

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

Paulo Freire
Donaldo Macedo

Okuryazarlık

Sözcükleri ve Dünyayı
Okuma



Çeviren: Serap Ayhan

P. Freire
D. Macedo

Okuryazarlık

Sözcükleri ve Dünyayı Okuma



Paulo Freire, Atlas Okyanusu'nun en kuzeydoğu noktası olan Recife'de (Brezilya), orta sınıftan bir ailenin çocuğu olarak 1921'de doğdu. Sözcükleri okuma yazmayı da, okula gitmeden önce, anne-babasının katkısıyla, evlerinin bahçesinde öğrendi. 1929'da ABD'de başgösteren ekonomik bunalımın Brezilya'yı etkilemesiyle ailesi yoksullaştı. Yoksulların yaşamına ilişkin ilk deneyleri bu dönemde oluştu. Eğitim felsefesi ve öğrenme sorunlarıyla ise gençlik yıllarında ilgilenmeye başladı. 1959'da doktorasını verdiği Recife Üniversitesi'nde daha sonra eğitim tarihi ve felsefesi profesörü olarak görev yaptı. 1947'de, okumayazma bilmeyenin oy kullanamadığı o günlerin Brezilya'sında, halkı özgürleştirmeyi amaçlayan bir okuma yazma yöntemi önerdi. Bu yöntem, okuma yazma öğrenenlerin günlük yaşamından doğrudan esinlenen bir program ve metinleri kullanarak, onları gerçek anlamda bilinçlendirmeye dayanıyordu. Bu yöntem, ilerici Goulard hükümeti tarafından 1963'te benimsenmesine karşılık, gericipleri tedirgin etti ve ülkenin Bolşevikleştirilmeye çalışıldığı ileri sürüldü. Kısa sürede 20 bin "kültür çemberi" oluşturarak, 2 milyon kişinin bu okumayazma programlarından geçmesinin planlanmasına karşılık, 1 Nisan 1964'te askeri darbe ile Hükümet devrildi. Darbeden sonra iki kez tutuklandı, üniversiteden atıldı; dahası Tanrı'nın ve Amerikalıların düşmanı ilan edildi. Sonuçta ülkesini terk etmek zorunda kalarak 16 yıl süren sürgün hayatının, ilk beş yılını Şili'de UNESCO ve Şili Tarım Reformu Enstitüsü'nde çalışarak geçirdi. Yetişkin eğitimi programlarında görev aldı. Sonra, Harvard'da Eğitim Okulu'nda ve Cenevre'deki Dünya Kiliseler Birliği Eğitim Bürosu'nda ve bağımsızlığın yeni kazanan Afrika başta olmak üzere çeşitli 3. Dünya ülkelerinde çalıştı. Son 30-35 yılın, yetişkin eğitimi alanında dünyanın en seçkin isimlerinin başında gelen Freire, ancak, çıkarılan genel af üzerine 1980'de anavatanına dönebildi. "Eğitilimin daha siyasal ve siyasetin de daha eğitilimsel olması gerektiği" ilkesinin canlı bir simgesi olarak, etkinliğini 78 yaşına kadar aralıksız sürdüren Freire'yi, eğitim ve pedagoji dünyası Mayıs 1997'de yitirdi.

Başlıca Eserleri:

- Educação coma Prática da-Liberdade-Cultural Action For Freedom/Özgürleşme Pratiği Olarak Eğitim (1967).
- Pedagogy of the Oppressed/ Ezilenlerin Pedagojisi (1969).
- Pedagogy in Process: Letters to Guinea-Bissau/ Bir Süreç Olarak Pedagoji: Gine-Bissau'ya Mektuplar.
- The Politics of Education, Power and Liberation/ Eğitim Politikası: Kültür, İktidar ve Özgürleşme.

Paulo Freire ve Donalddo Macedo
Literacy: Reading the Word and the World, 1987
ISBN 975-533-233-2
© Paulo Freire-Donalddo Macedo, 1987 (Onk Ajans)
© İmge Kitabevi Yayınları, 1998
Tüm hakları saklıdır.
1. Baskı: Haziran 1998

Yayıma Hazırlayan
Cevat Geray

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Hasan Uysal

Kapak Tasarımı
Elvan Özsezgin

Dizgi
Mesut Seven

Kapak Baskısı
Kırali Matbaası 425 42 07

İç Baskı ve Cilt
Cem Ofset 385 37 27

İmge Kitabevi
Yayıncılık Paz. San. ve Tic. Ltd. Şti.
Konur Sok. No: 3 Kızılay 06650 Ankara
Tel: (312) 419 46 10 - 419 46 11
Faks: (312) 425 65 32
Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://ranney.org>
İnternet: www.imge.com.tr
E-Posta: imge@www.imge.com.tr

Paulo Freire
Donaldo Macedo

OKURYAZARLIK

Sözcükleri ve Dünyayı Okuma

Çeviren
Serap Ayhan



İçindekiler

İkinci Baskıya Önsöz / <i>Margaret Meek</i>	7
Sunuş / <i>Paulo Freire ve Donald Macedo</i>	13
Önsöz / <i>Ann. E. Berthoff</i>	17
Giriş / Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitbilini <i>Henry A. Giroux</i>	33
Bölüm 1. Okuma Eyleminin Önemi	72
Bölüm 2. Yetişkin Okuryazarlığı ve Halk Kitaplıkları	81
Bölüm 3. Okuryazarlık Üzerine Yeniden Düşünme: Bir Diyalog.....	93
Bölüm 4. İnsanlar Kendi Sözcüklerini Konuşurlar: Eylemde Okuma-Yazma	111
Bölüm 5. Gine-Bissau'da Okuma-Yazma Üzerine Yeniden	150
Bölüm 6. Amerika Birleşik Devletleri'nde Okuryazarlığın Okuma-Yazmazlığı.....	180
Bölüm 7. Okuma-Yazma ve Eleştirel Eğitbilim	204
EK / Mario Cabral'a Mektup	228
Kaynakça	237

İkinci Baskıya Önsöz

Paulo Freire, en çok, evrensel okuryazarlığın geliştirilmesinde kuram ve uygulamalara ilişkin tartışmalara yaptığı meydan okuyucu ve bu yüzden de sarsıcı katkılarıyla tanınır. Bu kitapta o yeniden, okuma ve yazma yeteneğini, entelektüel üstünlüğün hem nedeni, hem de sonucu gibi kabul eden egemen okuryazar kültürlerin varsayımlarıyla yüzleşmekte ve bunlara karşı çıkmaktadır. Bunu yaparken, ister üçüncü dünya denilen ülkelerdeki yetişkin okumaz-yazmazlar ile ilgili bir sorumluluk almış olsunlar, isterse herhangi bir yerdeki temel eğitim okullarında çocuklara öğretiyor olsunlar, tüm öğretmenleri, okumaz-yazmanın ne olduğuna yeniden bakmaya zorlamaktadır. Biz, öğrencilerin neyi öğrenmesine yardım ediyoruz? Tam olarak neden, insanların okuması ve yazması gerektiğinin önemli olduğunu düşünüyoruz?

Bu yazılar, biz ayrıcalıklı geleneksel okuryazarları genel bir belirsizlik ve karşıtlam (paradoks) anında yakalıyor. Biz okullarımızda okuryazar etkinliklere büyük vurgu yapıyoruz, ancak biliyoruz ki öğrencilerimizin birçoğu kitaplara ve belgelere ulaşmak için o denli çok kaynağa sahip olmadan başlarının çaresine bakıyorlar. Ayrıca, bizim tüm ekonomik yaşamımız işlem belgelerine boğulmuş olduğu halde, bunların da ço-

ğu ekranlarla ve telefonlarla yönetiliyor. Freire bizi rahatsız edici sorularla yüzleşmeye zorluyor; eğer okuma-yazma öylesine açık bir kazanç sağlıyor ise okuryazar kültürlerde hâlâ okuyup yazamayan insanlar niçin var? Bunun nedeni çok basit olarak, "yoksun bırakılmış olmak" değil mi?

Freire'in bütün yazılarında, tartışmasının özü hep aynı kalır: Okuma-yazma konularında, apaçık olanlar asla görüldüğü kadar apaçık değildir. Her metnin içinde gerekli olan, fakat huzursuz edici bir sorgulama saklıdır: Niçin okuma-yazma araştırma ve uygulamaları, okuryazar davranışının, kültürün kendi içinde de görünen toplumsal ve ideolojik kanıtlarını önemsemez görünüyor?

Özgürlük için Kültürel Eylem (1970), *Ezilenlerin Pedagojisi* (1972) ve *Eğitim: Özgürlük Pratiği* (1978) İngiltere'de yayımlandığı zaman, yetişkin okumaz-yazmazların öğretmenleri, Freire'i, okuryazarlığın zorunlu olarak; onun üstünlüklerine doğuştan sahip olanların bundan yoksun olanlara bağışladıkları evrensel bir yardım olmadığını düşünen birisi olarak tanıdılar. Freire, kendisine çok elverişli gözlem olanakları veren stratejik bir konumdan –Latin Amerika'nın ayrıcalıksız insanlarıyla özdeşleşme ve onlardan biri olma konumundan– bakıyordu ve bu konumuyla, kitlelere okuma-yazma öğretmenin, bilgili zenginlerin köylülere ya da kent yoksullarına aydınlanmayı taşımak için tasarladıkları, siyaset-dışı, yansız bir girişim olarak nasıl düşünülemeyeceğini gösteriyordu. Freire, UNESCO'nun destekledikleri de içinde olmak üzere, okuma-yazma kampanyalarına ilişkin bir eleştiri akımını başlatarak, 'temel' ya da 'işlevsel' denilen bir okuma-yazmayı gerçekleştirmek için yapılan çoğu girişimin yetersiz ve yetkeci niteliğine dikkat çekti. O, bu sanki hastalara iyi gelsin diye verilen hafif ve sulu eğitsel gıdanın, aydınlatıcı ve özgürleştirici olmak yerine sınırlayıcı ve gerici olan okuma-yazmanın, ezilenler olarak adlandırdığı insanlar için hiçbir geçerliliği olmadığını; çünkü onun kendisiyle birlikte, 'yüksek sesle okunması'na ilişkin araştırmaların bulunmadığı-

nı, yeni okuryazarların yazmakta olduklarını yayımlama hakkını doğrudan getirmediğini gösterdi. Yerel okuma merkezlerinde öğretim yapan öğretmenler, Freire'in tanımladığı bu durumun kendi öğrencilerinin de durumu olduğunu itiraf etmişlerdir.

Okuma öğretmenleri, Avrupa'da ya da hızla değişen ülkelerde 'temel' eğitimin niçin özel bir çeşit aşağılama olduğunu ve eğitimde 'temele dayandırma' hareketinin tarihsel gerçekliğin dışında ve kabul edilemez bir durum olarak sergilenmesi gerektiğini görüyorlarsa, bu, Freire'in şu anlayışını benimsemeyle gerçekleşmektedir: Okuma-yazma, insanların kendi yaşamlarıyla doğrudan ilişki kurmalıdır ve buna koşut olarak aynı ilişki, okulların 'ağır öğrenenlere yardımcı olmayı amaçlayan' sınıflarındaki ya da yerel toplum projelerinin 'özel' birimlerindeki uygulamalı öğretim yaşantılarında da düzenlenmelidir. 'Temel beceriler' kavramı, öğretmeyi ve öğrenmeyi, insanların dünya hakkında deneyimsel olarak bildiklerinden ayrıştırarak saptırmak için eğitsel anlamda gereğinden çok şişirilmiş bir anlatım (pleonasm)dır.

Biz çocukların dilinin ve düşüncesinin, konuşma ve anlamların paylaşımındaki etkileşimli süreçler olarak gelişimi konusunda giderek daha çok şey öğrenirken, Freire'in birincil ilkelerinin gücünü de daha iyi kavramaya başladık. Bu ilkeler, Vygotsky'ninkilerle uyum içinde bütünleşiyor. Her ikisine göre, öğrenme, kullanıcının niyet ettiği amaçlar için dünyayı daha geniş kavramak üzere, bize atalarımızdan kalan araçların (okuma ve yazma da içinde) da kullanımıyla kültürel olarak aktarılan anlayışları içerir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesi toplumsaldır, bu da toplumsal pratiklerle gerçekleşir. Freire, bizimki gibi geleneksel toplumların, bilginin kitaplardan elde edilmesine erken yaşta başlatılan insanlarla, 'beceri'ye dayalı bir yaklaşım doğrultusunda yararçı (utilitarian) metinlere yönlendirilen insanları ayrıştıran eğitim sistemlerine sahip olduklarına işaret eder. Eğer biz kendimizi, bu bölünmeyi derinden sorguluyor ve ona direniyorlarsak, bu konularla ilgili durum eleştirileri-

mizde Freire'in felsefesinden yararlanabileceğimiz birşeyler her zaman vardır.

Önceki kitaplarında da olduğu gibi, burada Freire, okumayı ve yazmayı öğrenmenin daha geniş toplumsal sonuçlarına dikkat çekmektedir. Nikaragua ve Gine-Bissau'daki olayları tartışırken o, okuryazarlığın nasıl, köklü değişime giren toplumların tarihsel dramlarının giderek ortadan kalkıyor olduğu evrelerin merkezine doğru yol aldığını göstermektedir. Biz bu durumu, İngiltere'de eğitimin bazı vesilelerle politik ilgiye konu olduğu nadir zamanlarla kıyaslayabiliriz. Böyle zamanlarda standartların düşüyor olduğu konusunda yakınmalar yapılır: Okuma ve yazma, törel ve parasal yargılar için, diğer konular arasından seçilerek ayrıca ve dikkatle incelenir. Şimdiki çocukların geçmiş herhangi bir zamanda olduğundan daha iyi yazıyor olmaları olgusu göz ardı edilir; çünkü onların gerçekte *söyledikleri* şeyler düşünce bağımsızlığını göstermektedir, fakat heceleme ve dilbilgisinde 'doğruluk' görüşü içinde dile getirilen o geleneksel 'büyüklerine saygı'dan da yoksundurlar. Ya da böyle olduğu iddia edilir.

Freire'in okuma-yazmada dilin rolü konusunda söylemek istediği şey, anadilleri ülkenin resmi dili olmayan insanların sorunlarıyla onun karşılaştığı yerlerin de ötesinde önem taşımaktadır. Eğer onun öğrencileri dünyaya ilişkin okumalarını konuşabilmek ya da yazabilmek için kendi seslerini bulmak istiyorlarsa; o zaman yerel topluluk dilleri ve lehçeleriyle standart dil arasındaki ilişki konusu ile yüzleşilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendi dili, 'özgürleştirici okuma-yazmanın gelişiminde temel' olan, olumlu bir kendine-değer verme duygusunu geliştirme aracıdır. Fakat Freire, "hedefin, öğrencileri asla kendi yerel ana dilleri ile sınırlamak olmaması gerektiğini, eğitimcilerin, daha geniş toplumun standart egemen dilinde yetkinleşmenin değerini anlamaları gerektiğini" söylemeyi sürdürür. Öğrencilerin, toplumun daha geniş kesimleriyle diyaloga girmek için kendilerini *dilbilimsel olarak güçlendirmiş* beyanları, egemen

standart dili tam olarak kendilerine mal etmeleri yoluyla olur. Freire'in kuramında ya da uygulamasında bölücü ya da küçültücü hiçbir şey yoktur; ve bizim, öğretmenlerin dilin standart biçimlerine ilişkin öğretim yaparken neyi bir İngilizce modeli olarak sayacakları ve kullanacakları konusundaki şimdiki kaygılarımızla bu uygulama arasındaki sürekli ilişki de bu yüzündendir.

Freire'in okuma-yazmayla ilgisi, başat olarak, toplumsal ve siyasaldır. Bunun sonucunda o, inançlarını paylaşmayan ve idealizmini romantizm olarak yanlış anlama eğilimindeki kişilerin eleştirileriyle karşılaşmaktadır. Ancak, kendi okuma-yazma öğretimlerinde hiçbir karşılaştırmalıdır genel görev anlayışına sahip olmayan öğretmenler arasında Freire, okumanın ve yazmanın tümüyle neyle ilgili olduğu konusunda öğrenenlerin bakış açısını değiştiren yöntem ve tekniklerin kusursuz ve etkili bir savunucusudur. Bir öğretmen olarak yazarken o, öğrencilerinin bakış açısını asla gözden kaçırmaz. Eğitimin tam da en eski doğruluğu anlamında, işe onların bulundukları yerden başlar. Ortaklaşa içine girdikleri görev anlayışlarını ön plana koyar ve eğer onları kendi gerçeklikleri, bu gerçekliği biçimlendiren kurumlar ve uygulamalar konusunda eleştirel olmaya yüreklen-diriyorsa, bu daima onları, öğrenciler olarak, 'sessizlik kültürü'nün içinden çıkmaya yetkin kılmak içindir.

Çocuk ya da yetişkin olsun birilerine okumayı öğretme zahmetine katlanmamış hiç kimse, Freire'in uyarıcı öğütlerinin etkililiğini gerçekten değerlendiremez. Bu hem önemli, hem de insanı altüst edici kitabın başlangıcında, kendi okuma serüveni hakkında yazarken, okurlarına önemli bir ders veriyor. Onun öğrenmesindeki önemli olayları oluşturan yerleri, insanları, metinleri anımsıyor. Okula gitmeden önce okumayı ve yazmayı kendi amaçları ve niyetleri için kendi ellerine alma yolunun, öğrenci olduğunda nasıl genişlediğini ve anlam kazandığını gösteriyor.

Ennice (öğretmeni), anne-babamın çalışmasını sürdürdü ve derinleştirdi. Onunla; sözcükleri, deyimleri, cümleleri okuma asla dünyayı okumada bir kesintiye yol açmadı. Onunla sözcükleri okuma, sözcükler dünyasını okuma anlamına geliyordu.

Bu sunuş burada bitmeli. Bundan sonra artık, Freire'in okuma-yazmaya ilişkin fikirlerini bizimkilerin karşısında işe koşmamız gerek. Okuma öğretmenlerini eğiten bir eğitimci olarak kendi örneğimde, Freire beni, benim uygulamamda örneklenen okuma ve yazma görüşünü değerlendirmeye zorluyor. Bir çocuğa ya da ergene okumayı öğretmenin, bir metin ile karşı karşıya olduklarında onlara ne yapacaklarını anlatma tarzında bir doğrudan öğretim sorunu olmadığı konusundaki inancımı destekliyor. Bu tarz bir öğretim ile sözcükler ve dünya, öğreticinin sözcükleri ve dünyası olarak kalır.

Fakat öğretmen ve öğrencinin her ikisi için de anlamlı olan metinleri okudukları ve paylaştıkları bir diyalogda; okumanın ve yazmanın niteliği, ikisinin de birbiri için taşıdığı önem ortaya çıkıyor. Freire, okuryazarlığın ne olduğunu ve bizim niçin başkalarının okuryazar olmalarını istediğimizi sormayı zorunlu kılıyor. O bizim hepimizin bu sorulara kendi yanıtlarımızı, sözcükleri ve dünyayı kendi okumamızdan verdiğimizde ısrar ediyor.

Margaret Meek

*University of London,
Enstitute of Education*

Sunuş

Okumaz-yazmazlık bunalımı genellikle üçüncü dünya ülkelerine indirgenmiştir. Ancak, okumaz-yazmazlık ileri endüstrileşmiş ülkelerin de gelişimini giderek daha çok tehdit ediyor. Jonathan Kozol'un çok ünlü bir kitabı olan *Okumaz-yazmaz Amerika* (1985), altmış milyonun üzerinde Amerikalının okumaz-yazmaz ya da işlevsel okumaz-yazmaz olduğu ülkede yaşanan bu alandaki bunalımla ilgili özlü ve açık bir çözümleme getirir. Ağır basan bir biçimde yüksek düzeydeki okumaz-yazmazlığın sonuçları uzun erimlidir, fakat geniş ölçüde göz ardı edilmektedir. Okumaz-yazmazlık, bir toplumun yalnızca ekonomik düzenini tehdit etmez, fakat aynı zamanda çok derin bir adaletsizlik oluşturur. Bu adaletsizliğin, okumaz-yazmazların kendileri için karar vermelerinde ya da siyasal sürece katılmalarında yetersizlik gibi, ciddi sonuçları vardır. Bu yüzden, okumaz-yazmazlık, demokrasinin dokusunu tehdit eder. Toplumun demokratik ilkelerinin altını oyar.

Okumaz-yazmazlığın dünya çapındaki bunalımı, eğer savaşılmazsa, zaten dermansız olan demokratik kurumları ve çağdaş demokrasilerin çatışmalı doğasını karakterize eden haksız, asimetrik güç ilişkilerini daha da kötüleştirecektir. "Demokrasi"

teriminin güncel kullanımının özündeki çelişki Noam Chomsky'nin, Birleşik Devletler toplumuna ilişkin bir çözümleme getiren *Güç ve İdeoloji Üzerine* (1987) kitabında anlamlı bir biçimde yakalanmıştır.

Birleşik Devletler retorğinde "Demokrasi", iş adamları topluluğu içinde temellenen seçkin öğelerin, özel toplum kesimine egemen olmasının gücüyle devleti denetlediği ve bu sırada halkın sessizce seyrettiği bir yönetim dizgesini belirtir. Bundan anlaşılan, Birleşik Devletler'in kendisinde de, demokrasinin bir seçkin karar ve kamusal onay sistemi olduğudur. Buna uygun olarak, kamu siyasasının oluşturulmasına halkın katılımı ciddi bir tehdit olarak düşünülür. Bu nedenle katılım, demokrasi yönünde bir adım olmak yerine; tersine, üstesinden gelinmesi zorunlu olan bir "demokrasi bunalımı"nı oluşturur.

Bu "demokrasi bunalımı"nın, en azından bir kesimiyle üstesinden gelmek için bizce, eleştirel bir okuma-yazma kampanyasının açılması gerekmektedir. Bu ise, söz konusu bunalımla ilgili olarak okuma-yazmanın anlam ve yararlarına ilişkin eski varsayımlar ve değerler çevresinde dönme eğilimi gösteren sürgit tartışmaları, yani okuma ve yazma becerilerinin teknik olarak elde edilmesini aşırı vurgulayan mekanik bir süreç olduğu görüşünü aşan bir kampanya olmalıdır.

Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma'da biz, okuryazarlığa bir kültürel siyasa biçimi olarak bakılmasını istiyoruz. Bizim çözümlememizde okuma-yazma, insanları ya güçlendirecek ya da güçsüzleştirecek biçimde işlev gören bir dizi uygulamalar olarak bakıldığı ölçüde anlamlı bir yapı haline geliyor. Daha geniş anlamda ise, okuma-yazma, var olan toplumsal biçimlenimi yeniden üretmeye mi, yoksa demokratik ve özgürleştirici değişmeyi yükseltmeye mi hizmet ettiği açısından çözümleniyor. Bu kitapta, biz sözcüğün kökenbilimsel (etimo-

lojik) içeriğini aşan bir okuma-yazma kavramını gerekli görüyoruz. Yani okuma-yazma, harfleri ve sözcükleri salt mekanik bir etkinlik alanı olarak ele almaya indirgenemez. Okuma-yazma ile ilgili bu esnek olmayan kavrayışın ötesine geçmeli ve ona, öğrenenlerin dünya ile ilişkisi, yani içinde gezindikleri en genel toplumsal çevrede gerçekleşen dünyayı dönüştürme uygulamasıyla dolayımlanan bir ilişki olarak bakmaya başlamalıyız.

Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma, kabaca üç bölüme ayrılıyor: 1. Diyaloglarda tartışılan ve okuma-yazma ile ilgili yeniden yapılandırılmış bir kuramı sağlayan bölümler; 2. Cape Verde, São Tome ve Príncipe, Gine-Bissau gibi ülkelerdeki okuma-yazma kampanyalarının somut tarihsel çözümlemelerini veren bölümler; 3. yeni almasıklara işaret eden yeni kurslar tasarlarırken, eski okuma-yazma görüşlerini eleştiren bir olanaklılık/olanaklı kılma dili ve projesine ilişkin bilgilendirme bölümleri.

Henry Giroux'un girişi, okuyucuların bu kitabı okuma dürtüsünü güçlendiriyor. Giroux, *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*'yı, kitabın baştan sona tüm kuramsal ve pratik sonuçlarıyla ilişkili olarak, eleştirel bir eğitim geliştirme temelini sağlayan bir bağlam içine yerleştiriyor.

Henry Giroux'a, bilgece yorumları ve el yazmasının hazırlanışı sırasındaki katkılarından ötürü içten teşekkürlerimizi belirtmek isteriz. Boston, Massachusettes Üniversitesi'nin İngilizce Bölümündeki meslektaş ve arkadaşlara, özellikle Neal Bruss, Vivian Zamel, Ron Schreiber, Polly Ulichny, Eleanor Kutz, Candace Mitchell, Elza Auerbach ve Ann Berthoff'a, bu kitabın özgün olarak kavramlaştırılmasından bu yana verdikleri güçlü destekleri için teşekkür ederiz. Yine Jack Kimball'a ve Julie Brines'a, metnin basıma hazırlanmasındaki çok değerli yardımları için duyduğumuz takdiri belirtmek isteriz. Dale Koike'ye bu kitabın bazı bölümlerini çevirmekle yaptığı çok büyük yardım için minnettanz. El yazmasını hazırlamada ve daktilo edilmesin-

de sabırla yardımcı olan Barbara Graceffa'ya teşekkürlerimizi yolluyoruz. Son olarak, bir 'olanaklı kılma projesi'ni geliştirmeye katkıda bulunma uğraşlarımızda süregelen güçlü destekleri için ailelerimize teşekkür ederiz.

PAULO FREIRE

*Pontificia Universidade Católica
São Paulo, Brezilya*

DONALDO MACEDO

*University of Massachusetts,
Boston*

Önsöz

Eğitim Politikası (1985) kitabında, Paulo Freire bize, "öznelliği ve nesnelliği diyalektik ilişkileri içinde kavramaya" –yani onun "bilinçlenme" dediği şeyin hem verdiği umutları, hem de taşıdığı sınırlılıkları anlamaya– ve çabalarını bu yönde odaklaştırmaya çalışırken, kendini neredeyse "bilinçlenmenin gizemini çözmenin peşine düşmüş, apaçık olanı arayan bir gezgine" çevirdiğini anlatır. Şöyle sürdürür: "Bu göçebe rolünü oynarken ben aynı zamanda, apaçık olanın bizim eleştirel düşüncemizin nesnesi olarak nasıl önemli duruma geldiğini öğrenmekteyim."

Paulo Freire bize, kuram ve uygulamamıza ve bu ikisi arasındaki ilişkinin diyalektiğinden çıkarabileceğimiz yöntemle bakmayı –ve yeniden bakmayı– öğretiyor. Okuma-yazma kuramı alanında hiçbir şey, farkında olmanın farkındalığının, düşünme hakkında düşünmenin, yorumlarımızı yorumlamanın rolüne bakmak ve yeniden bakmaktan daha önemli değildir. Bu iç-içe çemberler pozitivistleri sersemletir; Freire'in "mekanikçiler" dediği kişileri ezilenlerin pedagojisine karşı çok sabırsız kılar. Paulo Freire'de en sevdiğim şeylerden biri onun yerinde duramayan tez canlılığı, fakat sabırsız olmayışıdır. Gezginlerin tarzı da budur: Onlar serbest zamanlarının keyfini çıkarmayı ve Sokrates gibi, aynı türden şeylerin ilkinin severler;

kırsal ortamlarda kurgusal ve eleştirel diyalogtan hoşlanırlar, fakat aynı zamanda sürekli hareket halindedirler.

Paulo Freire bir kez daha hareket halinde ve bu etkinlik, usta bir diyalektikçiden bekleneceği gibi, kendi önceki biçimlendirmelerine yeniden bakmayı da içeriyor. *Eğitim Politikası* kitabının hemen peşinden gelen bu kitapta, bize yine bir dizi derin düşünceler ve yeniden gözden geçirmeler sunuluyor: Üçü Donaldo Macedo ile geniş diyaloglar biçiminde, yanısıra Gine-Bissau'nun Eğitim Bakanı Mario Cabral'a yazılmış olağanüstü ilginç bir mektup (1977) ve São Tome ve Príncipe'in Kültür Çemberleri için hazırlanmış *Öğrenmek için Pratik*ten ve öteki çalışma kitaplarının metinlerinden zengin bir kesit. (Bazı çalışma kitapları! *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim* [1973] eserinde yer verilen dersler kadar parlak bir biçimde ezilenlerin pedagojisinin ilkelerini konuşturuyorlar.) Bütün söylemin kültürel bağlamı üzerine yorum yaparken, Freire üçüncü bölümde şuna işaret ediyor: "Bir eğitbilimin, ne kadar çok soruşturucu ve 'kesinlikler' konusunda ne kadar az kesin olursa, o kadar çok eleştirel ve radikal olacağım düşünüyorum. Bir eğitbilim ne kadar 'huzursuz' olursa, o kadar eleştirel olacaktır." Freire'in, kendi eğitbilimini 'kesinlik' içine yerleştirmeye hiç niyeti olmadığı açık. Freire'in kuram ve uygulaması ile uzun zamandır tanışık olan okurlar için, bu çeşit gözden geçirmenin getireceği hiçbir şey olmaz gibi görünebilir. Fakat elbette ki böyle değildir. Biz, açık olanın peşinde dolaşan gezginler olmaya çağırıyoruz. Bunun kazançları hatırı sayılır ölçüde büyüktür.

O halde, Paulo Freire ile sil-baştan noktasına dönüş öğreticidir, çünkü onun sil-baştan noktası her zaman ilginç olmuştur, asla banal değil; her zaman karmaşık, ama asla dolaşık değil. Karmaşıklık vardır, çünkü diyalektik vardır. Toplum, ya da dil, ya da kültür, ya da insan ruhu ile ilgili hiçbir şey basit değildir: Nerede insanoğlu varsa orada etkinlik vardır; insan eylemleri süreçlerdir, süreçler de diyalektiktir. Hiçbir şey basitçe çözülmez; ne doğuda, ne de kuzeyde. Her süreç, her eylem, her yapı ve ortamda

başkaldırı, büyümek ve gelişmek, değişmek ve dönüşüm için gereklidir. Bu apaçık bir şeydir ve bizim bir anlayışı sunmadan önce oldukça uzun bir yol aşmamızı gerektirir.

Paulo Freire'in etkisinin dünya çapında olduğunu ve ister üçüncü dünyada isterse batı dünyasının taşra kentlerinde olsun, okumaz-yazmazlık sorunuyla yüzleşmede başının, okuma-yazma izlencelerinden sorumlu olanların Freire'in ezilenlerin pedagojisi'nin önemini ne denli anlamaya başladıklarına çok bağlı olabileceğini söylemek doğru olur. Eğer eğitim ezme aracı olmak yerine hizmet etmek için ise, bir "bilme eğitbilimi" olarak düşünülmesi gerekir. Özgürlük için eğitim, salt siyasal tadı olan bir öğretimi özendirme sorunu değildir; kaydedilen fikirleri, bu fikirler ne denli "iyi" olursa olsun, aktarmanın bir aracı da değildir; öğretmenin, bilgisini eğitilmemiş olanlara *yayması* ya da onlara ezildikleri olgusunun bilgisini vermesi sorunu da değildir. Öğretme ve öğrenme, özyapısında diyalogcudur. Diyalogcu eylem, Freire'in bilinçlenme (conscientização) olarak adlandırdığı bir tutum olan, kişinin kendisinin bir bilen olduğunun ayırında olmasına bağlıdır. Bu "eleştirel bilinç", felsefi olarak sağlam bir dil görüşünden beslenir ve yalnızca aklın egemen olduğu, duygusallıktan uzak bir 'insana saygı' ile canlanır.

Benim görüşüme göre, iki koşul yerine gelmedikçe Paulo'nun fikirlerinden pek fazla birşey çıkarılamaz: Birincisi, onun dil ve öğrenme felsefesini çok iyi incelemeliyiz; çünkü o, eğitimciler, araştırmacılar ve bürokratlarca resmen yaygınlaştırılmış ve kurumlaştırılmış olan (en azından kırk yıldır) görüşlerle kökten uyuşmazlık halindedir. İkinci olarak, toplantı ve dergi formatlarımızı ve elbette dersliklerimizi yeniden yaratmalıyız. Bu ikinci noktaya yine döneceğim: Fakat şimdilik, özellikle Freire'in eserine bir başlangıç yapan insanlar için, onun dil felsefesini ve bu felsefenin desteklediği öğrenme kavramının taslağını çıkarmak istiyorum.

Paulo Freire'in 60F dil pratik ve öğretimiyle sağlar. Onun

insanın dil hayvanı (*animal symbolicum*) olduğuna ilişkin görüşü; Whitehead'in, Peirce'in, Cassirer'in, Langer'in ve kendilerinden bir özgürleşme felsefesi çıkarılacak olan diğerlerinin kavramlarıyla uyumludur. Freire bunu şöyle ortaya koyar: "Okumayı ve yazmayı öğrenme eylemi; insanoğlunun sözcükleri okumadan önce yaptığı birşey olan, dünyayı okuma eylemine ilişkin çok kapsamlı bir anlayıştan yola çıkmak zorundadır. Tarihsel olarak da, insanoğulları önce dünyayı değiştirdiler, arkasından dünyayı açıkça ilan ettiler ve sonra sözcükleri yazdılar. Bunlar tarihin yaşanan anlarıdır. İnsanoğlu işe A ! F ! N ! yi adlandırmakla başlamadı. Ellerini özgürce kullanarak dünyayı yakalamakla başladı."

Bu sözleri, Boston'da, Massachusettes Üniversitesi'nde söylemişti. Bu kitabın üçüncü bölümünde de Freire şu saptamayı yapıyor: "Sözcükleri okuma ve daha sonra okuyabilmek için sözcüklerin nasıl yazılacağını öğrenme, dünyanın nasıl 'yazılacağı'nı öğrenmenin, yani dünyayı değiştirme ve dünyaya dokunma yaşantısına sahip olmanın arkasından gelir." Freire, "akıl eli"nden söz eden Emerson'un anlattığı şeyi kesinlikle biliyordu.

Bizler bazen dili bir "iletişim aracı" olarak düşünmeye o kadar alışmışız ki; dilin ilettiğimiz o *anlamları* yaratmanın *yolu* olduğunu keşfetmemiz ya da bunun bize anımsatılması şaşırtıcı olabiliyor. Freire'in eğitim bilimi dilin bu üretken gücüne ilişkin felsefi bir anlayış üzerine kuruluyor. Biz konuşurken, dilin o gidimli, yaratıcı (discursive) gücü –sözdizimi yönündeki eğilimi– düşünceyi de kendisiyle birlikte getirir. Biz düşüncelerimizi önce düşünüp, sonra onları sözcüklere dökmeyiz; eş zamanlı olarak söyler ve anlam veririz. Dile getirme ve anlam verme eş zamanlı ve bağlantılıdır. (Freire de, Vygotsky gibi, dilin ve düşüncenin önceliği sorusunu bir tavuk ve yumurta sorusu benzeri geçerli saymaz.)

Diyaloğun anlam vermedeki rolünü Kültür Çemberlerinde göstererek, Freire, aynı zamanda dilin doğallıktan karakteri üzerine

yapılan verimsiz tartışmayı da bir yana bırakmayı öneriyor. Dil için yetenek doğuştandır, fakat o yalnızca toplumsal bir ortamda gerçekleşebilir. Köylüler ve öğretmen, anlamların ortaya çıktığı ve *ortaya çıkacak olarak bakıldığı* etkin bir değişim olan diyalogcu eylemde yer alırlar. Öğrenenlerin, kendilerinin öğrenenler oldukları bilgisiyle güçlenmeleri görüşü Paulo Freire'in eğitim biliminin merkezinde yer alır. Bu görüş, bir şeyin nasıl yapıldığını (know-how) bilmeye can alıcı önem vermesine karşın, *o şeyi* [ne olduğunu] *bilmenin* bir zaman yitirimi olduğunu vurgulayan yürürlükteki eğitim uygulamasının geleneksel mantığıyla uyuşmaz. "Okuma-yazma becerileri"nin "elde edilmesi" için olduğu gibi; ikinci-dil öğrenme için de geleneksel model, motor etkinliktir. Bilişsel gelişim modelleriyle birlikte, öğrenmeye ilişkin bu görüş, "müdahale" biçimindeki öğretme fikrini ve yetkeci dayatma biçimindeki kuramı yasallaştırır.

Freire'in bilinçlenme kavramı onların kafalarındaki bu fikirleri ters-yüz ediyor. O bizim, türümüzün adının tam anlamını anlamamıza yardım ediyor; *Homo Sapiens Sapiens*: İnsan, bildiğini bilen hayvandır. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde, bizim türümüzün yalnızca şimdiki anda değil fakat tarih içinde yaşıyor olduğunu anlamlı bir biçimde tartışır. Dil bize anlamları hatırlama gücünü verir. Ve böylece biz yalnızca yorumlamakla -bir hayvan yetisi- kalmayabilir, aynı zamanda kendi yorumlarımızı da yorumlayabiliriz. *Onu* [ne olduğunu] *bilme*, bilinçte eleştirel bir boyut bulunduğunu garanti eder ve bizi, öteki hayvanların anlam vermeye, dolayimli etkinliğe, kültürü yapmaya karşı içgüdüsel, dolayimsız, etki-tepki davranışından uzaklaştırır. Freire için kuram, eleştirel bilincin eğitim bilimsel bağlaşığıdır; insanların kafasına aşılabilir fakat her öğrenmenin zorunlu bir etkinliği olarak geliştirilir ve biçimlendirilir.

Dil ayrıca gözünde canlandırma gücü sağlar; çünkü biz dünyayı adlandırabilir ve böylece onu belleğimizde tutabiliriz, onun anlamı üzerine düşünebilir ve değişen, değişmekte olan dünyayı imgeleyebiliriz. Dil, sırası gelince, değişimi tasarlama-

nın ve daha ileri dönüşümler getirecek seçimler yapmanın yolu olan eleştirel bir bilincin aracıdır. Böylelikle dünyayı adlandırma, gerçekliği şimdiki an içindeki "şeylerden" gelecekte oluşacak durumlara, süreçlere, *oluşmaya* yanıt niteliğindeki etkinliklere dönüştürür. "Hayatta kalma becerileri" bağlamında dil öğretme, çalışma-kitabı alıştırımları üzerinden bir ilerleyiştir, fakat özgürleşmeyi gerçekleştirmez. Özgürleşme yalnızca, insanlar dillerini ve onunla birlikte, yaratılacak farklı bir dünyayı imgeleme, gözünde canlandırma gücünü geri istedikleri zaman gelir.

Paulo Freire'in bilme eğitiliminin özünde; dünyayı adlandırmanın, dünyayı değiştirmek için bir model durumuna gelmesi görüşü vardır. Eğitim, siyasal eylemin yerine geçmez; fakat eleştirel bilincin gelişiminde oynadığı rol nedeniyle, siyasal eylem için kaçınılmaz olur. Eleştirel bilincin gelişimi de, dilin dönüştürücü gücüne bağımlıdır. Dünyayı adlandırmada, Freire'in Kültür Çemberlerinin insanlarından çiftliklerini ve köylerini incelemeleri, yaşamlarında merkezi önem taşıyan araçların, yerlerin, etkinliklerin adlarını toplamaları istenir. Daha sonra bu "üretken sözcükler", bir çeşit ünlü harfler ızgarası, bir kendin-yap sözlük türeticisi olan "keşif kartları"nda düzenlenir. Türetilen bazı sözcükler anlamsız, diğerleri kabul edilebilir sözcüklerdir. Can alıcı nokta, ses ve harfin (şekil) bir ötekiyle ve anlam ya da anlam olasılığı ile uyuşmasıdır. Anlam başlangıçtan beri vardır; oysa Amerikan eğitimcilerince okuma öğretiminde yeglenen ve birbiriyle çekişen iki yöntemdeki durum ('ses'* ve 'bak-söyle' yöntemlerinde) kesinlikle böyle değildir. *Kodlama* (coding) ve *düzenleme* (codification), *söylenen* şeye ve *anlatılmak istenen şeye* karşılık olarak, ilişkili ve eş zamanlı biçimde öğrenilir. *Kod çözme* (decoding) –harflerin seslerle ilişkisini öğrenme– ise, *düzenlemeyi çözme* (decodification) ya da

* *Ses yöntemi*: Harflerin ve harf kümelerinin nasıl seslendirilmesi gerektiğini göstererek öğrenme yöntemi (Çap) Arsivi - <https://rantey.org>

yorumlamayla sürdürülür. Böylelikle anlam, öğrenenlerin "varoluşu sorunsallaştırması" nedeniyle başlangıçtan beri vardır. Onlar, ilkel bir avcıya, bakımsız bir mutfağa ilişkin taslak resimlerde ya da bir su kâsesi ve benzeri başka kodlamalara yanıt olarak, gördükleri şeyin anlamını belirleyip açıklama yoluyla, gördüklerini ve anımsadıklarını adlandırırlar.

Paulo Freire, öğretmenlerin büyü düşüncesiyle kolayca alay etmesinin ve batıl inançların kökünü kazımaya çalışmasının hem olanaksız, hem de üretkenliğe aykırı olduğunu ileri sürer. Eleştiri-öncesi düşünce de halen düşüncedir; kolayca reddedilemez ve reddedilmemelidir, fakat dönüştürülebilir. "Özgürlük için kültürel eylem olarak yetişkinin okuma-yazma süreci"nin merkezi görevi, böyle bir dönüşümün yolunu sağlamaktır. Köylüler –ya da (ister dini, isterse soğuk savaş ideolojisiyle ilgili olsun) batıl inançların, liberalizm öğretisinin ya da totaliter düşüncenin pek çok biçiminden birinin baskısı altında sıkıntı çeken herhangi bir öğrenen– kendisini bundan yalnızca eleştirel bir bilinç geliştirme yoluyla kurtarabilir.

Freire, öğretmenin çıkar ve değer birikimi yaptığı mevdutların söz konusu olduğu "bankacı eğitim" kavramını reddeder. Beslemek de, başka bir eğretilemedir: "Bunu ye. Senin için iyidir" Freire, Sartre'nin alaycı selamlamasını aktarır: "Ooo! felsefe besini!" Ona göre; yayım biçiminde eğitim –yani paylaşmak istediğimiz değerli fikirlerle öğrencilere yaklaşma– yerine, bir diyalog, Kültür Çemberlerinde öğrenenlerin kendi düşünceleri hakkında düşünürlerken ve kendi yorumlarını yorumlarlarken görüşlerin biçimlendiği ve değiştiği diyalektik bir değişim var olmalıdır. Amerikan eğitim kuramında o denli önemli olan "duyuşsal" ve "bilişsel" karşıtlığının, Freire'in eğitiminde hiç bir anlamı yoktur. O, eylemle birlikte giden düşünmeyi ve hissetmeyi, dünyayı anlamlandırmada yaptığımız herşeyin boyutları olarak görür.

Paulo Freire ile ilgili yine dikkate değer noktalardan biri; onun, dilin üretken bir araç olduğunu, eleştirel bilinçin, dil yoluyla ilgili bu

görüşleri ulaşılabilir kılmasıdır ve bunlar ne basmakalıp, ne de basit düşüncelerdir. Freire, bir özdeyiş ustasıdır, Kenneth Burke'nin "temsil edici fıkra" (bir eğretileme gibi kendi-ötesini gösteren bir öykü) dediği şeyin ustasıdır. Sloganlaştırmaya karşı uyarır, fakat özlü sözler ve atasözleri başka şeylerdir –ve Freire enfes bir deyim üreticisidir–.

Freire'i okumanın, kabul edilmiş fikirleri gözden geçirme olduğunu düşünmemek gerekir. Geleneksel fikirleri ortaya koyarken bile, bağlantılar geliştirdiği ve sonuçlar çıkardığı için onları anlamca zenginleştirir. Paulo Freire yalnızca yetkin bir kuramcı değil, aynı zamanda yüzyılımızın büyük öğretmenlerinden biridir.

