle bir öğreticilik rolü de üstleniyor.

Eleştirel Pedagoji Dergisi’nin Türkiye’deki eleştirel pedagoji yayıncılığına katkısı hakkında neler söylersiniz?

Eleştirel Pedagoji Dergisi, Türkiye’de eleştirel pedagojiyi hem isim olarak hem de teorik olarak doğrudan benimseyen ve temsil eden tek süreli yayın. Eleştirel pedagojinin kuramsal açıdan Türkiye’de tanınır hale gelmesi, Türkiye’deki güncel eğitim sorunlarının eleştirel pedagoji perspektifinden ele alınması derginin en önemli katkılarıdır.

Eleştirel pedagoji ve Eleştirel Pedagoji dergisiyle ilişkiniz nasıl başladı?

Murat Kaymak: Eleştirel Pedagoji dergisi, benim içindergi yayıncılığıyla olan ilişkim ve eleştirel pedagojiyle olan ilişkim açısından çok önemlidir. Kişisel biyografimin önemli bir parçasıdır. Önce dergiyle olan ilişkiimi anlatayım.

2004 yılında çıkarmaya başladığım “**Eğitim Politikaları**” adlı dijital dergiyi ancak 6 sayı çıkarabildim. Ancak bu dergide bulduğumuz iki isimle **Ünal Özmen** ve **Kemal İnal** ile dergi çıkarma serüvenimiz devam etti. Bunun ilk ürünü basılı dergi olarak çıkan “**Zil ve Teneffüs**” dergisi olmuştur. Bu derginin organizasyonsorumluluğunu büyük ölçüde Kemal İnal üstlenmiştir. Yayın kurulunun oluşumundan, yayıncının bulunmasına, kimlerden yazı isteneceğine kadar hemen her konuyu Kemal İnal takip etmiştir.

“Zil ve Teneffüs” dergisinin temel iddialarından biri eğitim sorunlarına eleştirel pedagoji açısından yaklaşmaktı. Derginin yayın kurulu ve yayınladığı yazılar, bu amaçla tam olarak uyumlu olmuş mudur? Kişisel düşüncem “hayır olmamıştır” şeklindedir. Dergi, eleştirel pedagojiye öncelik tanısa da kadrolarının, yazarlarının farklı eğitim anlayışlarına sahip olması nedeniyle eleştirel yönü yüksek ama eleştirel pedagojiyle ilgisi sınırlı bir dergidir. Ne yazık ki bu derginin ömrü de kısa olmuştur. İlk yayıncıyla yaşanan sorunlar nedeniyle ancak 6 sayı çıkabildi.

İkinci serüvenimiz doğrudan Ünal Özmen’in Paydos ve Sobil yayınlarını kurması sonrasında olmuştur. Zil ve Teneffüs’ün yayının sonlandırılmasıyla başlayan yeni dergi arayışımızın öncüsü organizasyon işini doğrudan üstlenen Ünal Özmen olmuştur. Yayın kurulunda Zil ve Teneffüs’te birlikte olduğumuz arkadaşlara yenileri eklenmiştir. Yayın yönetmeliğini Kemal İnal’ın üstlendi. Yayın yönetmeliğini bırakana kadar dergide yazıların derlenmesi, düzeltilmesi büyük ölçüde onun ve Ünal Özmen’in sayesinde olmuştur. Zil ve Teneffüs’e oranla çalışma koşulları daha olumluydu. Derginin yayın kurulu üyesi aynı zamanda derginin sahibiydi.

Derginin adının doğrudan Eleştirel Pedagoji olması aklımda kaldığı kadarıyla büyük ölçüde Ünal ve Kemal hocaların tercihiyle olmuştur. Ben Zil ve Teneffüs’te yaşadığımız sorunlardan dolayı derginin adının Eleştirel Pedagoji olarak konulmasını doğru bulmadım. Çünkü o dönem hepimizin eleştirel pedagojiyle ilişkisi, birikimi sınırlıydı. Derginin adının eleştirel pedagoji konması doğal olarak bütün yazıların bu eğitim anlayışıyla uyumlu olmasını gerektirir diye düşündüm. Bizim o günlerde bunu başarmamız mümkün değildi. Aslında geldiğimiz noktada da bunu tam olarak başardığımızı söyleyemem. Dergide yayınlanan yazılar, yayın ve danışma kurullarında yer alan isimler gözönüne getirilirse, çoğu isim ve yazının eleştirel pedagojiyle ilgisinin olmadığı görülecektir. Ancak bu derginin başarısızlığı biçiminde yorumlanmamalıdır.