Bu kitapta, eleştirel bilincin ilkeleri ve bilmenin eğitilimi yine ortaya çıkıyor: Yeniden keşfediliyor, yeniden gözden geçiriliyor, yeniden değerlendiriliyor, yeniden yaratılıyor. *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*'nın sayfaları boyunca, kuram ve uygulamada her ikisi de aynı merkezi önemi taşıyan *tanıma ve yeniden yaratma* kavramları yankılanıyor. Tanıma, karşılaştırma yoluyla benzerliklerin ve ayrıntıların kavrandığı ve zihnin bütün öteki eylemlerinin, anlam verme yollarımız olan adlandırma ve tanımlama eylemlerinin yürütüldüğü etkin bir eleştirel bilinci gerektirir. Gerçekte, kavrayışın kendisi tanıma koşuluna bağlıdır; çünkü biz hiçbir zaman basitçe görmez: ... *gibi*, *bakımından*, *na göre*, *ışığında* görürüz. Bütün bu deyimler, geçerli "söylem"in sınırlarını oluşturan niyetlere ve engellere işaret eder. Tanıma kavramı, *'bakkında'* olduğu kadar *'ile'*yi de düşünmemiz gereken bir kavramdır. Paulo Freire'in tipik kısa öykülerinden biri (dördüncü bölümde) bunun nasıl olduğunu yansıtmaktadır:

....Monte Mario adlı küçük bir balıkçı toplumundaki bir Kültür Çemberini ziyaret etmiştik. *Bonito* (güzel anlamına gelen bir balığın adı) terimini bir üretken sözcük olarak almışlardı ve öykülerinde bir kodlama olarak küçük kasaba-

yı kendine özgü bitkiler dünyasıyla, tipik evleriyle, denizdeki balıkçı kayıklarıyla ve *bonito* avlayan bir balıkçıyla resmeden etkileyici bir çizim vardı. Öğrenenler sessizlik içinde bu kodlamaya bakıyorlardı. İçlerinden dördü, hepsi de bir anda, sanki bunu yapmak için sözleşmişler gibi, ayağa kalktılar ve kodlamanın asılı olduğu duvara doğru yürüdüler. Sonra pencereye doğru gittiler ve dışarıya baktılar. Şaşırmışçasına önce birbirlerine ve sonra yeniden kodlamaya bakarak, şöyle dediler: "Bu Monte Mario. Monte Mario işte böyle bir yer ve biz bunu bilmiyorduk."

Burada sahip olduğumuz şey, zihnin temel eylemi olan *tanıma*'nın bir temsilidir. Freire'in bu temsil edici anekdot üzerine yorumu; bu kodlamanın, Kültür Çemberi katılımcılarının "dünyalarından belirli bir uzaklığa erişmelerine ve onu tanımaya başlamalarına" yol açtığıdır. Öykünün anlamına ilişkin bu açıklama bizi, tanımanın her bilimsel araştırmanın zorunlu diyalektliğini temsil ettiğini daha iyi anlamaya hazırlıyor; algının kavram kurmaya nasıl model oluşturduğunu; bakmanın ve yine bakmanın nasıl tümüyle yaratıcı keşif ve eleştirel düşünme biçimi olduğunu; bilmenin eğitilimi için gözlemin nasıl kaçınılmaz bir başlangıç noktası olduğunu gösteriyor. Gerçekte öykü; aklın gözünün ve imgelemin yollarına ilişkin bir meseldir: İmgelem bizim doğuştan gelen hakkımız olarak geri istenene kadar hiç bir özgürlük, akla yatkın olmayacaktır. Öykü, bu yüzden bilme eğitiliminin bir örneğidir.

Tanıma, öğretmen tarafında öğrenenin biliyor olduğu şeyin kabulünü ve o bilgiye saygıyı içerir; aynı zamanda değerlendirmeyi de gerekli kılar. Freire, "yargılayıcı" olmamanın retorik bir erdem olduğunun, mantıksal bir seçenek olmadığının ayırdındadır. Seslerin çoğulluğuna, söylemlerin çeşitliliğine ve elbette ki farklı dillere saygı göstermeliyiz; nazik olmalıyız, ancak yansız bir duruş olanaksızdır. Freire, her insan etkinliğinin maksatlı tanımlama olduğunu ve bu yüzden bir yönü bulunduğunu kaydeder. Bir öğretmenin bu durumu nasıl anlaşılabilir kıl-

mayı ve onu değerlendirmek üzere diyalogcu eyleme girmeyi üstlenmemesi; "bu yönlendirici uygulamanın öznesi olma rolünü üstlenmenin eğitbilimsel, siyasal ve epistemolojik görevini reddetmek olur. "Ben öğrencilerime saygı duyarım, yönlendirici değilim; onlar saygıyı hak eden bireyler oldukları için, kendi yönlerini kendilerinin belirlemesi gerekir" diyen okul öğretmenlerinin bu tutumu, var olan güç yapısına yardımcı olmayla sonuçlanır.

Bu nokta, elinizdeki kitabın, tanıma yanısıra, başlıca teması olan yeniden yaratma söz konusu olduğunda çok önemlidir. Değerlendirme, yöneltme, tanımanın ve amaçların eklemlenmesi, kanışma değildir. Bunlar kendi başına yetkeci de değildirler. Radikal öğretmenlerin fırsat buldukça üstlenmeleri gereken başlıca yeniden yaratım; kesinlikle, yetkeyi yetkecilikten ayırdetmek ve bu ayrımın bütün "söylemler"de, bütün anlam vericilerde nasıl bulunacağını bilmektir. *Saygı*, tanımanın bağlaştığıdır ve Paulo'nun, saygının her zaman özendirici olduğuna ilişkin anlatımı, bir şey dilemeyi ya da duygusal olanı asla sorgulamaz. "Yeniden yaratım," der Freire yedinci bölümde, "yeniden yaratan öznenen, yeniden yaratılacak uygulama ve yaşantıya eleştirel bir yaklaşım ister." Freire için *eleştirme*; her zaman birisinin açıklamalarını yorumlama, bağlamları yeniden düşünme, birden çok tanım geliştirme, belirsizlikleri hoş görme anlamına gelir ve böylece biz, bunları çözme girişimi içinde öğrenebiliriz. Eleştiri, dünyayı adlandırmaya en özenli dikkat demektir. Her "söylem", meramının arka planını belli bir düzeyde sıkıca eleştiri içine yerleştirmiştir; fakat Freire bize sürekli olarak onun deneyimden öğrenme niteliğini de anımsatır: olursa (ne olur)?" ve "... olursa nasıl olabilirdi?" sorulannı sorabiliriz. Dil, böylelikle göz önüne getirmenin gücünü temsil ederek, toplumsal dönüşüm modeli sağlar. Freire, üçüncü bölümde şöyle yazıyor: "Toplumsal yeniden yaratılması, gücün yeniden yaratılmasını gerektirir." Sanırım o, yeniden yaratmanın etkin aklın eseri olduğunu, "söylem"imizi onun aracılığıyla yeni-

den yarattığımız bir bilme eylemi olduğunu anlatmak istiyor.

Freire asla boş hayaller ve düşlerle zaman yitirmemiştir. Onun düşleri, dünyanın adlandırılması ve yeniden adlandırılmasında, onun yeniden yapımına yol gösteren diyalog içinde uygulanan –alıştırma yapılan– eleştirel ve yaratıcı bir imgelem içinde biçimlenmiştir. Paulo Freire'in üzerinde ısrar ettiği ayrımların anlamına uyanık kalmanın bir yolu, onları üçler içinde düşünmektir. *Eğitim Politikası*'nda, hem geleneksel kiliseyi hem de liberal, modernleşen kiliseyi "Hristiyanlığın kendisi kadar eski başka tür bir kilise. Peygamberliğe değgin, yenilikçi bir kilisedir." sözleriyle yanyana sıralar. Bu *geleneksel/liberal-modernleşen/yenilikçi* üçlemesi, bu kitapta diyalektik olarak açılan şeylerin bir paradigması olarak hizmet eder: *Yetkecilik/evcilleştirme/hareketlilik; saf/kurnaz/eleştirel* olan tutumlar; *burjuva-yetkeci-pozitivist/bırakınız-yapsınlarca/radikal* olarak *demokratik* olan eğitimbilimler. Bunlar arasında en kışkırtıcı olanı ise; ortada çiftli bir terim bulunan ve *yansızlık/manipülasyon* ya da *kendiliğindenlik/politik praksis* biçiminde nitelenen eğitimbilimsel tutumlardır. Eğitimde ortalığı kırıp geçiren çekişmelerin yansı, eğer şu "ya da"nın anlamına ilişkin eleştirel bir bilinç gelişebilmiş olsaydı, son bulabilirdi.

Bu kitaptaki bölümlerin her biri, bizim bu üçlemeler arasında yaptığımız seçimlerin neyi gerektirdiğine ilişkin anlayışımıza katkı yapmaktadır. Freire'in çalışmasına tanış olanlar büyük olasılıkla beşinci bölümü çok ilgi çekici bulacaklardır; çünkü burada Freire, Gine-Bissau'daki çalışmasına ilişkin eleştirileri ve özellikle bu çalışmanın "popülist" olduğu suçlamasını tartışmaktadır. Freire, "Geçmiş düşünceler üzerine düşüneceğim" der ve sözlerini, içinde çeşitli söylemlerin ve çekişen iki dilin bulunduğu bir toplumda özgürleştirici bir okuma-yazma sürecinden ne istenebileceğinin araştırıcı bir çözümlemesiyle sürdürür. Bütün okurların, hem tümüyle çok keyifli hem de aydınlatıcı bulduğu bölüm, "*Okuma Eyleminin Önemi*" başlıklı birinci bölümdür. Bu bir kez sayfada, "dünya" okuma, sözcükleri

okuma" üzerine; psiko-dilcilerden ve bilgisayar destekli öğretim kurumlarından çağılayan gibi akan, ancak belki temkinli olarak "içerik boşluğu" ya da "retorik boşluğu"na gönderme yapabilen fakat, henüz kendileri *anlam*, *bilme* ve *söyleme* üzerine açıktan konuşmaya girişemeyen retorik kuramcılann hiçbir şey söylemeyen sözüm ona araştırmalarında olduğundan daha çok bilgelik vardır!. Okumayı mekanik dil kavramlarıyla incelemeyi üstlenen pozitivist araştırmacılar, sözcükleri okumanın ve sözcükleri yazmanın bilişsel yetenek üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığı sonucunu çıkarmışlardır. Benim kendi görüşüm o ki, onlar başedilmesi güç bir aldırmaçlık içindeler; ancak böylesi bir araştırmayı ilginç bulanlar için, bir öğleden sonra, Freire'in dünyayı dönüştürmeye değgin bir tasarım olarak yazma kavramını incelemek kesinlikle selamlayıcı olacaktır ve bu da olası rahatsızlıkları önleyici olabilir.

Kitabın üç bölümü diyalog biçimindedir; bunların bazı okurlar için okunması güç olacağını kestiriyorum. Ben –özellikle toplumsal bilimlerde– Amerikalı akademisyenlerin karşılıklı konuşmayı (söyleşi!) yabancı bir biçim olarak gördüklerini düşünüyorum. Oysa Paulo ve Donaldo birbirini dinliyorlar. "Ne söylüyor olduğunu duyuyorum ve gibi görünüyor" diyerek birbirlerine dönüt (geribeslem) veriyorlar ve konuşmayı anlamlı bir biçimde sürdürüyorlar. Bu konuşmalar belki sabırsız bir okuyucu için usandırıcı olabilir. Ancak güçlü, düzensiz ama diyalogcu değişimleri dinleyebilecekleri uygun kırsal ortamları ya da kahvehaneleri hayal edebilen hiç kimse için usandırıcı olmayacaktır. Bu tür okuyucular, kendilerini adeta bir iskambil oyununa "hariçten" katılarak karışabilir, aykırı görüşler ileri sürebilir, bozuşabilir ya da konuşmayı kesintiye uğratabilir gibi duyumsayacaklardır. Çünkü onlar, kendi düşünceleri üzerinde düşünmek yoluyla diyalogun gerçek tarafları durumuna gelebilirler.

Massachusetts'te, Cambridge'te ve ülkenin hemen her yerindeki kampüslerde kulak misafiri olduğum söyleşilere ilişkin

gözlemim şudur: Amerikalı akademisyenler konuşmayı, "Daha önce söylüyor olduğum gibi," diyerek sürdürürler; kodu çözülsün, bu, "Sözümü kestir!" anlamına gelir. Bu diyalektik olmayan diyaloglar, bizim, toplantı odalarının tasarımıyla ve hizmet sunan ikram personelinin zaman izlenceleriyle denetlenen bir mimarinin kurbanı olmaya katlandığımız, konferanslarımızda da yankılanıyor. Örnekse, bir bölme duvar üzerine yığılan iki bin tabak, dünyayı adlandırmaya çalışan iki insan arasındaki buluşmayı önemsiz bir işleme dönüştürüyor. Sandalyeleri çekerek hareket etmemize otel yönetiminin izin vermediği ya da ek mikrofonlar için adam başına yirmi beş dolar istediği zamanlarda, biz o yöneticileri, toplantımızı dışarda yapmakla tehdit edemez miyiz sanki? Bazı şeyler de var ki bizim daha doğrudan denetimimiz içinde: Yeğlenen toplantı biçiminin konferans olması neden? *Diyalogcu eylem* üzerine bir *konferansın*, mantığa bu apaçık aykırılığının üzerine basıp geçmemiz gerekmez mi? Konferanslarımızdaki düz anlatımın modası geçmiştir: Dersliklerimizde ve toplantılarımızda neden hâlâ bunlara yapışıyoruz? Kaynağında, konferans, bir kürsüden okuma (lectito, lectere) idi; yüksek sesle okuyan bir adam, ikinci bir örneği olmayan bir kitabı başkaları için de erişilebilir kılabilirdi. Bu yöntem, Gutenberg ötesi çağlardaki okuryazarlar arasında varlığını halen niçin sürdürüyor? Konferanslar kesinlikle yeniden yaratılmayı gerektiriyor.

Bizim yeni toplantı modellerine gereksinmemiz var ve bu, pekala bize Paulo Freire'in verdiği armağanlardan biri olabilir. Şöyle ki, toplantılarımızın alabileceği biçimleri tasarlamamıza yardımcı olabilir. Ben burada, kitlesel dönüşüm gerektirmeksizin izlenebilecek olan birkaç yol öneriyorum:

1. Gerçek panel tartışmaları, eğer kürsüleri (lectito, lectere) yerle bir edersek olanaklı olur. Onar dakikalık üç kısa sununun her birini, konuşma sırası alan başka üç konuşmacının biçimsel olmayan konuşmalarda verdikleri yanıtlar izler.

2. Farklı bir biçim olarak, üç konuşmacı, tek bir konu üze-

rinde ardışık olarak konuşabilir (prova edilmiş kendiliğindenlik en iyisidir) ve ikinci konuya geçmeden önce dinleyicilerden gelen soruları yanıtlarlar.

3. Böyle bir paneli –ya da, gerçekte, resmi bir konuşmayı– dinleyicilerin yazılı olarak yanıt vermeye çağrıldığı bir on dakika izleyebilir. Yanıtlar toplanır, bir ayırtırma yapılır ve bilgi işlem araçlarının yardımıyla ertesi gün katılımcılara ulaştırılır. Russ Hant ve Jim Reither tarafından önerilen ve "mürekkep kurtarıcı" olarak adlandırılan bu işlem, beraberinde iletişim ağları yaratarak, gerçek diyalog yönünde gerçeğe en yakın güçte diyalogların kapısını açar. Teknoloji, Monte Mario'yu yeniden yaratmamıza izin vermektedir.

4. Bilim adamları, toplantıları için "ası sunumlar" (posterler) geliştirdiler: Bunlar, ilgili araştırmanın sıra düzenlemeleridir. Dikkatlice biçimlendirilmiş bir sorun tanımlamanın arkasından, o konuda yapılan deneysel bir işleme ilişkin ikna edici bir açıklama yapılır ve daha sonra ilgili bulgular sunulur. İleri sürülen konu; çizimler, küçük çizgeler ve başka 'görsel gereçler'le iyice açıklanır. Çalışması sunulan bilim adamı, aralıklı olarak poster'ini "okumak" ve soruları yanıtlamak için gerektiğinde kullanıma hazır durur. Biz bunu şimdiye kadar neden yapmadık? Ulusal Eğitim Enstitüsü'nün maddi destek verdiği kurumlarda neden hiç şairler yok? Kodlamalar ve tipik öyküler olarak hizmet edecek araçları kim daha iyi geliştirebilirdi?

Dingin olmayan bir eğitilim, kayığı sallamamız gerektiği anlamına gelir. Bunu yapmanın en basit yolu, mesleki toplantılarımızın biçimini ve işlevini sorunsallaştırmak olacaktır. İşte bir örnek: Paulo Freire'in yakın bir arkadaşı ve hayranı, okuma-yazma üzerine bir toplantıya danışman olarak çağırılmıştı. O ve bir uzman arkadaşı, gün boyunca (çoğu siyah olan) öğretmenlerin, onlara desteklemeleri emredilen standartlara, planlamaları istenen ders izlencelerine, bu arada uygulamak zorunda oldukları testlere ilişkin ayrıntılı açıklamalarını dinlediler. Soru sorulduğunda öğretmenler ya bu yapıları başkıcı ve mantık-

sız özyapısını onaylamayı reddediyor ya da kendi güçsüzlüklerini bildiriyorlardı: "*Onlar*, bunu yapmak zorunda olduğumuzu söylüyorlar." Danışmanlar o akşam durumu aralarında görüştüler ve bir oluşumun ayırdına vardılar: Standartların desteklenmesi yönünde direnenler ("*onlar*") çoğunlukla siyahı ve "*onlar*", (yine çoğunlukla) siyahı öğretmenlerin ölçme işlemlerini, eğer istekli değillerse, vicdan azabı duyarak uyguladıklarında ısrar ediyorlardı. O ana kadarki işlemleri eleştirel bir bilinçle dikkatle gözden geçiren danışman, telefona gitti ve yöneticileri aramaya başladı: İkinci dil kazanımı ile ilgili *bu* fikir nereden geliyordu? O kuram için ilk kaynak kimdi? *Bunların* tek yöntem olduğunu kim ileri sürüyordu? Sonra danışman, ünlü dilbilimcilerini, profesörleri (bazılarıyla birlikte çalışmıştı) ve kuramcıları içeren kaynak kişilere yönelen ikinci bir tur telefon görüşmelerine başladı. Bunlar belki, "toplantı-sırası telefon görüşmeleri" de olabilirdi, ancak yine de o öğleden sonra uzmanların verdiği yanıtları sözcüğü sözcüğüne rapor edebilmişti: "Hayır, bu benim kastettiğim şey değil. Hayır, bu benim araştırmamın yanlış bir yorumudur. Hayır, o test asla böyle bir amaç için tasarlanmadı. Hayır, söz konusu sonuçlar bunlar değildir." Kuramın yanlış yorumlanmasından kurtulduktan sonra, toplantıya katılanlar sorun çözme işinden ("test puanlarını nasıl yükseltebiliriz?") soruna tanı koymaya ("yazmanın rolünü bu biçimde tanımlayabilirsek, bunun izlenice tasarımı için sonuçları ne olur?") geçebildiler. Freire dostu danışman, toplantıyı bir Kültür Çemberine dönüştürmeyi başarmıştı. Katılımcıların yeni eğitimleri bulmak için özgür kaldıkları zamana değin kendi kuram ve uygulamalarına yeniden ve yeniden bakmalarını sağlamanın yollarını bulmuştu.

Paulo Freire, diyalog içerisinde öğretmenlerin de öğrencilerinden öğrenmesi gerektiğine inanacak cesarete sahiptir. Onun uygulaması imgeleyicidir, yaratıcıdır, yeniden yaratıcıdır ve tümüyle pragmatiktir. Paulo Freire, William James ve C.S. Peirce'in gerçek varsıllarından birisidir. On bize şunu söyler:

"Kuramınızın ne olduğunu en iyi, onun nasıl çalıştığı ve neyi değiştirdiği açıklar." O bizim, bir fikrin değeri üzerinde onun ne fark yaratacağını sorarak düşünmemizi ister. Sonuçlarla araçların diyalektiği konusunda, umutsuzluk ve umudun gizleri konusunda düşünmemizi ister. Bizi, değişmeyi belli bir elverişli âna değin bekleyerek ertelememeye; varlığımızı insanları salt değişime hazır, öğrenmeye hazır, eğitime hazır duruma getirmek için tüketmeyip, onun yerine, "hazır olmanın her şey olduğunu" tanımaya yüreklendirir.

Freire, Reinhold Niebuhr'u çok kızdıran banşçı insan A.J. Muste'yi anımsatıyor bana. Muste şöyle söylerdi: "Barışa giden yol yoktur; barış yoldur." Sanırım Paulo da bize şunu söylüyor: "Dönüşüme giden yol yoktur; dönüşüm yoldur." Bu sözler, hava-cıva olmadığı gibi, çözümlememiz gereken nükteli bir karşıtlam da değildir. İlke edinmemiz gereken bir diyalektiktir.

Ann E. Berthoff

*Concord,
Massachusetts*

Giriş

Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitbilimi

Henry A. Giroux

Dil sorunu şu ya da bu biçimde öne çıktığında, bu her zaman, bir dizi başka sorunun doğmak üzere olduğuna (yöneten sınıfın biçimlenimi ve genişlemesi, yöneticilerle halk kitleleri arasında daha 'yakın' ve sağlam ilişkiler kurulması), yani kültürel egemenliğin yeniden örgütlenmesi gereğine işaret eder.¹

Yirminci yüzyılın ilk yarısında, İtalyan toplum kuramcısı Antonio Gramsci tarafından öne sürülen bu görüşler, okullaşma ve okuma-yazma "sorunu" üzerine günümüzdeki muhafaza-

1 Antonio Gramsci, Alındığı kaynak: James Donald, "Dil, Okuryazarlık ve Okul", *Devlet ve Halk Kültürü* ("Language, Literacy, and Schooling", *The State and Popular Culture*) içinde. Milton Keynes: Open University, U203 Popular Culture Unit, 1982, s.44. Gramsci'nin dil üzerine görüşleri için, bakınız: Antonio Gramsci, *Modern Prenus ve Öbür Yazılar* (*The Modern*

zakar ve liberal tartışmayı çevreleyen dil ve beklentiler ile garip bir biçimde uyuşmaz görünüyor. Gerçekte, Gramsci'nin düşünceleri, öyle görünüyor ki, okuma-yazma kavramını hem politize etmekte, hem de (aynı zamanda) ona, insanlara nasıl okuyacaklarını ve nasıl yazacaklarını öğretme görevinden çok, ezici ve sömürücü toplumsal ilişkileri üretmek ve meşrulaştırmakla ilişkili olabileceğini öne süren ideolojik bir anlam yüklemektedir. Usta bir diyalektikçi olan Gramsci, okuma-yazmaya, bir yandan bilginin ve gücün görünüşleriyle tarihsel olarak bağlanması gereken bir kavram ve toplumsal uygulama olarak, öte yandan dil ve deneyim üzerinde yürütülen siyasal ve kültürel mücadele olarak bakıyordu. Gramsci'ye göre, okuma-yazma iki yanı da keskin bir kılıçtı; bireysel ve toplumsal güçlenme amacıyla kullanılabileceği gibi, baskı ve egemenlik ilişkilerinin sürdürülmesi için de kullanılabilirdi. Gramsci, bir mücadele alanı olarak eleştirel okuma-yazma için, hem ideolojik bir yapı, hem de bir toplumsal hareket olarak, uğruna savaşım verilmesi gerektiğine inanıyordu. Bir ideoloji olarak okuma-yazmaya daima kişinin tarihe, bugüne ve geleceğe bakışını düzenlemesiyle ilişkili bir toplumsal yapı olarak bakılmalıydı; üstelik, okuma-yazma kavramının insan yaşamı ve özgürlük olanaklarını yükselten ve genişleten bir aktörel ve siyasal proje içinde temellendirilmesine gereksinim vardı. Başka bir deyişle, radikal bir yapı olarak okuma-yazmanın kökleri, insanları, toplumlarını anlama ve dönüştürme sürecine katılmaya yetkin kılan bir eleştiri ruhunda ve olanaklı kılma projesinde yeşertilmeliydi. Bilginin belirli biçimlerinde ve özgül becerilerinde uzmanlaşma olarak okuma-yazmanın, toplumsal ve kültürel özgürleşme için bir önkoşul olması gerekiyordu.

Prince and Other Writings) çev: Louis Marks, New York: New World Paperbacks, 1957, çeşitli yerlerde; *Cezaevi Defterlerinden Seçmeler (Selections from the Prison Notebooks)* ed.: Q. Hoare ve G. Nowell Smith, New York: International Publishers, 1971; ve *Cezaevinden Mektuplar (Letters from Prison)* (London: Jonathan Cape, 1975) <https://rantey.org>

Bir toplumsal hareket olarak okuma-yazma, okulların içindeki ve dışındaki öğretmenleri, sosyal çalışanları ve diğerlerini örgütlemek ve geliştirmek için gerekli maddi ve siyasal koşullara bağlanıyordu. Eğer demokratik kurumlar ve demokratik bir toplumu kurma savaşımı başarılabaksa, bu savaşım; bilgi, değerler ve toplumsal pratik sistemleri üzerinde mutlaka kazanılması gereken daha geniş bir savaşımın parçası olmalıydı. Gramsci'ye göre, halkı okuryazar yapmak; toplumu biçimlendirme ve yönetmede onlara bir ses vermenin gerekli koşullarını yaratma savaşımında, baskılara karşı durarak, etkin bir rol almak üzere, çağdaş yaşam savaşımının bir parçası olan demokratik kamusal alanlar geliştirmenin önemini kavrayabilen (terimin en geniş anlamıyla) bir aydınlar toplumunun yaratılma zorunu vardır; bunu amaçlayan siyasal proje çevresinde karşıteğemen (counterhegemonic) eğitim modellerini geliştirmek için okuryazarlık, hem bir gönderge, hem de bir eleştiri biçimi durumuna girmiştir.

Paulo Freire dışında, bugünkü tarihsel durum ve koşullar içinde, Gramsci, Mikhail Bakhtin ve diğerleri gibi radikal kuramcılann tarzında geliştirilen bir okuma-yazma geleneğini hem olumlayan hem de genişleten önemli seçkin kuramsal konular ve toplumsal hareketler bulmak zordur.² Birleşik Devletler'de, okuma-yazma dili, hemen hemen yalnızca, onu ya dar ekonomik çıkar tasarımlarına bağlı bir işlevsel perspektife ya

2 Bakınız: örneğin, Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of the Oppressed)*. New York: Seabury Press, 1970; Paulo Freire, *Eleştirel Bilinç için Eğitim (Education for Critical Consciousness)*. New York: Seabury Press, 1973; Paulo Freire, *Eğitim Siyaseti (The Politics of Education)*. South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1985; Mikhail Bakhtin, *İletişimsel İmgelem (The Dialogic Imagination)*. çev.: Carly Emerson ve Michael Holquist, Austin: Texas Üniversitesi, 1981; V.N. Volosinov [M.M. Bakhtin], *Marksiizm ve Dil Felsefesi (Marxism and the Philosophy of Language)*. New York: Seminar Press, 1973; ve V.N. Volosinov [M.M. Bakhtin], *Freud'çülük: Marksist bir Eleştiri (Freudianism: A Marxist Critique)*. New York: Academic Press, 1976. PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

da yoksulları, ayrıcalıksız olanları ve azınlıkları, bütünlükçü (üniter) bir egemen kültür geleneğinin mantığına geçirmek için tasarlanan bir ideolojiye indirgeyen liberal ve sağ kanat söylemin popüler biçimleriyle bağlantılıdır. Birinci durumda, okuma-yazmadaki bunalım, daha çok ücretliyi "işlevsel" okuma ve yazma becerileri gerektiren meslekler için yetiştirme gereksinimine yüklenir. Bu konumu oluşturan tutucu siyasal çıkarlar, şirketlerin ve diğer grupların, iş piyasasına daha yakından ayarlanmış öğretim izlencelerini geliştirmeleri için okullar üzerindeki etkisinde açıkça görülür. Böylece o öğretim izlenceleri, kararlaştırılan bir mesleki yöneltmeyi yüklenecek ve dolayısıyla şirketlerin işbaşında eğitim verme gereksinimini azaltacaktır.³ İkinci örnekte ise, okuryazarlık, okulun kişinin özyapısını geliştirme yeri olarak haklı gösterilmesinin ideolojik aracı durumuna gelir. Bu durumda okuma-yazma; çok çalışma, çalışkanlık, aileye saygı, kurumsal otorite ve vatana sorgusuz saygı erdemlerine dayalı bütünlükçü bir batı geleneğinin tam olarak kazanılması ve yayılması ile birliktelik içindedir. Kısacası, okuma-yazma, Kutsal Kitaplar'ın lehçesinde giydirilip süslenmiş bir şövenizm eğitbilimi haline gelir.

Bu egemen söylem içinde, *okumaz-yazmazlık* yalnız okuma ve yazma yetersizliği değil, aynı zamanda kültürel yoksunluk kuramının mantığı içindeki farklılık biçimlerini adlandırmaya yarayan bir kültürel damgadır. Burada önemli olan şudur: Kültürel yoksunluk kavramı; tarih, dilbilimsel yetkinlik, yaşanan deneyim ve yerel toplumun yaşam düzeyi gibi yüceltilmesi gereken konularla ilgili olarak, egemen kültürün ölçütleriyle

3 Bu konunun klasik bir savunusu için, bakınız: Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development, *Çocuklarımıza Yatırım: İş Dünyası ve Kamu Okulları (Investing in Our Children: Business and the Public Schools)*. New York: Committee for Economic Development, 1985. Bu konunun bir eleştirisinin bulunabileceği kaynak: Stanley Aronowitz ve Henry A. Giroux, *Kuşatma Altındaki Eğitim (Education Under Siege)* (Scoutz, Bradley, Mass: Bergin and Garvey, 1985).

değerlendirildiğinde, rahatsız edici biçimde alışılmamış ve hatta tehdit edici görünen kültürel akım biçimlerini olumsuz anlamda göstermeye hizmet etmektedir.⁴ Bu görüşe göre, bir farklılık siyasası geliştirmenin önemi nadiren olumlu bir erdem ve kamu yaşamı özelliğidir; gerçekte farklılık, çoğu kez yetersizlik biçiminde kurulur ve *öteki*'ni kültürel yoksunluk söylemi içinde tanımlayan aynı mantığın bir parçasıdır. Her iki ideolojik eğilim de okuryazarlığı, kurgusal düşünmenin ve köklü demokrasinin aktöresel ve siyasal görevlerinden ayırır, toplumsal uyumluluğun ve egemenliğin siyasal ve eğitilimsel buyruğuna sokar. Her iki durumda da okuma-yazma, eleştirel düşünce ve özgürleştirici siyasadan bir geri çekilişi temsil eder. Stanley Aronowitz, hem okuma-yazma konusunda yürürlükteki söylemi biçimlendiren çıkarları, hem de onun yeniden ürettiği sorunları yakalamış ve şunları söylemiştir:

Amerika sıkıntıda olduğu zaman yüzünü okullara çevirir. İşverenler iş pazarına sıkıca ayarlanmış bir eğitsel sistem, öğretim izlencesini onların değişen gereksinimlerine uyarlayacak ve onları eğitime verecekleri paradan kurtaracak bir sistem isterler. Hümanistler okulların "bildiğimiz uygarlığı" –yani batı değerlerini, okuryazarlık kültürünü ve bilimsel kuşkuculuğu– yeniden üretmedeki kutsal yükümlülüklerinde ısrar ederler. Şimdi, yeni muhafazakarlar 'erdem'

4 Bu, özellikle yeni sağın Nathan Glazer gibi kültürel yoksunluk kuramcılarının söyleminde açıktır, ancak bununla kalmayıp aynı zamanda bir federal eğitim siyasası konusudur. Örneğin, Eğitim Bakanı William Bennett, iki dilliliğin açıktan karşısında biri olarak; azınlıkların güçlendirilmesinde eğitimin oynayabileceği role onların kültürünü ve yaşantısını yüceltmek yoluyla yapılan saldırıya göre, *tek başına* dil-azınlığı siyasası üzerine daha az bir saldırı bulunduğu savını ileri sürmektedir. Bu sorunun ilginç bir çözümlemesi için, bakınız: James Crawford, "İkidilli Eğitimciler Eğitim Siyasasını Tartışıyor," (Bilingual Educators Discuss Politics of Education) *Education Week*. 19 Kasım, 1986, ss.15-16. Daha kuramsal bir ele alış için, bakınız: James Cummins, "Azınlık Öğrencilerin Güçlendirilmesi: Bir Yönlendirme Çerçevesi," (Empowering Minority Students: A Framework for Intervention) *Harvard Educational Review*, 56, Şubat 1986, ss.18-36.

kavramını alıp onu temel beceriler, teknik eğitim ve sınıf disiplini olarak tanımlamaktadır.... Okullar, iş dünyasını bağrına basıyor ve okuma-yazmanın herhangi duyarlı bir kavramı yerine "bilgisayar okuryazarlığı" denilen şeyi koyuyorlar. Varolan yetişkin okuma-yazma izlencelerinde kullanılan yöntem ve gereçler, öğrencilere esin veremeyen bir "ideolojinin sonu" yaklaşımını yansıtıyor ve -günlük yaşamın stresleri ile birlikte- çoğu okumaz-yazmazın, hükümet parası önlerine "atılsa" bile öğrenemeyeceklerini bir kez daha "doğrulayan" kitlesel terk oranlarıyla sonuçlanıyor. Çok az kişi, eğitsel hümanizmin ya da eleştirel okumanın temelinde genel bir eğitim olduğu fikri için savaşımın geleneksel dilini konuşmaya hazır. 60'lı yıllardaki hareketlerin çöküşünden beri radikaller, birkaç istisna dışında, sessiz kalırken; ilerlemeciler muhafazakarları gereğinden çok desteklediler.⁵

Eğer okuma-yazma, muhafazakarlar ve liberaller için önde gelen bir savaşım alanı olarak görülmekteyse, ona radikal eğitim kuramcıları tarafından yalnızca marjinal olarak sahip çıkılmış demektir.⁶ Okuma-yazma, radikal bir eğitimbilimin zorunlu

5 Stanley Aronowitz, "Johnny Neden Okumalı?," (Why Should Johnny Read?) *The Village Voice Literary Supplement*, Mayıs 1985, s.13.

6 Bu konuya bir istisna olarak, Donald Lazere'in editörlüğünü yaptığı *Toplum İçinde İnsanlık (Humanities in Society)*'de yer alan, okuma-yazma siyasaları üzerine çeşitli makalelere bakınız. Ayrıca bakınız: Richard Ohmann, *Amerika'daki İngilizce (English in America)*. Cambridge and Oxford: Oxford University Press, 1976; Richard Ohmann, "Okuma-Yazma, Teknoloji ve Tekelci Kapitalizm," (Literacy, Technology, and Monopoly Capital) *College English* 47, 1985, ss.675-84; Valerie Miller, *Mücadele ve Umudun Arasında: Nikaragua Okuma-Yazma Kampanyası (Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade)*, Boulder: Westview Press, 1985; Aronowitz, "Johnny Neden Okumalı?" (Why Should Johnny Read?) ve Donald, "Dil, Yazın ve Okul," (Language, Literature, and Schooling). Okuma-yazma üzerine tutucu, liberal ve radikal yazma ilişkin bir gözden geçirme için, bakınız: Henry A. Giroux, *Kuram ve Eğitimdeki Direnişim (Theory and Resistance in Education)*, South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983; Linda Brodkey, "Okuma-Yazmanın Sıcak Kuşağı," (Tropics of Literacy), *Boston University Journal of Education* 166, 1984,

bir cephesi olarak somutlaştırılmadığında, ciddi biçimde eksik kuramlaştırılır ve en iyi niyeti göstererek de olsa onun eğitbilsel uygulamaları çoğu kez korumacı ve kuramsal olarak yanlış yönlendirici olmaktadır. Okuma-yazma bu durumda işçi sınıfına ve azınlık çocuklarına onları çoğu kez okul ortamında işlevsel ve eleştirel yapacak olan okuma-yazma becerilerini vermeyi amaçlar. Bu bakış açısıyla okuma-yazma çoğu kez, eksik bir öğrenme kuramına bağlı olmanın da ötesinde birşeydir. Okullar belirli bilgi formlarını ve becerileri işçi sınıfı ve azınlık öğrencileri karşısında orta sınıf yararına eşit olmayan biçimde dağıtma ithamı altındadırlar. Buradaki risk, adalet düşüncesi içine bastırılmış bir okuma-yazma görüşüdür. Okuma-yazmanın ayrıcalıklı bir kültürel sermaye biçimi haline geldiği ve alt sınıftan grupların bu kültürel sermayeden kendilerine düşen payı hakettikleri ileri sürülür. Çoğu kez bu okuma-yazma görüşüne eşlik eden eğitbilimler, işçi sınıfı çocuklarının okullarda başarılı olmak için gerek duyacakları okuma ve yazma gereksinimini vurgular; üstelik, onların kendi kültür ve yaşantıları çoğu kez eleştirel bir okuma-yazma eğitbilimini geliştirmek için eksiklikler olarak değil, 'manevi' güçlülükler olarak görülür. Ne yazık ki, bu varsayım ile geliştirilen eğitbilimler, genellikle işçi sınıfı kültürünü anlamlı öğretim biçimlerini geliştirmek için

ss.291-308; ve Ira Shor, *Kültür Savaşları (Culture Wars)*, New York: Routhledge and Kegan Paul, 1986. Radikal bir okuma-yazma kuramı ile derslik uygulaması arasındaki ilişkinin eşsiz bir sunumu için, bakınız: Alex McLeod, "Eleştirel Okuma-Yazma: Kendi Yaşamlarımızı Denetim Altına Alma," (Critical Literacy: Taking Control of Our Own Lives), *Language Arts* 63, Ocak 1986, ss.37-50, ve Shirley Heath, *Sözcüklerin Açtığı Yol (Way With Words)*, New York: McGraw Hill, 1983. Okuma-yazma ve okuma öğretimi üzerine yazının eşsiz bir gözden geçirmesi için, bakınız: Patrick Shannon, "Okuma Öğretimi ve Toplumsal Sınıf," (Reading Instruction and Social Class), *Language Arts* 62, Ekim 1985, ss. 604-11; ve Basal Readers'ın kullanımına dayalı egemen okuma ve okuma-yazma yaklaşımının önemli bir eleştirisi için, bakınız: Kenneth Goodman, "Basal Readers: Bir Eylem Çağrısı," (Basal Readers: A Call for Action), *Language Arts* 63, Nisan 1986, ss.358-63. Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

kullanma yollarına ilişkin bir katalog-benzeri yaklaşımdan başka birşey de sağlamaz.

Radikal okuma-yazmaya bu özel yaklaşım, birçok nedenden dolayı kuramsal olarak sakattır. Birincisi; işçi sınıfı kültürüne bir savaşım ve çatışma alanı olarak bakmaz. İkincisi; alt sınıftan kümelerle çalışan eğitimcilerin duydukları gereksinimin yalnızca, öğrencilerinin geçmişlerini ve deneyimlerini tanımak olduğunu ileri sürer. Burada bu öğrencilerin okullara getirdiği kültürün, dehşetli bir eleştirel sorgulama ve çözümleme gereksinimini içinde olabileceğine ilişkin hiçbir belirti yoktur. Üçüncü olarak, bu yaklaşım, bilgi ve erk arasındaki ilişkilerin daha geniş belirtileri üzerinde odaklaşmaz. Okuma-yazmanın salt yoksullarla ya da alt sınıftan kümelerin yeterli biçimde okuma ve yazmadaki yeteneksizliğiyle ilgili olmadığını; onun keza, insanın dünya görüşünün sınırlarını ve siyasal sonuçlarını bilmeyi yadsıma olarak işlev gören siyasal ve ideolojik aldırmazlık biçimleriyle de temelden ilişkili olduğunu anlayamaz. Böyle bakıldığında okuma-yazma, ezici olduğu kadar güçsüzleştirici bir süreçtir de. Burada dikkat edilmesi gereken şey; eleştirel bir demokrasinin kuralları çevresinde örgütlenen yerel topluluk ve kamu yaşamı biçiminin olanaklarını önemsemeyen ideolojik ve toplumsal koşullara ad koymanın ve bunları dönüştürmenin önemini yeniden savlayan radikal bir okuma-yazma görüşünü yeniden kurma gereksinimidir. Bu yalnızca yoksullarla ve azınlık kümeleriyle ilişkili bir sorun değildir; yine, kamu yaşamından geri durarak geniş kapsamlı bir özelleştirme, karamsarlık ve tamah dünyası içine çekilmiş olan orta ve üst sınıf üyeleri için de bir sorundur. Köklü biçimde yeniden yapılandırılan bir okuma-yazma görüşünün, okuma-yazmanın anlamının kapsam ve niteliğini aydınlatmaktan da öte daha çok şey yapması gerekir. Bugün daha iyi bir gelecek uğruna savaşım verenler için bir umut ve dönüşüm dili sağlayan siyasal ve eğitimbilimsel bir uygulamanın parçası olarak okuma-yazmanın izlenice söyle-

mi'ni geliştirmek de gerekli olacaktır.⁷

Benim düşünceme göre, özgürleştirici bir okuma-yazma kuramını, dönüştürücü bir eğitilime koşturarak geliştirme sorunu, bugünkü soğuk savaş döneminde yeni bir boyut ve anlam kazandı. Bir kültürel okuma-yazma ve eğitim siyasası geliştirme; okullar, kitle iletişim araçları, kültürel endüstri ve video kültürü tarafından dışlanmış ve süstürülmüş olanların, kendi yaşamlarının yazarı olma savlarını gerçekleştirmeyi olanaklı kılacak önemli bir başlangıç noktası oluyor. Özgürleştirici bir okuma-yazma kuramı; ideoloji, kültür ve erkin, ileri kapitalist toplumlardaki bireylerin hergünkü daha eleştirel ve radikal yaşantılarını ve sağduyu algılarını sınırlamak, bozmak ve ikinci plana itmek için nasıl çalıştığına ilişkin alması bir söylemi ve eleştirel okumayı geliştirme gereksinimine işaret ediyor. Burada sorun, öğretmenlerin ve ötekilerin elde ettiği siyasal ve moral kazanımların, yeni bir entelektüel ve siyasal istence dayandırılması ve bunun için savaşılmaması gerektiğinin dikkate alınmasıdır. Bunun olabilmesi için, toplumun her düzeyindeki sol eğitimcilerin ve işçilerin siyasal ve kültürel okuma-yazma konusuna en yüksek önceliği vermeleri gerekir. Başka bir deyişle; radikal okuma-yazmanın ortaya çıkabilmesi için, eğitilimsel olanın daha siyasal ve siyasal olanın daha eğitilimsel olması gerekir. İlk önce öğretmenleri, anne-babaları ve öğrencileri toplumun yeni ve daha özgürleştirici görünümüleri çevresinde bir araya getiren eğitilimsel uygulamalar geliştirmeye şiddetli bir gereksinim var. Öte yandan, okulların dışındaki siyasalın tüm yönleriyle özel bir çeşit eğitim sunduğunu ve bunun içinde bilginin daima erkle bağıntılı olduğunu, toplumsal uygulamaların daima farklı farklı insanlar ve gelenekler arasındaki

7 Freire'nin çalışmasıyla umut ve dönüştürme söylemi arasındaki ilişkinin çok güzel bir kuramsal çözümlemesi için, bakınız: Peter McLaren, "Postmodernlik ve Siyasanın Ölümü: Bir İdamın Brezilya Türü Ertelemesi", (Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve) *Educational Theory*, 36, 1986, ss. 389-401. Arşivi - <https://rantey.org>

somut ilişkilerin anlatımları olduğunu, tüm etkileşimlerin toplumun amacına ve yurttaşın rolüne ilişkin üstü örtülü görünüm-ler içerdiğini anlamaya gereksinim var. Bu geniş bakışla okuma-yazma, insanları eğitbilimsel beceriler ve eleştirel çözümleme- nin bir bileşimi aracılığıyla yalnızca güçlendirmekle kalmı- yor; aynı zamanda toplumsal cinsiyet, ırk, sınıf ve öznelliğin kültürel tanımlarının nasıl hem tarihsel, hem de toplumsal ya- pılar olarak yapılandığını değerlendirmenin bir aracı oluyor. Bunun da ötesinde, bu durumda okuma-yazma, köklü bir de- mokrasinin gerekliliklerini anlayan ve bunlar için savaşım ve- ren toplumsal hareketleri geliştirmek için gerekli ideolojik ko- şulları ve toplumsal pratikleri oluşturmaya aracılık edecek bir ana eğitbilimsel ve siyasal düzenek durumuna giriyor.