Eleştirel Pedagoji dergisi kuşku yok ki “eleştirel pedagoji” isimi etrafında



Murat Kaymak

eleştirel pedagojiye duyulan ilgiyi arttırmış, bu eğitim anlayışının Türkiye’de tanınmasına, yayılmasına öncülük etmiştir. Ayrıca derginin çıkışıyla birlikte bu alanda çeviri kitap ve makalelerin sayısında artış olmuştur. Üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde eleştirel pedagoji dersleri açılmıştır. Eleştirel pedagojiyle ilgili konferanslar ve toplantılar yapılmış, akademik makaleler yayınlanmıştır.

Eleştirel Pedagoji dergisinin ömrü, bir eğitim dergisi için kesinlikle bir başarı öyküsüdür. Bu öykü elbette zamanla daha iyi anlaşılacaktır. Dergi, ilk sayısından son sayısına kadar kırılma noktası diyeceğimiz türden değişim ya da değişimler yaşamadıysa da büyük ölçüde yayın yönetmenlerinin tercihlerini yansıtan bir içerikle okuyucunun karşısına çıkmıştır. O nedenle dergide yer alan yazılardaki farklılıklar, varsa tutarsızlıklar yayın yönetmenlerinin eğitim sorunlarına bakışlarıyla, insanlarla kurdukları ilişkilerle yakından ilişkilidir.

Dergi çıkarmak hele de eğitim dergisi çıkarmak zordur. Eğer derginin yazıları dergi yayın kurulunun ya da dergiyle ilişkili olmayan kişiler tarafından hazırlanıyorsa bu zorluk daha fazladır. Özellikle yazılar yazardan istenmişse sizin o yazıyı yayınlamamanız biraz zordur.

Eleştirel pedagoji dergisi, ideal anlamda (bu benim kişisel düşüncem) Freireyen bir dergi olmamıştır ama Paulo Freire’in tanınırlığını, hakkındaki yayın sayısını, kitaplarının çevrilip yayınlanmasını daha önemlisi uluslararası alanda eleştirel pedagojiyi benimsemiş eğitimcilerle ilişki kurulmasını sağlamıştır.

Bugün dergi etrafında bir eleştirel pedagoji topluluğu oluşmuş mudur?

Yani Freireyen anlamda bir topluluk diyorsanız buna vereceğim cevap kesinlikle hayırdır. Oluşmalı mıydı? Oluşmalıydı diyemem (Freire de biliyorsunuz kendisi için böyle bir artçı grupların oluşmasını istemediğini belirtir) ama zamanla dışarıdan bakıldığında böyle bir topluluk algısının kendiliğinden oluşması beklenirdi. Olmadı.

İlk sorunun devamı olan eleştirel pedagojiyle ilginizin ne zaman başladığına dönersek neler söylersiniz?

Eleştirel pedagojiyle ilgim, için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi o zaman ki adıyla (1995) Halk Eğitim Bölümüne ayrı bir sayfa açmak gerekir. Eğer Türkiye’de eleştirel pedagoji için öncüler aranacaksa bu Eleştirel Pedagoji Dergisinden önce bu bölüme, oradaki öğretim üyelerine bakılmalıdır. Eleştirel Pedagoji dergisi de zaten önemli ölçüde bu fakültenin ve bu bölümün hocalarının, öğrencilerinin bulunduğu bir adres olmuştur.