Özgürleştirici Okuma-yazmada Freire Modeli

Yukarıdaki düşünceler karşısında Paulo Freire'in okuma- yazma ve eğitim konusundaki önceki çalışması giderek artan önemde kuramsal ve siyasal anlam kazanmıştır. Paulo Freire, tarihsel olarak çok az sayıdaki pratik ve özgürleştirici modeller- den birini sağlamış; radikal bir okuma-yazma ve eğitim felse- fesini bunun üzerinde geliştirmiştir. Geniş olarak belgelendiği ve çok iyi bilindiği gibi, o kendisini son yirmi yıldır bir özgür- leştirici siyasal proje olarak okuma-yazma konusuna adanmış ve fikirlerinin özgürleştirici içeriğini somut, pratik bir eğitim içinde oluşturmuştur. Onun çalışması okuma-yazma izlencele- rini geliştirmede, yalnızca Brezilya ve Latin Amerika'da değil; Afrika'da ve genelden ayrı, bağımsız izleneler içinde kalsa da Avrupa'da, Kuzey Amerika'da ve Avustralya'da da anlamlı bir rol üstlenmiştir. Freire'in okuma-yazma yaklaşımının odağında; bir yandan insanlığı ile dünya arasındaki, öte yandan dil ve dönüştürücü eylem arasındaki diyalektik ilişki vardır. Bu gö- rünge içinde, okuma-yazma yalnızca kazanılacak teknik bir

beceri olarak değil, özgürlük için kültürel eylemin zorunlu bir temeli olarak, bir toplumsal kurum ve kimlik olmanın ana boyutu olarak yaklaşılr. En önemlisi, Freire için okuma-yazma, doğası gereği, erkeklerin ve kadınların yalnızca okumak, anlamak ve kendi deneyimlerini dönüştürmek için değil; fakat daha geniş toplumla olan ilişkilerini yeniden kurmak için haklarını ve sorumluluklarını onun aracılığıyla isteyecekleri siyasal bir projedir de. Bu anlamda, okuma-yazma kişinin sesini, daha geniş bir özgürleşme ve güçlendirme projesinin parçası olarak atılğan biçimde kullanmasına temel olur. Bundan da öte, okuma-yazma ve güç sorunu, eleştirel biçimde okumayı ve yazmayı öğrenme süreciyle başlayıp bitmez; kişinin belirli güç ilişkileri içinde tarihsel olarak yapılanmış bir pratiğin parçası olarak varoluşu olgusu ile başlar. Yani bu konu, yalnızca, belirli toplumsal ve kültürel biçimlenimler içindeki insanların (hem öğretmenler ve hem de öğrenciler olarak), süregelen erk ilişkileri içinde kendi deneyimlerini nasıl etkin biçimde yapılandırdıklarını çözümlemeleri için bir başlangıç noktası olmakla kalmaz. Bu, aynı zamanda, böylesi deneyimlerin toplumsal yapılanmasının, bir kimlik ve toplumsal özgürleşme projesinin parçası olarak, kendi gereksinimlerine ve seslerine anlam ve anlatım olanağını onlara nasıl verdiğini çözümlemeleri için de bir başlangıç noktasıdır. Böylece, Freire için okuma-yazma, kişinin kendi deneyiminin tarihsel olarak yapılanan doğası konusunda öz-eleştirel olması sürecinin bir parçasıdır. Kişinin deneyimini adlandırabilmek, dünyayı "okuma"nın ve daha geniş toplumu oluşturan sınırlılıkların ve olanakların siyasal doğasını anlamaya başlamanın bir parçasıdır.⁸

Freire için dil ve erk, ayrıtırlamaz biçimde içiçe geçmiştir; bunlar insan ediminin ve toplumsal dönüşümün temel bir bo-

8 Freire'nin okuma-yazma kuramı ve siyasasına daha yeni bir bakış için, bakınız: David Dillon, "Sözcükleri ve Dünyayı Okuma: Paulo Freire ile Bir Görüşme," (Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire) *Language Arts* 62 (January 1995): 15-21.org

yutunu verirler. Dil, Freire'in tanımladığı biçimiyle, yaşantıyı oluşturmada ve toplumdaki çeşitli kümeler arasında var olan toplumsal uygulamaları örgütlemekte ve haklı kılmakta etkin bir rol oynar. Dil, kültürün "gerçek kumaşı"dır ve hem bir egemenlik, hem de bir olanaklılık alanı oluşturur.

Dil, Gramsci'nin terimleriyle, hem egemen, hem de karşı-egemen bir nitelik taşıyordu. Bir yandan; ezilenlerin seslerini bastırmada ve adaletsiz toplumsal ilişkileri haklı kılmakta araç oluyordu.⁹ Belirli ideolojileri evrenselleştirmede, insan eylemi ve savaşım dünyası, dil aracılığıyla egemen kümelerin çıkarlarına bağımlı kılınmaya çalışılıyordu. Öte yandan dile yine; eleştiri ve olanaklılık söyleminin bir bileşimi olarak radikal isteklere, beklentilere, düşlere ve umutlara anlam kazandırılan bir alan gözüyle de bakılıyordu.

Okuma-yazmanın siyasal niteliği, en doğrudan anlamıyla, Freire'in ilk yazılarında vazgeçilmez bir konudur. Bu onun, üçüncü dünya halklarının faşist diktatörlükleri yıkmaları ya da devrim sonrasında ulusal yeniden-kuruluş süreci ile uğraştıkları durumlarda kullanılmaları için eleştiri ve toplumsal eylem koşullarını sağlamak üzere tasarlanan hareketlerle ilgili olarak ortaya koyduğu resim gibi canlı anlatımlarında açıkça görülüyor. Her iki durumda da okuma-yazma, sömürgecilerin sesini defetmek için; despotik rejimlerin gaddarlığı ve terörü altında susturulan, onaylayan ve acı çeken halkın kolektif sesini daha da ortaya çıkarmak için tasarlanan özgürleşme ve dönüşümün ayır-dedici bir belirtkesi olmaktadır.

9 Antonio Gramsci, *Hapishane Defterlerinden Seçmeler (Selection from Prison Notebooks)*, ed. ve çev. Qienten Hoare and Geoorey Smith, New York: International Publishers, 1971. Tap Arsivi - <https://rantey.org>

Freire ve Macedo İle, Sözcüğü Ve Dünyayı Okuma Olarak Okuma-yazma

Bu yeni kitapta, Paulo Freire ve Donaldo Macedo, Freire'in okuma-yazma konusunda yaptığı önceki çalışmalarını temel alıyorlar. Bununla birlikte, bu çalışmanın doğurduğu etkileri daha geniş bir kültürel siyasa için ayrıntılandırıp, arındırıyor ve onun eleştirel bir eğitilimin temelini daha da geliştirmek üzere sunduğu kuramsal olanakları genişletiyorlar. Freire ile Macedo'nun birleşen sesleri, diyalog süreci aracılığıyla bir eleştirinin ve söz verişin gözler önüne serilişi biçiminde eleştirel okuma-yazma anlayışının en özlü biçimde sergilenmesini sağlamaktadır. Latin Amerika, Afrika ve Birleşik Devletler'deki farklı gelenekleri ve çalışmaları resmetmek yoluyla Freire ve Macedo, kuram ve uygulamaya ilişkin kavramları, aynı zamanda tarihsel, kuramsal ve radikal olan siyasal bir söylem içine yerleştirmektedir. Yazarların her biri, hem bağlı oldukları siyasa ve eğitimleriyle biçimlenen kendi kuramsal ve siyasal seslerini açıklamakta; hem de yine Freire modeline dayalı bir okuma-yazma kavramının anlam ve önemiyle ilgili olarak son on yılda ortaya çıkmış olan sorular üzerinde dikkatle düşünürken ve bu konudaki araştırmalarını ilerletirken, bir ötekisi için bir başvuru kaynağı oluşturmaktadır. Bu kitapta kuram ve uygulama, bir tanımlama ve uygulama sorunu olarak çözümlenmek yoluyla bir araya gelmekte; bunlar ayrıca Freire ile Macedo tarafından yürütülen ve sıkı sıkıya bir ötekine bağlanan diyalog içerisinde köktenci bir bilinçli eylem biçiminde sergilenmektedir. Örneğin; okuma-yazma, kültür ve eğitim arasındaki iç-bağlantıları yeniden-tanımlamak, Birleşik Devletler'deki okuma-yazma sorununu değerlendirmek ve Freire'in teknik bilgi ve yardım sağladığı Gine-Bissau'daki okuma-yazma izlencesini eleştirel biçimde çözümlmek ve yeniden yapılandırmak amacıyla süregiden bir çaba vardır. Bu diyaloglar içerisinde kuram, bir anlam üretme eylemi olmakla birlikte, yoksul ve dışlanmış olan konuların

bir yinelenmesi ya da bant-kaydı değil. Bunun bir sonucu; okuma-yazma, siyasa ve güç kazanmayı dikkate alan çok önemli kuramsal biçimlendirmeler ve bağlantılar ortaya çıkmaktadır.

Freire ve Macedo, ayrıca, São Tomé ve Príncipe'te uygulanan izlen ve okuma-yazma gereçlerinde Freire'in okuma-yazma yaklaşımına nasıl somut siyasal ve eğitbilimsel anlatım verildiğini çözümlemekte ve göstermektedirler. Bu diyalogta Freire, Gine-Bissau'daki çalışmasına ilişkin olarak yakın zamanda yayınlanmış olan eleştirilerden bazılarına açık ve güçlü bir biçimde yanıt vermektedir. Bu yanıt yararlıdır, çünkü çok sayıda önemli sorunla doğrudan ilgili tarihsel belgeleri oluşturmakta ve Gine-Bissau'daki okuma-yazma kampanyasına katılırken Freire'in kendi normatif ve siyasal ilkeleriyle yer verdiği biçimlendirmeler ve stratejiler arasındaki diyalektik etkileşimi gözler önüne sermektedir. Freire burada ayrıca kendi fikirleriyle, eleştirileriyle ve farklı tarihsel savaşımın ayrıntılarıyla eleştirel bir diyalog içine giren bir adam olarak ortaya çıkmaktadır. Macedo ise, Freire'i kendi yapıtıyla ilgili bir tartışma içine sokmak için gösterdiği zeki ve duyarlı çabaları sayesinde, hayranlık verici bir ustalıkla, insanoglu Freire ile devrimci Freire'in ilgi çekici bir biçimde gözler önüne serilmesine zemin hazırlamaktadır. Sonuç, bize yalnızca, bir kültürel siyasa biçimi olarak eğitim ve okuma-yazmanın anlamı konusunda daha geniş bir anlayış kazandırmakla kalmayıp; fakat aynı zamanda, onurla konuşan, eleştiri dilini somutlaştıran, bir umut ve olanaklılık söylemine bağlanan bir sese sahip olmanın önemini gösteren bir sonuçtur.

Burada ben bu kitaba, ona özyapısını veren temel varsayımları öğretici biçimde topluca gözden geçirmek yerine; okuma-yazmaya, metinleri ve dünyayı diyalektik olarak okuma çabası olarak bakmanın kendi eleştirel ve dönüştürücü ruhuyla tutarlı bir tavır alarak yaklaşmak niyetindeyim. Bunu yaparken de, Freire ile Macedo'nun yapıtını, öğretim ve eğitbilimin canlı gerçekliğiyle diyalektik bir anlam-bağlamına sahip olan bu

kitabı, daha iyi anlamamıza yol açan bir kuramsal çerçeveye oturmak istiyorum. Bu durumda metin, bu kitabın asıl anlamını yapılandıran eleştirel eğitim ilkeleriyle temsil edilir; bağlamı, okullaşma ve eğitimin daha geniş dünyası olur. Bu dünya, kamu okulları yanı sıra öğrenmenin ve savaşımın başka biçimlerinde ortaya çıktığı öteki kamusal alanları da içine alır. Bunun arkasından; okuma-yazmayı, egemenlik söylemine saldırma ve eleştirel eğitilimi bir kültürel siyasa biçimi olarak tanımlama amacıyla hem tarihsel hem de toplumsal bir yapı olarak genişletmenin önemini çözümlemek istiyorum. Daha sonra; Freire ve Macedo'nun özgürleştirici okuma-yazma görüşlerindeki radikal bir ses ve yaşantı eğitilimini geliştirme amacı güden bazı içermeleri anımsatacağım.

Bireysel Ve Toplumsal Güçlenmenin Bir Önkoşulu Olarak Eleştirel Okuma-yazma

Okuma-yazma, en geniş siyasal anlamında en iyi, öğrenenler ve dünya arasında varolan çeşitli ilişkileri ve yaşantıları yapılandıran ve ulaşılabilir kılan binlerce dağınık biçim ve kültürel beceriler olarak anlaşılabilir. Daha özgül bir anlamda ise, eleştirel okuma-yazma, eleştiri için bir gönderge olmak yanı sıra, edimde bulunan özne için de bir anlatı olmaktadır. Edimci için bir anlatı olarak okuma-yazma; tarihi, yaşantıyı ve öngörüyü göreneksel söylemden ve egemen toplumsal ilişkilerden kurtarma girişimiyle eşanlamlıdır. İnsanların kendilerini kendi tarihleri içine yerleştirmelerine; bunu yaparken de kendilerini insan yaşamının ve özgürlüğün olanaklarını genişletme savaşımında edimciler olarak var kılmalarına aracı olacak kuramsal ve uygulamaya ilişkin koşulları geliştirme anlamına gelmektedir. Bu koşullarda okuma-yazma, özgürleşmenin karşılığı değildir; temelde gerekli olan, fakat yeterli olmayan bir biçimde, hem anlam ilişkileri hem de güç ilişkileri/çevresindeki savaşım-

lara katılmanın önkoşuludur. Okuryazar olmak özgür olmak *değildir*; insanın sesi, tarihi ve geleceği ile ilgili hakkını geri kazanma savaşımında var olmak ve etkin olmaktır. Tıpkı nasıl kitlesel işsizliğin, bürokrasinin ya da Birleşik Devletler'de, Güney Afrika'da ve başka herhangi bir yerdeki önemli kentlerde gelişen ırkçılığın nedenleri okumaz-yazmazlıkla açıklanamazsa; okuryazarlık da toplumsal, siyasal ve ekonomik özgürlüğü, ne otomatik olarak ortaya çıkarır, ne de güvence verir.¹⁰ Bir eleştiri aracı olarak okuma-yazma, öznenliğin ve yaşıntının toplumsal olarak yapılanan doğasını anlama ve organize etme için; bilginin, gücün ve toplumsal pratiğin, yalnızca zenginlerin ve güçlülerin isteklerine rıza göstermek yerine, demokratik bir toplum yönünde araç olan kararlar vermenin hizmetine nasıl kolektif olarak sokulabileceğini değerlendirmek için gerekli bir önkoşul oluşturur.¹¹

Radikal bir okuma-yazma kuramı, eğer özgürleşme öyküsünün bir parçası olarak edimciyi ve eleştiriye her yanıyla kapsamak durumundaysa; o zaman eleştiriye metinler, kitaplar, filmler ve başka nesneler gibi kültürel ürünlerin çözümlemesiyle sınırlayan eğitimbilimsel uygulamayı da reddetmelidir.¹² İdeoloji-kritiğin bu biçimine bağlı okuma-yazma kuramları, anlamın nasıl üretildiğinin *ilişkisel* niteliğini, yani belirli güç ilişkileri içersindeki öznelliklerin, nesnelerin ve toplumsal uygulamaların kesişmesini belirsizleştirerek anlaşılmasını güçleştirirler. Böyle olunca, bu okuma-yazma görüşünün odaksal bir boyutu olarak eleştiri; anlamın, deneyimin ve gücün insan edimiyle ilgili bir kuramın parçası olarak kaydedilmesi bakımından, yeter-

10 Okuma-yazma ve ideolojiye ilişkin dikkat çeken bir tartışma için, bakınız: Linda Brodkey, *Parole'de Yazma: Akademik Söylem Üzerine İnceleme ve Denemeler* (*Writing in Parole: Essays and Studies on Academic Discourse*), Philadelphia: Temple Üniversitesi, (basımda).

11 Aronowitz ve Giroux, *Kuşatma Altındaki Eğitim* (*Education Under Siege*).

12 Gillian Swanson, "Sunumlar Üzerine Yeniden Düşünme." (Rethinking Representations) *İnternet 27 Ekim 1996*, <http://www.rantey.org>

li bir kuram geliştirememeye pahasına var olur. Bu yüzden, radikal bir okuma-yazma izlencesinin odağında; anlam üretmenin, ideolojilerin belirli metinler içine nasıl yerleştirildiğini çözümlemekle sınırlı olmadığı bir insan edimi görüşünün geliştirilmesi olmalıdır. Bu durumda radikal bir okuma-yazma izlencesi; anlam üretiminin, insan öznellikleri ile nesnel dünya arasındaki diyalektik ilişkiyi karşılıklı oluşturan diyalog ve etkileşimde gerçekleştiği bir edimci görüşünü içeren eleştirel-ideolojiyle birleşmeye gereksinim gösterir. Daha iyi tanımlanmış bir siyasal projenin parçası olarak, radikal bir okuma-yazma kuramı için, "insanın güçlenmesini amaçlayan bir toplumsal proje içerisinde odaklaşan bir güçlendirme eğitilimi"nin parçası olarak işleyen anlatı biçimleri aracılığıyla yeniden yapılandırılan bir edimci insan anlayışını üretme gereksinimi duyumsanmaktadır.¹³

Freire ile Macedo'nun diyaloglarında gelişen okuma-yazma düşüncesinin merkezinde, okuma-yazma siyasasıyla ilgili birçok can alıcı kavrayış vardır. Toplumsal bir yapı olarak okuma-yazma, belirli bir toplum için önemli kabul edilen yaşantıları adlandırmakla kalmamakta; aynı zamanda, 'ötekilerin yaşantısı' olarak adlandırılabilir olan okumaz-yazmaz kavramı ile yola çıkmakta ve tanımları böyle yapmaktadır. Okumaz-yazmaz kavramı bu anlamda çoğu kez, güçlü olanların kolayca yoksulları, azınlıkları, kadınları ya da rengi farklı olan insanları susturmalarına ideolojik bir kılıf sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak, okuryazar tanımının bir parçası olarak yapılan 'okumaz-yazmaz' adlandırması, belirli siyasal çıkarlar ile biçimlenen ideolojik bir yapıyı temsil etmektedir. Freire ve Macedo'nun okumaz-yazmazlık kavramını sorgulayışları, bu üstün gelen ideolojik çıkarların örtüsünü kaldırırken, aynı zamanda, hem kültürel egemenliğin mantığıyla, hem de özel direnme biçimle-

13 Roger Simon, "Bir Olanaklılık Eğitilimi Olarak Güçlendirme," (Empowerment as a Pedagogy of Possibility) *Leviathan* 7/1 (1995).

riyle bağıntılı bir toplumsal uygulama olarak okumaz-yazmazlığın siyasal doğasını anlamak için kuramsal bir temel sağlamaktadır. Bu çözümlemenin altında yatan, toplumsal bir sorun olarak okumaz-yazmazlığın sınıf çizgilerini geçtiği ve azınlıkların okuma ve yazmadaki işlevsel becerileri tam kazanamayışları ile sınırlamadığı görüşüdür. Okumaz-yazmazlık bir düzeyde siyasal ve entelektüel bilgisizlik biçimini, öteki düzeyde de sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk ya da kültürel direnmenin olası bir durumunu belirtmektedir. Daha geniş ve yaygın olan kültürel egemenlik sorununun bir parçası olarak, okumaz-yazmazlık, orta ve üst sınıftan insanların dünyayı ve yaşamlarını eleştirel ve tarihsel olarak ilişkişel biçimde okumayı reddini ya da bundaki işlevsel yeteneksizliğini anlatmaktadır. Stanley Aronowitz, "işlevsel" okuryazar olmanın ne anlatması gerektiğine ilişkin kendi tartışmasında, bir kültürel egemenlik biçimi olarak okumaz-yazmazlık görüşünü ileri sürmektedir.

"İşlevsel" okuryazarlar için gerçek sorun, kitle iletişimi kültürünün iletilerini çözüp çözemedikleri; toplumsal, ekonomik ve siyasal gerçekliğin resmi yorumlarına karşı çıkıp çıkamadıkları; olayları eleştirel olarak değerlendirmede ve hatta onlara karışmada kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleridir. Eğer biz okuryazarlığı, bireylerin ve kümelerin kendilerini tarih içine yerleştirmeleri ve kendilerini kolektif geleceklerini tartışabilecek toplumsal edimciler olarak görmeleri yeteneği olarak anlarsak; bu durumda okuryazarlığın önündeki kilit engel, kamusal yaşamı kuşatmaya başlayıp yaygınlaşan özelleştirme ve karamsarlık olmaktadır.¹⁴

Aronowitz, radikal ve eleştirel eğitimcilerin çoğunun, okuryazarlığı bir kültürel egemenlik biçimi olarak anlayamadıklarına işaret etmektedir. Yine, bu anlamıyla okuryazarlık, belirli

14 Stanley Aronowitz, "Why Not Read A Book? (Why Should Johnny Read?)."

toplumsal ve ahlaki düzenleme biçimlerinin, gizil eleştirel seslerin tümünü susturmada yaşamsal olan bir bilmezlik ve kategorik aptallık kültürünü nasıl ürettiğini ortaya çıkarma görevini ciddiye alan radikal bir okuma-yazma kuramını geliştirme gereksinimini vurgulayacak bir dili ve bir dizi toplumsal uygulamayı içermektedir.

Şunu yeniden vurgulamak önemlidir: Bir direnme eylemi biçiminde okuryazar olmanın reddi, alt sınıftan kümeler açısından, bir direnme eylemini, bir bilmezlik eylemine göre daha da çok arttırabilir. Yani, işçi sınıfının ve öbür ezilen kümelerin üyeleri, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, egemen kültürün okuma-yazma kültürüyle öne sürülen belirli kültür kodlarını ve becerilerini öğrenmeyi reddedebilirler. Bu tür direniş, bilinçli siyasal reddin beceriksiz eylemleri olarak değil, bu tepkiyi haklı çıkarmak siyasal ve kültürel koşulları araştırmanın fırsatı olarak görülmelidir. Bu eylemleri biçimlendiren çıkarlar asla kendi adlarına konuşmazlar ve daha yorumcu bir bağlamsal çerçevede çözümlenmelidirler. Bu çerçeve içinde, öğrencilerin ret eylemine getirdikleri yorum ile daha geniş olan okullaşma bağlamı ilişkilendirilir. Böyle durumlarda okuryazar olmanın reddi, gelenekleri ve kültürleri çoğu kez egemen kültürün kitlesel saldırısına konu olan kümelerle eleştirel bir diyalog içine girmede eğitilimsel bir temel sağlar; çünkü egemen kültür, böyle kümelerin kendilerini ve kendi dünya görüşlerini tanımlamada kullandıkları bilgi ve geleneklerin düzenini ve haklılığını bozmaya çabalamaktadır.

Öğretmenlere göre, araştırılması gereken temel sorun, Phil Corrigan'ın ileri sürdüğü gibi, okulun toplumsal öğretiminin, okuryazar/cahil ayrışması çevresindeki toplumsal uygulamaları yapılandırma biçimidir; bunun amacı,

...cinsellik, ırk, toplumsal cinsiyet, sınıf, dil ve bölgeselliğin girdaplarında farklılaşmış suskunluğun ve sınıflandırılmış

aptallığın düzenlenmiş toplumsal yapısına [katkıda bulunmaktır].... Bu, bilmezliğin işlevselliğinin merkezi niteliğini ve sıklıkla çoğu insanı kesin bir biçimde sınıflandıran ve kesip atan tek bir sözcük ile: 'kötü' sözcüğüyle onları değersiz, aptal olarak tanımlamanın önemini arttırmak ve bu tanımı, onların sanki tek kullanılabilir, alınıp-verilebilir 'kimlik'leriymiş gibi kabullenmelerini sağlamaktır.¹⁵

Corrigan ve diğerleri için, okul içinde anlamın toplumsal yapısı, okullardaki eleştirel öğretim ve öğrenme fırsatını sınırlandıran başat bir toplumsal dilbilgisi aracılığıyla kurulur. Bu durumda egemen dil, yalnızca ne öğretileceğini değil fakat aynı zamanda nasıl öğretileceğini ve değerlendirileceğini de yapılandırır ve düzenler. Bu çözümlemede, öğrencilerin öğrendiği, konuştuğu, eylediği ve kendilerini ifade ettiği özel yolları bulup düzenlemeye çalışan bir okul sesini –sorgulanmayan otoritenin sesini– üretme amacıyla ideoloji, toplumsal uygulamayla birleşir. Bu anlamda Corrigan, resmi okullardaki öğretim ve öğrenmenin, yalnızca kapitalizmin egemen mantığı ve ideolojisinin yeniden üretimi ile ilgili olmadığını savlamakta kesinlikle haklıdır. Bunlar alt kümelerin okullarda bir ses ve onur duygusu için girdikleri, süregelen direniş eylemleriyle de ilgili değildir. Bu toplumsal uygulamaların her ikisi de vardır; fakat bunlar daha geniş bir toplumsal ilişkiler setinin bir parçasıdır; bu toplumsal ilişkilerde deneyim ve öznellik, okulun uyum ya da reddetme daha çok şeyi temsil ettiğini ileri süren öyküler, koşullar ve seslerin çeşitliliği içinde oluşurlar.

En genel anlamda okullaşma, yeniden üretim ve direnmeye ilişkin basit kuramlarla belirlenemeyen, çatışan çıkarların ve tarihlerin ortasında yer alan zamanın, mekânın, metinselliğin,

15 Philip Corrigan, "Devlet Oluşumu ve Derslik Uygulaması," (State Formation and Classroom Practice) Ivor Goodson Seminerinde sunulan bildiri, Western Ontario Üniversitesi, 2-3 Ekim 1986.

deneyimin, bilginin ve gücün düzenlenmesiyle ilgilidir.¹⁶ Okullar kendi tarihsel ve ilişki bağlamları içinde görülmelidirler. Onlar, kurum olarak, daha geniş kültürün içindeki çelişkili konuları sergiler ve aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin köklü bir demokrasinin gerçekliği ve gerekliliğiyle uyumlu düşünüp hareket etmelerine izin verecek biçimlerde okuryazar ve güçlü olmanın anlamıyla ilişkili karmaşık bir savaşım alanını da temsil ederler.

Bir eleştirel okuryazarlık kuramının görevi, öğretmenlerin sınıflarda anlam ve yaşantıyı etkin olarak nasıl ürettiklerine, koruduklarına ve haklı kıldıklarına ilişkin kavrayışımızı genişletmektir. Ayrıca eleştirel bir okuma-yazma kuramı, devlet ve toplumun daha geniş koşullarının, öğretmenlerin eleştirel ve dönüştürücü bir biçimde davranmalarını olanaklı ya da olanaksız kılacak öğretim koşullarını nasıl ürettiği, görüşüp tartıştığı, dönüştürdüğü ve üzerinde baskı kurduğuna ilişkin daha derin bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Yine; bilginin yalnızca uzmanların, izlenice geliştiricilerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kafalarında üretilmediğine ilişkin bir anlayışı, eleştirel okuma-yazmanın odaksal bir varsayımı olarak geliştirmeye de aynı derecede gereksinim vardır. Bilginin üretimi, daha önce de belirtildiği gibi, ilişkişel bir eylemdir. Öğretmenler için bu, öğrencilerin okula taşıdıkları anlam ve bilgi biçimlerine katkıda bulunan günün tarihsel, toplumsal ve kültürel koşullarına duyarlı olmak anlamına gelir.

Eğer bir okuma yazma kavramı, anlatı ve edimciye ilişkin kuramsal görüşlerle bağlantısı içinde geliştirilecekse, o zaman okullaşmanın öyküsünü/anlatısını oluşturan bilgi, değer ve

16 Yeniden üretim ve direnme kuramlarına ilişkin eleştirel bir tartışma için, bakınız: Henry A. Giroux, Kuram ve Direnme (*Theory and Resistance*); ayrıca bakınız: J.C. Walker, "Direnmeyi Romantikleştirme, Kültürü Romantikleştirme: Willis'in Kültürel Üretim Kuramındaki Sorunlar," (Romanticising Resistance, Romanticising Culture: Problems in Willis's Theory of Cultural Production) *British Journal of Sociology of Education* 7:1 (1986), ss.59-80.

toplumsal uygulamaların; kişinin geçmişe, bugüne ve geleceğe ilişkin olarak nasıl düşünmesi, yaşaması ve eylemesi gerektiği bakımından somutlaştırmacı güç ilişkileri ve belirli çıkarlar olarak anlaşılması önemlidir. En iyisi, eleştirel bir okuma-yazma kuramının, kişinin yaşamını anlamlı kılma savaşımında öğretmenler ve öğrencilerin kendi tarihlerini yeniden anlatabilmeleri için kendi seslerini yeniden açma ve bunu yaparken "[onların] yaşadıkları tarih karşısında [onlara] anlatılan tarihi inceleme ve eleştirme"¹⁷ gereksinimlerini yeniden doğrulayacak ve yükseltecek eğitbilimsel uygulamaları geliştirmesi gerekir. Ancak bu, öykülerin basitçe yeniden anlatılması ve karşılaştırılmasından başka bir şeydir. Bütün öykülerin masum olduğunu ileri süren bir ses eğitbiliminin ötesine geçebilmek için, bu tür öyküleri onları yapılandıran çıkar ve ilkeler çevresinde değerlendirmek ve onları toplumsal adalete, eşitliğe ve demokratik topluma temel sağlayan değerleri ve uygulamaları destekleyebilen ya da zayıflatabilen (en geniş anlamda) bir siyasal projenin parçası olarak sorgulamak önemlidir. Daha radikal anlamı içinde eleştirel okuma-yazma, kişinin benliğini, anlam üretimi ile insan edimi için olanaklılığı ve demokratik toplum ile dönüştürücü toplumsal eylemi ilişkilendiren törel ve siyasal bir projenin parçası olarak var etme anlamına gelir.¹⁸

Belleğin Özgürleşmesi Ve Okuma Yazma

Freire ve Macedo, bu kitapta çabalarını, dünyanın eleştirel okunması ile sözcüklerin eleştirel okunması arasındaki süregiden diyalektik ilişkiyi somutlaştıracak bir eleştirel okuma-yazma modelini geliştirme üzerine yoğunlaştırmayı ve okuryazarlık

17 Fyadsima Inglis, *Aldırmazlığın Yönetimi (The Management of Ignorance)*, London: Blacwell, 1985, s.108.

18 Harold Rosen, "Öykünün Önemi," (The Importance of Story) *Language Arts* 63, Mart 1986, ss.226-37.

kavramı üzerine yeni bir söylemin temel kuramsal çalışmasını oluşturuyorlar. Bu çalışma sırasında okurun dikkati, dünyayı ve sözcükleri eleştirel okumanın gerekli kıldığı ilişkiler ağına; yani bunların, hem tarihsel bir yapının, hem de daha geniş bir eğitim-bilimsel uygulamalar dizgesinin parçası olarak üretildiği ilişkiler örüntüsüne de çekilmektedir. Bu anlamda okuma-yazma, önceden tanımlanmış bir okurdan kopuştan ya da Walter Benjamin'in söylemiş olduğu gibi, "Tarihi tozundan sıyırmak"tan¹⁹ daha çok şey anlatır. O keza, tarihin ve toplumsal bağlamın daha geniş bütünlüğü aracılığıyla, somut olanın toplumsal gramerini ve gündelik yaşamın ayrıntılarını anlamayı da içerir. Anlatı ve edimci söyleminin parçası olarak, eleştirel okuma-yazma, tarihi bir özgürleştirici bellek biçimi olarak kullanmayı önerir. Burada kullanıldığı biçimde, tarih, bir kişinin geçmişini oluşturan ızdırap kaynaklarını olduğu kadar henüz açılmamış olanakların çizgesel izlerini de kavramak anlamına gelmektedir.²⁰ Tarihi, bir anlamda yeniden yapılandırmak; okuma-yazmanın anlam ve pratiğini, hatırlanması ve üstesinden gelinmesi gereken acı çekme durumlarına gönderme yapan bir etik söylem içine yerleştirmektedir.²¹

Belleğin özgürleştirici bir ögesi olarak, tarihsel araştırma, bir dizi geçmiş olayları yeniden keşfetme yoluyla, gelecek için düz bir hazırlıktan farklı bir şey olmakta; belleğin radikal gizil-

19 Walter Benjamin, *Aydınlatmalar (Illuminations)*, ed. Hannah Arendt, New York: Schocken, 1969, özellikle "Tarih Felsefesi Üzerine Tezler," (Thesis on the Philosophy of History), ss.253-64.

20 Ernst Bloch, *Umut İlkesi, III (The Principle of Hope, III)* Cambridge: Mass.: MIT, 1985. Radikal eğitim kuramlarında savaşım, umut ve anti-ütopyacılık siyasası üzerine bir tartışma için, bakınız: Henry A.Giroux, "Dayanışma, Mücadele ve Kamusal Alan, 1. Ve 2. Kısımlar," (Solidarity, Struggle, and the Public Sphere, parts 1 & 2) *The Review of Education* (basımda).

21 Bu konu en iyi, özgürleşme teolojisine ilişkin çeşitli çalışmalarda geliştirilmiştir. Bu bakış açısından bir gözden geçirme ve eleştirel çözümleme için, bakınız: Rebecca S. Chopp, *Acı Çekme Eylemi (The Praxis of Suffering)*, Maryknoll, N.Y.: Orbis, 1986.

gücünü yapılandırma modeli haline gelmektedir. Tarihsele inceleme, tarihin kurbanlarının gereksiz olarak katlandıkları acıya ve ezilmeye ciddi bir tanıklıktır ve yalnızca yinelenmemesi için hatırlanması gereken acı çekişin kaynaklarını değil, aynı zamanda insan mücadelesinin ve umudun öznel yanını da vurgulayan eleştirel kuşkunun uygulanacağı bir anlatım ya da eylem alanıdır.²² Şöyle de söylenebilir: Belleği ve onun desteklediği eleştirel okuma-yazma biçimlerini özgürleştirmek, onun hem gizem kaldırıncı eleştirel (geçmişin acılarına ciddi bir tanıklığı taşıyan) itkisinde ve hem de bugüne değin sunduğu umudun seçilmiş ve uçucu imgelerinde varolan diyalektik doğayı açıklar.

Bir Kültürel Siyasa Biçimi Olarak Okuma-yazma

Okuma-yazmayı bir kültürel siyasa biçimi olarak kuramlaştırma; çağdaş okulu anlamada günlük yaşamın sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik boyutlarının birincil kategoriler olduğunu varsaymaktadır. Bu bağlamda, okul yaşamı tekçi, yekpare ve çelik zırlı bir kurallar ve yönetmelikler sistemi olarak kavramlaştırılmaz; fakat değişen derecelerdeki uyuşumlar, çekişmeler ve direnmeler ortasında öznelliklerin ve deneyimlerin üretimi ile özyapısını kazanan bir kültürel meydan olarak kavramlaştırılır.

Bir kültürel siyasa biçimi olarak okuma-yazma, okul yaşamını çatışan dillerin ve savaşımaların çokluğu ile nitelenen bir yer olarak, egemen kültür ve alt kültürlerin çarpıştığı; öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin okul yaşantılarını

22 Bakınız: Herbert Marcuse, *Eros ve Uygarlık (Eros and Civilization)*, Boston: Beacon, 1955, ve Paul Ricoeur, *Freud ve Felsefe: Bir Yorum Denemesi (Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation)*, çev: Denis Savage, New Haven: Yale Üniversitesi, 1970.

23 Martin Jay, "Toplu Bellek Yitimi," (Anamnestic Totalization) *Theory and Society* 11 (1982), s.13.

ve pratiklerini nasıl tanımlamak ve anlamak gerektiğinde farklılaştığı bir yer olarak aydınlatır ve de sorgular.²⁴ Bu tür çözümlemede okuma-yazma; öğretmenler, öğrenciler, birlikte ürettikleri bilgi ve anlam biçimleri arasındaki eğitbilimsel karşılaşmalar ve değişmeler içinde işleyen ilkeler ile siyasal ve ideolojik çıkarları anlamada önemli bir odak sağlar.

Burada sözü edilen; bilgi ve güç ilişkilerini yalnızca öğretmenlerin ne öğrettikleriyle değil, fakat aynı zamanda öğrencilerin, bütün kültürel ve toplumsal farklılıkları içinde, bilgi üretiminin, kişisel ve toplumsal kimliklerin yapısını parçası olarak sınıflara getirdikleri üretken anlamlarla da ilişkilendiren bir okuma-yazma kavramıdır. Bu durumda, okuma yazmayı Freire'ci anlamda dünyanın ve sözcüklerin eleştirel bir okuması olarak tanımlamak; bilginin nasıl üretildiğini, öğretmenlerin ve öğrencilerin öznelliklerinin kendilerini kendi dünyalarının etkin yazarları olarak var kılmaya çalıştığı etkileşim ilişkileri içerisinde nasıl yapılandığını tam olarak çözümlemenin kuramsal temellerini ortaya koymaktır.²⁵

Geleneksel olarak, radikal eğitimciler, bilginin ideolojik doğasını (ya bir ideoloji-kritik biçimi ya da öğrencilere ulaşmak üzere ideolojik açıdan doğru içerik olarak) eleştirel eğitim çalışması için birincil odak olarak vurgulamışlardır. Bilgiye bu görüş açısından bakış, bilginin, eğitimcinin ya da öğretmenin, kuramcının kafasında üretildiğini; meşru bilgi sayılan şey üzerine yazma, konuşma, tartışma ve savaşım süreci aracılığıyla ifade edilen bir eleştirel katılım içinde üretilmediğini ileri süren bir bakıştır. Kısacası, bilgi; kuramsal olarak eğitbilimsel bir karşılaşmanın parçası olarak kendi üretiminden soyutlanmakta ve öğrencilere öğretildiği eğitbilimsel bağlam içinde bilgiyle karşılaşılacak yol bakımından eksik kuramlaştırılmaktadır. Bilginin eğit-

24 Peter McLaren, *Kültürel Bir Edim Olarak Okul (Schooling as a Ritual Performance)*, New York: Routledge and Kegan Paul, 1986.

25 Simon, "Güçlendirme," (Empowerment), s.4

bilimsel bir karşılaşmanın dışında yapılandırılmayacağı görüşü, öğretimde gönderme yapılacak en temel sorunun bilginin doğruluk içeriği olduğu yolundaki yanlış-kurulan varsayım içinde kaybolmuştur. Bu yoldan, eleştirel bir eğitim kuramının parçası olarak eğitibilim kavramının ilişkisi ya eksik kuramlaştırılmakta ya da basitçe unutulmaktadır. Bu görüşten ortaya çıkan şey çoğu kez, bilgi üreten kuramcılann üniversite ile sınırlı olduğu, onu basitçe yeniden üretenlerin resmi okul öğretmenleri olarak görüldüğü, onu her düzeydeki okullarda ağır ağır edilgen biçimde alma rolünü de öğrencilerin gerçekleştirdiği bir işbölümüdür. David Lusted'ın, 'kuram ve öğretmeye ilişkin bir eğitibilim olarak adlandırdığı şeyi geliştirmeye olan bu yadsıma; bilgiyi yalıtılmış bir anlam üretme olarak yanlış algılamakla kalmaz, ayrıca öğrencilerin kendi yaşamları ve yaşantılarıyla ilgi kurdukları başka toplumsal formları ve bilgiyi de yok-sar. Bu konuda yine Lusted'ı anmaya değer:

Bilgi, kalemle ya da sesle olsun, ona sahip olduğuna inanların niyetleri içinde üretilmez. Okuma anında okuyucu ve yazar, sınıftaki katılım anında öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşim süreci içinde üretilir. Bilgi, birşeyin anlaşılması için sunulması sorunu değildir. Bilginin gövdelerine ilişkin alanları, bunlar sanki akademisyenlerin ve öğretmenlerin malıymış gibi düşünmek yanlıştır. Bu düşünce, etkileşim anlarındaki ilişkilerde eşitliği yadsır ve hatalı olarak alışverişin bir yanına öncelik verir; "bilenler"i "ötekiler"den üstün tutar. Ayrıca, eleştirel kültür üreticilerine göre bu bilgi görüşüne sahip olmak, yetkeci ve seçkinci bir eğitibilim anlayışını da kendisiyle birlikte getirmesi demektir. Bu görüş, öğrencilerin bildiklerinin değerini yadsımakta, bununla da sınırlı kalmayarak aynı zamanda, bilginin gerektirdiği koşulları, yani eleştirel, katılımcı, kişisel, toplumsal öğrenme türü için gerekli koşulları yanlış anlamaktadır.²⁶

26 David Lusted, "Neden Eğitibilim?" (Why Pedagogy?) *Screen* 27, Eylül-Ekim 1986, ss. 4-5.

En açık anlamıyla bu konum, yaptıkları öğretimin başansı-
nı salt öğrettikleri konunun ideolojik doğruluğu yoluyla tanım-
layan öğretmenlerde örneklendir. Klasik örnek, sınıfındaki erkek
öğrenciler tarafından sergilenen cinsiyetçilik karşısında haklı
olarak dehşete düşen bayan orta sınıf öğretmeni olabilir. Öğret-
men, öğrencilere bir dizi çeşitli feminist makaleler, filmler ve
başka ders malzemeleri sunarak yanıt verir. Öğrenciler ise, si-
yasal olarak aydınlanmış olmanın minnettarlığıyla değil, daha
çok, küçümseme ve direnme ile yanıt verirler. Öğrencilerin cin-
siyetçiliği hatta bundan da öteye siper alınarak savunulmaya
başladıkça öğretmenin zihni karışır. Bu çatışmada çok sayıda
eğitbilimsel ve siyasal hata ortaya çıkmaktadır. Birinci olarak,
öğrencilerin nasıl anlam ürettiklerine hiç dikkat etmeksizin, ra-
dikal öğretmen hatalı olarak, aldığı konumun siyasal ve ideolo-
jik doğruluğunun nitelikçe apaçık olduğu varsayımını kabul et-
mektedir. Bunu yaparken o, öğrencilerin kendi öykülerini an-
latmalarına, ortaya koydukları deneyimleri sunmalarına ve son-
ra sorgulamalarına fırsat tanımayan yetkeci bir söylem üstlen-
mektedir. Sonra, öğrencilerin cinsiyetçilik ideolojisini sorunsal
bir yaşantı olarak sorgulama ve araştırma olanağını engelleye-
rek, öğretmen bu öğrencilerin seslerini yalnızca baltalamış ol-
mamakta; ayrıca onların gözlerinde, tam da orta sınıf otoritesi-
nin onların ne düşüncelerini gerektiğini söylemesinin başka
bir kurumsal örneğini sergilemektedir. Bunun sonucu olarak,
ilk bakışta radikal bir öğretmen sesinin haklı eğitbilimsel karış-
ması gibi görünen şey; öğretme, öğrenme ve öğrenci kültürü
arasındaki grift ilişkiyi gözardı etmek yoluyla bu karışmanın
kendi ideolojik sağlamlığını zayıflatıp ortadan kaldırmaya yol
açmaktadır.