Benim kişisel ilgim için bir ismi burada anmam gerekir. Bu bölümde yüksek lisansa başladığımda Bölüm başkanı olan Prof. Dr. Serap Özdeniz’dir. Bölümdeki diğer hocalarım için de ayrıca teşekkürü borç bilirim. Onlarla zaten Eleştirel Pedagoji dergisinde birlikte olmaya devam ettik. Prof. Dr. Meral Uysal, Doç. Dr. Fevziye Sayılan, Prof. Dr. Ahmet Duman, Doç. Dr.

Ahmet Yıldız, yine aynı fakülteden Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy Eleştirel Pedagoji dergisinde birlikte çalıştığımız hocalarımız oldular.

Dergiyle birlikte şunu da gördüm eleştirel pedagoji, sadece Ankara Üniversitesinde değil başta ODTÜ, Gazi Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitelerindeki akademisyenlerde de karşılık bulan bir eğitim kuramı olmuştur. Taşra üniversitelerinde de özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden dergiye katkı sunanlar olmuştur.

Eleştirel pedagoji ile eleştirel eğitim arasında farklılık var mıdır?

“Eleştirel pedagoji” bir eğitim kuramı. Bunda benim açımdan kuşku duyulacak bir durum yoktur. Eleştirel pedagoji, eleştirel eğitim ayrımı büyük ölçüde politik tutumlardan kaynaklanmaktadır.

Eğitim ile pedagoji arasındaki ayrıma dikkat çekmek isterim. Eğitimsel bilgi ile eğitsel bilgi arasındaki ayrım dikkate alındığında pedagoji mi eğitim mi ayrımı da kolayca anlaşılır. Pedagoji eğitsel bilgiye dayanır. Yani düzenlenmiş, örgütlenmiş, sistematize edilmiş bir eğitimi anlatır. Dolayısıyla pedagoji, daha çok okula, müfredata dayalı eğitim demektir. Eğitim ise daha geniş bir olgudur.

Ayrıca eleştirel pedagoji isimlendirmesi de doğrudan Freire’yi adres olarak göstermez. Bu isimlendirme Eleştirel Kuram’ın eğitime uyarlanmasıyla birlikte Almanya’daki eğitimcilerle aittir. Freire’nin kendi eğitim kuramını bu isimle ifade etmesi ilk eserlerinde nerede ise hiç görülmez.

Bu alanda çalışanlar Almanya, İngiltere ve Kuzey Amerika’daki isimlerle ve onların düşünceleri ile Freire arasında karşılaştırmalar yapamazsa elbette sorunlar yaşayabilir. Çünkü ortada birden çok eleştirel pedagoji anlayışı var.

Derginin kafaların netleştirilmesi gibi bir misyonu olamaz ama yazarlarının ya da kendilerini eleştirel pedagoji içinde görenlerin bunu kendileri için yapmaları gerektiği düşüncesindeyim.

Türkiye’de eleştirel pedagojinin geleceğine ilişkin düşüncelerinizi öğrenebilir miyiz?

Eleştirel pedagojinin artık bu topraklarda köklenip filizleneceğine dönük bir kaygım bulunmuyor. Ancak bir eğitim kuramı, onu besleyen felsefe ve bilimden güç alır, pratikle kendini var eder. Gelecekte hem dünyada hem ülkemizde nereye evrileceğini kestiremem. Belki tamamen terk edilir, belki de herkesin benimsediği düşünceler haline gelir. Kuramlar yanlışlanma ve doğrulanma oranlarına göre yaşarlar. Doğrulanma oranı arttıkça daha fazla yaygınlaşacak, kabul görecektir.

Eleştirel pedagojiyi anlamak isteyen genç eğitimciler 20. Yüz yılın başında gelişen ve “yeni eğitim” olarak adlandırılan eğitim anlayışını çok iyi bilmeleri gerekir. Eleştirel pedagojinin düşünsel temellerinde Marksizm’in ve varoluşçuluğun yanında Dewey gibi yeni eğitimcilerin payı büyüktür. Türkiye’deki eleştirel pedagoğlar kendi eğitim anlayışları ile yeni eğitimin Türkiye’deki iz düşümleriyle ilişkilerini doğru biçimde kurarlarsa çok daha fazla etkili olacaktır.