Öğretmenin en iyi niyetleri bu nedenle, meydan okumak
ve silahlarını elinden almak istediği egemen mantığın parçası
olan bir eğitilimi kullanmak yoluyla tersine döner. Burada
önemli olan ve dikkatle üzerinde düşünülmesi gereken şey, ra-
dikal bir okuma yazma kuramının, ses ve güç kazanmaya iliş-

kin diyalektik bir kuramın çevresinde yapılandırılması gereğidir. En genel anlamında bu, öğretme ve öğrenme kuramları ile ideoloji ve öznelliğe ilişkin daha geniş kuramlar arasında bağlantı kurmak demektir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin dünyayı nasıl okudukları, bu durumda, içinden çıkılmaz biçimde ya öğrencileri susturmak ve dışlamak için, ya da onları eleştirel ve etkin yurttaşlar olarak güçlendirme çabasıyla onların seslerini meşrulaştırmak için işlev görebilen eğitim bilim biçimlerine bağlıdır.²⁷

Freire ve Macedo tarafından geliştirilen okuma yazma ve sese ilişkin görüşle tutarlı bir radikal eğitimci geliştirmek, aynı zamanda tam da ders izlencesi söyleminin doğası üzerine yeniden düşünmeyi de içerir. Başlangıçta bu, ders izlencesini, belirli bir öykünün; bilginin, sosyal ilişkilerin, değerlerin ve değerlendirme biçimlerinin örgütlenişi aracılığıyla nasıl anlatıldığını yapılandıran alttaki bir dizi çıkarların temsilcisi olarak anlamayı gerektirir. Ders izlencesinin kendisi bir öyküyü ya da sesi temsil eder ki bu öykü ya da ses, çok katmanlı ve sıklıkla çelişkili, ama çoğu kez de beyazların, erkeklerin, orta sınıfın, İngilizce konuşan öğrencilerin yanındaki güç ilişkileri içinde konum alan bir öykü ya da sestir. Bunun bir eleştirel okuma yazma ve eğitimci kuramı için ileri sürdüğü şey, ders izlencesinin en temel anlamda, meşru bir öğrenme ve çözümleme nesnesi olarak kimin bilgi biçimlerinin, tarihinin, görüşlerinin, dilinin, kültürünün ve otoritesinin hüküm süreceğine ilişkin bir savaş meydanıdır.²⁸ Sonuç olarak ders izlencesi, uygulamaları yalnızca yasallaştırmanın ve egemenliğin mantığını değil, aynı za-

27 Benzeri konularda önemli bir çözümleme için, bakınız: Kathleen Weiler, *Değişme İçin Kadınca Öğretim (Women Teaching for Change)*, South Hadley, Mass: Bergin and Garvey, 1987.

28 Bir savaşım alanı olarak öğretim içeriği tarihi üzerine, bakınız: Herbert M. Kliebard, *Amerikan Öğretim İçeriği için Savaşım 1893-1958 (The Struggle for the American Curriculum)*, New York: Routhledge and Keagan Paul, 1986.

manda eğitilimin dönüştürücü ve güçlendirici biçimlerinin olanaklarını da içeren bir başka kültürel siyasa örneğidir.

Ders izlencesini, onun çıkarlarını ortaya çıkarmak ve eleştirel olarak soruşturmak gereken bir anlatı biçiminde ele almaya ek olarak; radikal öğretmenler, sınıflarında farklı öğrenci seslerinin işitilmesi ve haklı kılınmasına izin veren eğitilimsel koşulları geliştirmelidirler. Burada önerilmekte olan eleştirel eğitim yaklaşımı, asıl olarak öğrenci yaşantısı ile ilgilidir; öğrencilerin kendi sorunlarını ve gereksinimlerini başlangıç noktası olarak alır. Bu, öğrencilerin yaşamlarına anlam verecek olan bilgi ve yaşantıları hem onaylamayı hem de yasallaştırmayı öngörür. En açık olarak bu, dayatmanın ve öğrenileni ezberden okumanın yetkeci söylemi yerine, kişinin kendi terimleriyle konuşma yeterliğindeki bir sesi, yani dinleme, yeniden anlatma, erkin asıl temellerine bilgi ile meydan okumak yeterliğindeki bir sesi koymak demektir.²⁹

Şunu vurgulamak önemli: Eleştirel bir okuma yazma ve ses eğitilimi, öğrenci yaşantısı ve sesinin çelişkili doğasına karşı dikkatli olmalıdır ve bu nedenle, bu yaşantının hem güçlü hem de zayıf yönlerini dikkate alarak çözümleme ve soruşturma yapılmasına yardımcı zeminleri oluşturmalıdır. Bu durumda ses, yalnızca öznelliği ve öğrenmeyi birbirine iliştiiren kültürel mantığı kavramak için kuramsal bir çerçeve sağlamakla kalmaz; aynı zamanda (1960'lann başlarındaki radikal eğitilimin çoğunu niteleyen) öğrenci yaşantısının romantik olarak övülmesi biçimini de eleştirmeye bir gönderge sağlar. Buradaki sorun; öğrenci sesiyle ilgili eğitilimin, öğrencilerin farklı seslerin ve yaşantıların karşılıklı etkileşimini onaylamalarına ve kutlamalarına izin veren bir olanaklandırma (güçlendirme) projesine bağlanması ve aynı zamanda bu seslerin temsil ettikleri çeşitli

29 Henry A. Giroux, "Radikal Eğitim ve Öğrenci Sesine İlişkin Siyasalar," (Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice) *Interchange* 17 (1986), ss. 48-69.

varlıkbilimsel, epistemolojik, etik ve siyasal çıkarlar yönünden her zaman soruşturulması gerektiğinin bilincinde olmaktır. Tarihsel, metinsel, siyasal ve cinselliğe ilişkin üretimin bir biçimi olarak öğrenci sesi; hem demokratik hoşgörünün bir parçası olarak, hem de eleştirel diyalogun ve köklerini güvenirlik, paylaşım ilkelerinden alan dayanışma biçimlerinin gelişmesinin ve insanın yaşam kalitesinin yükselmesinin temel koşulu ve insan yaşamının kalitesini iyileştirme vaadi olarak; öğrencinin konuşmasına ve farklılığın doğasını değerlendirmesine izin veren bir eğitilimde köklendirilmelidir. Bir eleştirel okuma-yazma ve ses eğitiliminin, basit olarak bir çoğulculuk kutlaması içinde bırakılmayıp, farklı bir toplum ve farklılık siyasası çerçevesinde geliştirilmesi gerekir. Böylesi bir eğitilimin, derslikteki tüm seslerin, kendi farklılıkları içinde, insan ıstırapının anlamını anımsama ve tanımlama, ayrıca bu ıstırapı sürekli kılan koşulların üstesinden gelme çabalarında birleşecekleri yeni toplumsal ilişkileri kurma yoluyla çoğulculuğa değer verilen bir toplum modelinden üretilmesi gerekir.³⁰

İkinci olarak, eleştirel bir eğitilimin kamu yaşamına, özgürleştirici topluma, bireysel ve toplumsal sorumluluğa ilişkin bir dilin varlığını haklı çıkaran bir doğruluğun ifade edilmesine önem vermesi gerekir. Öğrencilerin, topluluk yaşamının bir olanaklılık projesi çevresinde nasıl kurulması gerektiği konusunda düşünmelerine yol açan bir güçlendirmenin ve radikal ahlak kurallarının diliyle tanıştırılması gerekmektedir. Roger Simon bu konumu, açıklıkla şöyle ifade etmektedir:

Güç kazandırıcı bir eğitim, insan özgürlüğünün hizmetindeki toplumsal imgelemin yeniden yapılandırılması sırasında nasıl çalışabileceğimize ilişkin sorular uyandırılmalıdır. Bilmeye ilişkin hangi fikirler ve hangi öğrenme biçimleri bunu destekleyecektir? Olanaklılık projesi, gerekliliğin an-

30 Sharon Welch, *Direnme ve Dayanışma Toplulukları (Communities of Resistance and Solidarity)*, New York: Orbis, 1985.

laşılması ve gerekli olanın dönüştürümü biçimindeki bir insan özgürlüğü görüşünde temellendirilen bir eğitim istemektedir. Bizim istediğimiz eğitim budur ve bu, standartları ve başarı hedefleri toplumsal imgelemen zenginleşmesi ve eleştiri amaçlarıyla ilişkili olarak belirlenen bir eğitimdir. Öğretme ve öğrenme, öğrencileri, risk almaları; süregiden güç ilişkileriyle savaşmaları; kendi yakın yaşantılarının dışında var olan bilgi biçimlerini eleştirel olarak kendilerine mal etmeleri; ve -yaşamın, üzerinde yaşandığı zeminleri değiştirebilmek amacıyla- (Bloch'cu anlamda) "henüz olmayan" bir dünyanın betimlemelerini gözlerinde canlandırmaları için eğitime amacına bağlanmalıdır.³¹

Üçüncü olarak, öğretmenler öğrencilere farklı dilleri ya da ideolojik söylemleri, bunlar öğretim araç-gereçleri ve metinlerin bir kanşımı içinde geliştirildikleri için, soruşturma fırsatını vermelidirler. Bu, birçok nedenden dolayı önemlidir. Eleştirel bir eğitimin, ilk olarak farklılaşan okumaların üretimini incelemeye ve geçerliliğini onaylamaya gereksinimi vardır. Bunu yaparken, öğrenciler kendi kuramsal ve siyasal konumlarını soruşturmanın ve geçerliliğini onaylamanın kuramsal ve uygulamalı görevine katılmaya özendirilir. Bundan sonra, böyle bir eğitimin, öğrencilerin kendi dünya görüşlerini oluşturmada kullandıkları dünyaya bakışın birden çok ve çelişkili biçimlerini tanımlamak, sorunsal durumuna getirmek için gerekli derslik koşullarını yaratması gerekir. Buradaki amaç, o zaman, öğrencilerin gerek okullarda gerekse daha geniş toplumda erişebildikleri bağlamlarda ve metinlerde kendilerine sunulan belirli konumlara uyum yapmak ya da hak istemiyle tavır almak üzere belirli ideolojik işlemleri nasıl yerine getirdiklerini soruşturup öğrenmek ve bunu daha da geliştirmektir. Bunun arkasından, sese ilişkin eleştirel ve diyalektik bir anlayışı geliştirmede can alıcı olan şey; öğretmenlerin, metindeki anlamların ve

31 Simon, "Güçlendirme," (Empowerment), ss.11-12.

ideolojilerin öğrencilerin üstlerine geçirebilecekleri tek konumlar olmadığını kavramaları gerektiğidir.³² Öğrenci öznelliğinin ve kültürel kimliğin kendileri çelişkili oldukları için; öğrencilerin nasıl anlam ürettiklerini, onların çelişkili yaşantılarını ve özelliklerini etkin olarak yapılandıran, okul dışı çeşitli söylemlerle ve toplumsal biçimlenimlerle bağıntılandırmak önemlidir.

Dördüncü olarak, okuma-yazma ve ses söyleminin bir parçası olarak, eleştirel eğitimcilerin, kendi seslerini yapılandıran toplumsal ve siyasal çıkarları değerlendirmeleri gerekir. Öğretmenlerin, bu ideolojik çıkarların, onların öğretme ve başkalarıyla birlikte öğrenme yeteneklerinin her ikisini de nasıl yapılandırdığıyla eleştirel olarak ilgilenmeleri özellikle önemlidir. Radikal bir okuma yazma ve ses kuramı, Freire'in, bütün eğitimcilerin aynı zamanda öğrenciler olduğu savını sürekli dikkate almalıdır. Bu basit olarak öğrencilerin neyi bilebildiklerini öğrenme sorunu değildir; ondan daha önemlisi, öğrencilerinin yaşamını etkin biçimde yapılandıran bir toplum ve kültür anlayışı aracılığıyla bir kendini-bilme biçiminin nasıl canlandırılacağını öğrenme sorunudur. Dieter Misgeld bunu şöyle anlatıyor:

Toplumsal dönüşüm kendini-biçimlendirmeyi içerir ve gerektirir... Öğrencilerin ve öğretmenlerin kimliği, onların öğrendikleri şeyin içeriği olduğu kadar gündemdeki konudur ve ortaklık yaptıkları eğitim bilim aracılığıyla keşfedilmek durumundadır.... Freire'in pedagogları (öğretmen-öğrenciler ya da kültür çemberlerindeki etkinliklerin girişimcileri) bu yüzden kendilerini öğrenmeye açık tutabilirler ve öğrencilerinden öğrenmeleri gerekir. Hakkında konuştuğumuz öğrenme salt rastlantısal değildir. O, bir öğrenme ödevinin daha büyük bir öğrenme etkililiğiyle sunulabilmesi için, öğrenci performansını bir salt izleme konusu da değildir. Daha çok, eğitsel girişimin amacı öğrencilerden ve öğrencilerle birlikte öğrenilir ve yeniden-öğrenilir. Öğrenciler

32 Swanson, "Sunumlar Üzerine Yeniden Düşünme," (Rethinking Representations).

öğretmenlere temel öğrenme ödevini hatırlatırlar; ki öğrenme ve öğretmeden kasıt, kişinin kültürüne (ve Freire'in deyişiyle "dünya"ya) ilişkin bilgiyle birlikte kendini-bilmeyi meydana getirmektir. İnsan, o kültürdeki üyeliğini anlamayı, değerlendirmeyi ve onaylamayı öğrenir. İnsan, içinde bulunduğu kültürün insanlarından biridir. İnsan, kendisinin "karar veren bir varlık" ve "tarihsel sürecin etkin bir öznesi" olduğunu öğrenir.³³

Eğitimcilerin sürekli olarak hem sözcük hem de dünya ile ilgili olmaları gerektiği sonucuyla birlikte daha az açık olan bir varsayım; öğretmenlerin, kendilerinin ve öğrencilerin birbirleriyle farklı/benzer kültürlerin edimcileri olarak ilgilendikleri eğitimleri geliştirmesi gerektiğidir. Bu, öğretmenler için, öğrencilerin kişisel anlatılarını kendi seslerini deneyerek sözlendirmelerini, anlatmalarını ve yeniden-anlatmalarını cesaretlendirmeyi sürdürürken, kendi seslerini de hissettirmelerine izin veren eğitimleri geliştirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Keza, öğretmen söylemine temel sağlayan kurumsal ve kendinden-yapılanmış yetkenin, onun en temel varsayımlarını sorgulama fırsatını öğrencilerden esirgemesi için hiçbir geçerli neden yoktur. Bu, öğretmen sesinin temelini ve yetkisini zayıflatmak ya da ortadan kaldırmak için yapılan bir tartışma olmayıp; daha çok, bu yetkenin nasıl ve neden kurulduğunu ve hangi amaca hizmet ettiğini anlamaya eğitimci temelde ulaşmak üzere yapılan bir tartışmadır. Öğretmenlerin, en iyi niyetlerle hareket ediyor olsalar da, öğrencileri çoğu kez nasıl susturduklarını kavramaları da ayrıca önemlidir.³⁴ Bu,

33 Dieter Misgeld, "Eğitim ve Kültürel İstila: Eleştirel Sosyal Kuram, Eğitim ve Öğretim, ve 'Ezilenlerin Eğitilimi', " (Education and Cultural Invasion: Critical Social Theory, Education as Instruction, and the 'Pedagogy of the Oppressed') *Critical Theory and Public Life* içinde, Ed. John Forester Cambridge, Mass; MIT, 1985, ss.106-7.

34 Michelle Fine, "Kamu Okullarında Susturma," (Silencing in Public Schools) *Language Arts* 64, 1987, ss.157-74.

onların yalnızca, kurulu erk aygıtının sesine karşı değil; fakat aynı zamanda alt sınıftan öğrencilerin okul ortamına kendileriyle birlikte getirdikleri korkulara, direnmelere ve kuşkuculuğa karşı da eleştirel olarak dikkatli olmalarını gerektirir.

Beşinci olarak; okul ortamını yapılandıran sesler, sol eğitimciler tarafından, bir yanda öğretmenin ve okulun sesi, öte yanda alt gruplardan öğrencilerin sesleri arasında köprü kuramaz bir hasımlığın parçası olarak çoğu kez yanlış kuramlaştırılmıştır. Direnmeye karşı yeniden-üretim kutuplaştırmacı bir mantığı içersine kapatılan bu söylem, okullarda anlamın nasıl görüldüğü ve dönüştürüldüğü konusunda yetersiz bir anlayış sağlamakta; dönüşüm ve olasılığın izlencesel bir söylemini geliştirmeye çok az yer bırakmakta ya da hiç yer bırakmamaktadır. Freire ve Macedo, diyalogun önemi ve ses konusundaki tartışmalarında, anlamın üretimi ve dönüştürülmesi çevresinde okullarda olup biten şeylerin alması bir okumasını sağlamanın onurunu kazanmışlardır. Okulun resmi söylemi ve öğrencilerin ikinci derecedeki sesleri farklı gereksinimlerden çıkıp biçimlenebilirken, orada her ikisi arasında karşılıklı bir tanımlama ve zor kullanma sürecine götüren yaygın bir etkileşim ortaya çıkar.³⁵ Bu, okulların egemen ideolojisi ile o okullara giden çeşitli öğrenciler arasında çok daha ince, kolayca farkedilmeyen bir etkileşimin varlığına işaret etmektedir. Bu konunun, İngiltere'de Paul Willis ve Birleşik Devletler'de Sam Bowles ve Herb Gintis gibi farklı kuramcılar tarafından geliştirilen okula ilişkin yeniden-üretim modelinin ötesine geçtiğinin kavranması gerekir.³⁶ Öğretmen ve öğrenci sesleri arasındaki grift etkileşi-

35 Bu konu için iyi geliştirilmiş bir kaynak: Michelle Sola ve Adrian T. Benneth, "Ses için Mücadele: Bir Doğu Harlem Okulunda Bilinç, Okuma-Yazma ve Anlatı," (The Struggle for Voice: Narrative, Literacy, and Consciousness in an East Harlem School) *Boston University Journal of Education* 167, 1985, ss.88-110.

36 Samuel Bowles ve Herbert Gintis, *Kapitalist Toplumda Eğitim (Schooling in Capitalist Society)*. New York: Basic Books, 1976 ve Paul Willis, *İşe Yönelik Öğrenme (Learning to Labor)*, New York: Columbia University, 1981.

min özel niteliğini tanımlayan soru sorma, direnme, kalacak yere ilişkin bir ötekinin yerini alan biçimlerin karakteristik doğası küçümsenemez; özellikle, özgün bir tarihsel, toplumsal ve eğitilimsel bağlamın parçası olarak egemen okul kültürünü her zaman çözümlemenin önemini gösteren nitelik tam olarak bu olduğu için. Ses ve eğitilime ilişkin bu görüş aynı zamanda, öğretmenlerin ve öğrencilerin etrafında diyalog kurabilecekleri ve onların ilgili konumlarının dersliklerinin dışında ve daha geniş toplumda işitilmesini sağlamak için birlikte savaşım edebilecekleri olası ittifaklar ve projeler geliştirmek için temel sağlamaktadır.

Sonuç

İzleyen sayfalarda Freire ve Macedo tarafından geliştirilen okuma yazma yaklaşımı, yalnızca öğrencileri güçlendirmeye ilişkin değildir; toplumsal ve siyasal yeniden yapılandırmaya ilişkin daha geniş projenin parçası olarak öğretmenlerin güçlendirilmesine de çağn yapmaktadır. Stanley Aronowitz ve ben, eleştirel eğitilimin, radikal eğitilimsel çalışma ve toplumsal eylem içinde olmanın bir önkoşulu olduğunu ileri sürmekteyiz.³⁷

Bu savaşımın temelinde; öğretmenlerin rolünü, yaptıkları işin doğasını dönüştürücü aydınlar (entelektüeller) olarak yeniden tanımlama gereksinimi yatıyor. Aydın kategorisi, burada öğretmenlerin içinde yer aldığı eğitilimsel ilişkileri yapılandıran hem belirli ideolojik ve hem de maddi uygulamaları çözümlemek ve öğretmenlerin daha geniş kültürün parçası olarak ürettikleri, yasallaştırdıkları çıkarların ideolojik doğasını tanımlamak için önemli olmaktadır. Aydın kavramı, öğretmen-

37 Aronowitz ve Giroux, *Kışatma Altındaki Eğitim (Education Under Siege)*, özellikle 2. bölüm, ss. 23-46.

leri yalnızca teknisyenler biçiminde tanımlayan "öğretmen-geçirmez" [öğretmenin istenmeyen etkilerine karşı önlem alınmış] öğretim izlencelerini, sorumluluk çizemlerini, yönetim eğitbilimlerini eleştirmede bir gönderge sağlamaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin; tepki vermek, okumak, çalışmalarını öbürleriyle paylaşmak ve öğretim araç-gerecini üretmek üzere gereksinim duydukları koşulların savaşımını vermek için, başkalarıyla içine girecekleri 'eleştirel' bir diyalogta yer alabilmelerinin kuramsal ve siyasal temelini oluşturmaktadır.

Günümüzde Birleşik Devletler'deki öğretmenler, yalnızca yeni sağın ve federal hükümetin saldırısı altında kalmıyorlar; aynı zamanda tıka basa kurumsal sınırlamalarla dolu olan, onlara kollektif çalışma ve eleştirel uğraşlar için fırsat tanımayan koşullar altında çalışan işgücü durumundalar. Öğretim saatleri çok uzun, genellikle hücresel yapılar içinde yalıtılmış durumdalar ve akranlarıyla kolektif çalışma için çok az fırsata sahip-ler. Ayrıca öğretim araç-gerecinin seçimi, düzenlenmesi ve dağıtımı bakımından kendi bilgilerini kullanmaları da önlenmektedir. Bunun da ötesinde, öğretmenler çoğunlukla hem alçaltıcı hem de ezici çalışma koşulları altında görev yapmaktalar. Bu durum, Sara Freedman, Jane Jackson ve Katherine Boles tarafından yapılmış olan, Boston bölgesi ilkökul öğretmenleri hakkındaki yeni bir araştırmada güçlü biçimde yansıtılmıştır. Araştırmacılar, çoğu kez kamunun okula ilişkin görüşü ile birlikte giden güzel-sözlerin, öğretmenlerden görevlerinde yerine getirmeleri istenen işlevlerle kesinlikle bağdaşmadığını buldular. Örneğin; çocuklar yetişkinliğe hazırlanmak için okullara emanet edilmekte; fakat öğretmenlerin kendileri, sanki olgun kararlar vermede yetkin değillermiş gibi işlem görmektedirler. Okullara bir özerklik duygusunu ve öğrencilere güveni cesaretlendirmek için sorumluluk verilmekte; fakat bu çalışmada öğretmenler sürekli olarak, onların ne bağımsız olarak çalışabileceklerini, ne de onlara güvenilebileceğini öne süren bir yönetsel gözetim ağı içersinde izlenmektedir. Okullardan demok-

ratik bir toplumda eylemlerinin sonuçlarını tartabilen yurttaşlar yaratmaları istenmekte; ancak bu öğretmenler, hem katı hiyerarşik hem de cinsiyetçi olan bir iş ilişkileri ağı içerisinde görev yapmaktadır. Daha da kötüsü, öğrenme ve değerlendirmenin ezberci, mekanik ve teknik yönlerini vurgulayan öğretim uygulamalarıyla sınırlandırılmışlarken, onlardan çocuklara nasıl risk alacaklarını, seçenekleri nasıl değerlendireceklerini ve nasıl bağımsız yargı alıştırmaları yapacaklarını öğretmeleri istenmektedir.³⁸

Şunu önemle vurgulamak gerekir: Öğretmenler, kendilerini eleştirel bir okuma yazma ve ses eğitilimine adanmış entelektüellerin rolünü, o rolü desteklemek üzere, uygun ideolojik ve maddi koşullar varolmadıkça üstlenemezler. Bu tür bir kavga yalnızca neyin ve nasıl öğretileceği sorunu çevresinde değil, fakat aynı zamanda eğitilimsel çalışmayı olanaklı kılan ve kısıtlayan maddi koşullar çevresinde de yapılmalıdır. Radikal öğretmenlerin bir eleştirel okuma yazma ve ses kuramının bir parçası olarak işe koyulmak zorunda oluşları, hem kuramsal, hem de pratik bir düşüncedir. Böylesi bir görevin büyük siyasal güçlüğü, öğretmenleri umutlarını yitirmeye yöneltmek anlamına gelmez; bu daha çok, öğretmenlerin, katılımlı öğretimi, ortaklaşa araştırma ve yazmayı ve demokratik planlamayı destekleyen koşullar için savaşıarak, yaratıcı ve düşünmeyi içeren söylem ve eylem için yeni alanlar açma yönünde ilerlemeler yapmaya başlayacaklarını ileri sürmektir. Böylesi bir eleştirel söylemi ve onu destekleyen koşulları yaratmanın önemi küçümsenemez. Çünkü özgürleştirici bir eğitilimin gelişebilmesi yalnızca, onun çıkarlarını kavramak için gerekli böylesi bir söylem ve böylesi pratik koşullar içinde olur. Yalnızca bu eğitim, dil ve güç arasında ilişki kurar; halkın deneyimlerini öğrenme süreci-

38 Sara Freedman, Jane Jackson ve Katherine Boles, "Koridorun Öteki Ucu: Öğretimin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi," (The Other End of the Corridor: The Effect of Teaching on Teachers) *Radical Teacher* No. 23, 1983, ss.2-23.

nin parçası olarak ciddiye alır; mistikleştirmeye karşı savaşı; ve öğrenmeye, Freire ve Macedo tarafından önerilen eleştirel okuma-yazma modeline dayalı yaklaşımlarla perspektifler açma yoluyla, öğrencilerin kendi yaşamlarının işlenmemiş yanlarını yeniden düzenlemelerine yardımcı olur.

Doğal olarak, okulların hem öğretmenleri hem de öğrencileri güçlendirebilecek biçimlerde yapılandırılabilmesinden önce, eğitimcilerin kamusal okullaşmanın amacını kuşatan bugünkü ideolojik ve siyasal bunalımı anlamaları gerekmektedir. Genelde kamu hizmetleri ve toplumsal adaletin üzerinde varolan siyasal saldırının parçası olarak, okullar giderek artan bir biçimde onları işyerlerinin ya da kilisenin eklentileri yapacak olan yeni-muhafazakar ve sağ-kanat çıkarların buyruklarına bağımlı kılınmaktadır. Demokratik bir toplumda, okullar asla Hristiyan köktencilere için yetiştirme mekânlarına ya da şirket ambarlarına indirgenemezler. Demokrasinin sıkça tehdit altında görüldüğü bu dönemde, okulların demokratik kamusal alanlar olması için savaşım verilmesi ve düzeltilip, iyileştirilmesi gerekiyor. Daha özgül olarak, ilerlemeci eğitimciler, radikal bir demokrasinin gelişmesi ve sürdürülmesi için zorunlu kamusal yaşam biçimlerini yaratmak amacıyla gerekli kişisel ve toplumsal biçimlenimin vazgeçilmez sürecinin parçası olarak, *eleştirel okuma yazmanın* önemi ve pratiği için savaşmak üzere birbirleriyle ve başka toplumsal hareketlerin üyeleriyle birlik olmalıdırlar. Bu da, hem kamusal okul reformunun çevresinde geliştirileceği yeni bir takvimi, hem de çeşitli ilerici siyasal grupların bir araya getirmek için yeni bir takvimi öngörmektedir. Okuma-yazma, eleştirel kuram ve radikal bilinçli eylem (praxis) için her bakımdan vazgeçilmezdir ve siyasanın anlamına eğitim-bilimsel bir destek aşlamaya temel sağlamalıdır.

Bu kitapta Freire ve Macedo; bize hem yeni sorular soran ve demokratik dayanışmanın önemini sergileyen bir söylem içinde, okulun önemini insan olanaklarını genişletme savaşımının parçası olarak gösteren ve onaylayan; hem de köklü bir

demokrasinin ve toplumsal adaletin önemini yücelten bir mantığın önceliğini geliştirir. bir ses ve okuma-yazma görüşü sağlamakta ve bunu yapmanın onurunu taşımaktadırlar.

*Miami Üniversitesi,
Oxford, Ohio.*

1

Okuma Eyleminin Önemi*

Okumanın önemi hakkında yazmaya giriştiğim şu anda, önce, beni bugün bulunduğum noktaya getiren şeyler hakkında, okuma eylemiyle ilgili eleştirel bir anlayışı içeren bu kitabı yazma süreci hakkında birşeyler söylemeliyim. Okuma yalnızca, yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez; o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla içiçe geçmiştir. Dil ve gerçeklik devingen olarak kendi aralarında ilişkilidir. Bir metnin eleştirel biçimde okunmasıyla ulaşılan anlayış, metin ile bağlam arasındaki ilişkiyi açıklar.

Okuma eyleminin önemi hakkında yazmaya başladığım zaman, kendimi coşkusal olarak kendi okuma pratiğimdeki temel anlar, yani okuma eyleminin eleştirel bir anlayışının ben de biçimlendiği zamanlar olarak çocukluğun, ergenliğin, genç erkekliğin en ücra yaşantılarından sakladığım anıları yeniden okumaya çekilmiş hissettim. Bu kitabı yazarken, okuma eyleminin benim yaşantımda ortaya çıktığı farklı anlar ile kendim

* Bu bölümün önceki bir basımı, ilk kez *Boston University Journal of Education*, Vol. No. 165, 1983'te yayınlandı. İlk kez Lorella Slover tarafından çevrildi.

arasına nesnel uzaklık koydum: İlk önce dünyayı, içinde yaşadığım küçücük dünyayı okuma; ondan sonra sözcüğü, her zaman okul dönemimdeki sözcük dünyasından ibaret olmayan sözcüğü okuma.

Belleğime güvenebildiğim kadar gerilerdeki uzak çocukluğu anımsamak, içinde hareket ettiğim özel dünyayı okuma eylemimi anlamaya çalışmak, benim için kesinlikle anlamlıydı. Kendimi bu çabaya kaptırarak, henüz sözcükleri okumadığım bir zamanda yaşadığım deneyimleri, yazmakta olduğum metnin önüne döktüm ve yeniden canlandırdım.

O zaman kendimi Brezilya'da, Recife'te, içinde doğduğum, ağaçlar arasındaki evde görüyorum. Ağaçların bazıları benim için bireyler gibiydi, aramızda böylesi bir gizlilik vardı. Onların altında oynadığım gölgelerinde ve benim ulaşabildiğim kadar alçak dallarında, beni daha büyük maceralara ve risklere hazırlayan küçük riskler yaşadım. Eski ev –onun yatak odaları, holü, çatı odası, terası (annemin eğrelti otlarının yuvası), arka avlusu– bütün bunlar benim ilk dünyamdı. Bu dünyada emekledim, aguladım, ilk kez ayakta durdum, ilk adımlarımı attım, ilk sözcüklerimi söyledim. Doğrusu o özel dünya bana kendini, benim algısal etkinlik alanım ve bu yüzden de ilk okumamın dünyası olarak sundu. O bağlamın *metinleri*, *sözcükleri*, *harfleri* bir dizi şeylerde, nesnelerde ve işaretlerde cisimleşti. Bunları algımlarken kendimi yaşadım ve ne kadar çok kendimi yaşıdysam algılama yeteneğim de o denli arttı. Şeyleri, nesneleri ve işaretleri, benden büyük erkek ve kız kardeşlerimle ve annebabamla ilişki içersinde kullanmak suretiyle anlamayı öğrendim.

O bağlamın *metinleri*, *sözcükleri*, *harfleri*, kuşların –ispi-nozun, sinekkapanın, ardıç kuşunun– şarkılarında; fırtınaların habercisi güçlü rüzgarlarla salınan büyük dalların dansında; şimşek ve gökgürültülerinde; coğrafyayla oynayan, gölleri, ırmakları ve dereleri yaratan yağmur sularında somutlaştı. O bağlamın *metinleri*, *sözcükleri*, *harfleri* yine rüzgarın ıslığında, gökteki bulutlarda, gökyüzünün renginde, onun hareketinde, ağaç

üzerindeki tüm yaprakların renginde, yaprakların şeklinde, çiçeklerin (güllerin, yaseminlerin) hoş kokusunda, kalın ağaç gövdelerinde, meyve kabuklarında (bazı meyvelerin farklı zamanlarda değişen renk tonlarında –bir mangonun meyve ilk biçimlenirkenki yeşili, tümüyle biçimlenmiş bir mangonun rengi, olgunlaşan aynı mangonun yeşilimsi-sansı, aşırı olmuş bir mangonun siyah benekleri–, bu renkler arasındaki ilişki, gelişmekte olan meyve, onun bizim manipülasyonumuza karşı direnci ve onun tadı) somutlaştı. Ezmek fiilinin anlamını, onu kendim yaparak ve başkalarının yaptığını görerek, belki de o zaman öğrendim.

Hayvanlar, o bağlamın eşit parçasıydılar –evin kedilerinin bizim bacaklarımıza aynı sürtünme biçemi, yalvarma ya da kızgınlık miyavlamaları; babamın yaşlı siyah köpeği Joli'nin, kendisinin olan birşeyi yediği yere kedilerden biri fazla yaklaştığındaki kötü ruhsal durumu. Böyle durumlarda, Joli'nin ruhsal durumu, büyükanneemin şişko tavuklarının ortadan kayboluşundan sorumlu birçok opossum [Amerika'ya özgü gelincik benzeri bir hayvan] dan birini eğlenceli bir biçimde kovaladığı, yakaladığı ve öldürdüğü zamandakinden tümüyle farklıydı.

Benim yakın dünya bağlamımın bir parçası da, büyüklerimin kendi inançlarını, zevklerini, korkularını ve değerlerini açıkladıkları dil evreniydi ki bu, benim dünyamı varlığından bir kez olsun kuşku duymadığım daha geniş bir dünyaya bağlıyordu.

Uzak çocukluğu anımsama, içinde hareket ettiğim özel dünyayı okuma eylemimi anlama çabası içinde, henüz sözcükleri okumadığım bir zamanda yaşadığım deneyimleri yeniden canlandırıyor, yeniden-yaratıyordum. Sonra, bu tepkilerin genel bağlamıyla ilgili görünen birşey ortaya çıktı: Hayalet korkuları. Çocukluğum boyunca, hayaletlerin varlığı yetişkin konuşmalarının sürekli bir konusuydu. Hayaletlerin çeşitli biçimlerde belirmeleri için karanlık ya da yarı karanlık gerekiyordu –günahlannın acısıyla feryat eden; imalı kahkahalar atan; dua

için yalvaran; gizli kutularının saklı olduğu yeri işaret eden hayaletler... Yedi yaşında olmalıydım; o zamanlar doğduğum mahallenin sokakları gaz lambalarıyla aydınlatılıyordu. Akşam karanlığında zarif lambalar kendilerini, sokak fenerlerini yakan adamların gizemli değneklerine verirlerdi. Evimin kapısından benim sokağımın fener yakıcısının ritmik bir yürüyüşle, omuzunun üzerinden fitili tutuşturarak lambadan lambaya süzülürkenki ince figürünü seyretmeye alışkındım. Narin bir ışıktı, evimizin içindeki ışıktan daha narindi; ışığın gölgeleri dağıtmasından çok, gölgeler ışığı boğuyordu.

Hayalet oyunları için bundan daha iyi bir ortam olmazdı. Korkularımın sanılmış olarak, zamanın geçmesini, gecenin sona ermesini, şafağın yanı aydınlığının kendisiyle birlikte sabah kuşlarının şarkılarını getiren gelişini beklediğim geceleri anımsıyorum. Sabahın ışığında benim gece korkularım, gündüzün telaşı ve parlaklığında kaybolan, fakat gecenin derin sessizliğinde gizemli biçimde belirginleşen çok sayıda gürültüye ilişkin algımı keskinleştirirdi. Ancak, dünyamı daha çok tanıdıkça, onu okuma yoluyla daha iyi algıladıkça ve anladıkça, bu dehşet anlarım azaldı.

Şunu eklemek önemli ki; (benim için her zaman temel olan) dünyamı okuma, beni vaktinden evvel olgunlaştırıp kısa pantolonlu bir rasyonalist yapmadı. Çocukluk merakımı yaşamak onu çarpıtmadı, yine dünyamı anlama da benim o dünyanın kendinden geçirici gizemini küçük görmeme neden olmadı. Bu konuda, annem-babam cesaretimi kırmadılar, tersine desteklediler.

Annem ve babam bu yakın dünyamı anlamaya ilişkin zengin deneyimin belirli bir anında, beni sözcükleri okumaya başlattılar. Sözcüğün şifresini çözmek benim özel dünyamı okuma işinden doğal olarak çıkıp aktı, onun üzerine üstten dayatılan birşey olmadı. Okumayı ve yazmayı evimin arka avluğunun zemininde, mango ağaçlarının gölgesinde, anne ve babamın daha geniş dünyası yerine benim dünyamdan sözcüklerle öğren-

dim. Yer benim karatahtam, ağaç çubukları tebeşirimdi.

Eunice Vascancello'nun özel okuluna gittiğim zaman zaten okuryazardım. Burada, yakın bir tarihteki ölümü beni son derece kederlendiren Eunice'e yürekten takdirlerimi sunmak istiyorum. Eunice, anne ve babamın çalışmasını sürdürdü ve derinleştirdi. Onunla, sözcüğü, deyiimi ve cümleyi okuma asla dünyayı okumayla bir kopukluk yaratmadı. Onunla, sözcüğü okuma sözcük-dünyasını okuma anlamına geldi.

Çok olmadı, derin bir coşkuyla doğduğum evi ziyaret ettim. İlk kez ayakta durduğum, üzerinde ilk kez yürüdüğüm, konuşmaya başladığım ve okumayı öğrendiğim aynı zeminde adımladım. O, kendini benim onu okumam aracılığıyla anlamama ilk kez sunan aynı dünyaydı. Orada çocukluğumun ağaçlarından bazılarını tekrar gördüm. Onları güçlük çekmeden tanıdım. Onların kalın gövdelerini –çocukluğumdaki genç gövdeler– neredeyse kucakladım. Sonra yerden, ağaçlardan, evden buharlaşıp yayılan zarif ya da yumuşak bir nostalji diyebileceğim bir duygu beni inceden inceye kuşattı. Sevdiği birileriyle yeniden karşılaşmış olan birisinin neşesini duyarak, ev ortamından ayrıldım.

Çocukluk yaşantımın, ergenliğin ve genç erkekliğin temel anlarını –okuma eyleminin önemine ilişkin eleştirel bir anlayışın pratik içinde biçimlendiği anları– yeniden okuma çabasını sürdürerek, bir ortaokul öğrencisi olduğumdaki zamana geri gitmek istedim. Orada, Portekizce öğretmenin yardımıyla sınıfta okuduğum metinlerin, ki bugün bile anımsıyorum, yorumunda deneyim kazanmıştım. O anlar, bizim yalnızca, önümüzdeki vezne göre okunacak, mekanik ve tekdüze biçimde hecelenecek sayfaların farkında olmamızı amaçlayan düz alıştırılmalardan değil; doğru olarak okumadan oluşuyordu. O anlar, geleneksel anlamdaki okuma dersleri değildi, fakat daha çok metinlerin bizim hiç durmayan araştırmamıza sunulduğu anlardı ve bu metinler içinde genç öğretmen Jose Passoa'nın kiler de vardı.

Bir süre sonra, yirmi yaşlarında bir Portekizce öğretmeni olarak, okuma ve yazma eyleminin (temelde ayrılmazlar) önemini lise birinci sınıf öğrencileriyle yoğun biçimde yaşadım. Asla sözdizimsel kuralları öğrencilerin belleyeceği şemalara indirgemedim; belirli yüklemelerden sonra gelen ilgeçleri, cinsiyet ve sayı uyumunu, harf düşmelerini yöneten kuralları bile. Tersine, bütün bunlar öğrencilerin merakına canlı ve dinamik bir biçimde, öğrencilerin kendilerine ya da belirlenen yazarlara ait metinlerin bütünü içinde keşfedilecek nesneler olarak sunuldu; yoksa anahatlarını daha önce betimlediğim bayatlayıp bozulmuş birşey gibi değil. Öğrenciler tanımları mekanik olarak bellemek zorunda değillerdi, fakat tanımın altında yatan anlamı öğrenmek durumundaydılar. Yalnızca anlamını öğrenmek yoluyla onu nasıl belleyeceklerini, nasıl yerli yerine oturtacaklarını bilebilirlerdi. Bir nesnenin tanımını mekanik olarak akılda tutmak, o nesneyi bilmeyi oluşturmaz. Çünkü bir metni bir nesnenin salt tanımını olarak okuma ve tanımını bellekte tutmayı üstlenme, ne gerçek okumadır ve ne de bu, nesneye o metinde gönderme yapılan bilgiye ulaştırır.

Öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerin bir sömestir içinde pek çok kitap okuması gereği konusundaki ısrarının, okuma konusunda kimileyin sahip olduğumuz bir yanlış anlamadan kaynaklandığını sanıyorum. Dünyanın her tarafında yaptığım dolaşmalar sırasında, genç öğrencilerin bana, doğru dürüst okunmak ya da incelenmek yerine hırsıyla yutulup bitirilmesi gereken, geniş kapsamlı kaynak listeleriyle; öğrencilere bilimsel öğretim adı altında sunulan ve okuma özeti hazırlayarak bir hesap vermek zorunda oldukları modası geçmiş "okuma dersleri"yle olan güçlükleri hakkında konuştukları zamanlar çok olmuştur. Hatta ben bazı kaynak listelerinde, okunmak zorunda olunan, şu ve şu kitaplardan bu ya da şu bölümdeki belirli sayfalara yapılan göndermeler okudum: "15-37. sayfalar."

Anlayarak içselleştirmeksizin, mekanik olarak bellenmek (ezberlenmek) üzere önerilen metinlerin çok sayıda olmasında

ısrar etmek, yazılı sözcüklere büyümlü bir bakışı esinleyen bir görüştür ve buna son verilmesi gerekir. Başka bir açıdan, aynı bakış, çalışmasının niteliğini ya da niteliksizliğini yazdığı sayfaların miktarıyla bir tutan yazarda da bulunur. Oysa, sahip olduğumuz en önemli dokümanlardan biri, Marx'ın "Feuerbach Üzerine Tezleri" yalnızca bir buçuk sayfa uzunluğundadır.

Söylediğimin yanlış yorumlanmasından sakınarak, şunu vurgulamayı önemli buluyorum: Sözcüğün büyümlü görünümüne ilişkin benim bu eleştirim; kuşkusuz, hepimizin metinleri kendimize maletmek, öğretmenler ve öğrenciler olarak pratiğimizin onsuz varolamayacağı entelektüel disiplini yaratmak amacıyla, belli bir alandaki klasik yazını ciddiyle okuma zorundalığımız konusunda aldırılmaz, sorumsuz bir tutum takındığım anlamına gelmiyor.

Fakat bir Portekizce öğretmeni olarak yaşantımın o çok zengin dönemine geri dönersek: Gilberto Freyre'nin, Lins do Rezo'nun, Graciliano Ramoz'un, Jorge Amado'nun eserlerini çözümleyerek geçirdiğim zamanları canlı olarak hatırlıyorum. Öğrencilerle birlikte okumak üzere evden, dillerinin güzel tadıyla sıkı sıkıya bağıntılı sözdizimsel yönlerini işaretlediğim metinler getirirdim. O çözümlemeye ben, Portekiz Portekizcesi ile Brezilya Portekizcesi arasındaki temel farklar üzerine yorumlar eklerdim.

Yetişkinlere okuma ve yazmayı öğretmeyi ben daima siyasal bir eylem, bir bilgi eylemi ve bu yüzden yaratıcı bir eylem olarak gördüm. Onun, "ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu" alıştırmasında olduğu gibi, ünlü sesleri mekanik olarak belleme çalışmasıyla meşgul olmam benim için olanaksızdı. Ne de okuma ve yazmayı öğrenmeyi yalnızca sözcükleri, heceleri ya da harfleri öğrenmeye; öğretmenin kendi sözcükleriyle öğrencilerin boş kafalarına güya dolduracağı bir öğretim sürecine indirgeyebilirdim. Tersine öğrenci, bir bilme ve yaratma eylemi olarak okuma ve yazmayı öğrenme sürecinin öznesidir. Onun öğretmenin yardımına gerek duyuyor oluşu, her eğitimbilimsel durum-

da olduğu gibi, bu yardımın öğrencinin yaratıcılığını ve onun kendi yazılı dilini kurma ve bu dili okuma sorumluluğunu ortadan kaldırdığı anlamına gelmez.

Örneğin, bir öğretmen ve bir öğrenen, benim şimdi yapıyor olduğum gibi, bir nesneyi ellerine aldıkları zaman, her ikisi de o nesneyi hisseder. Hissedilen nesneyi algılar ve hissedilerek algılanan nesnenin ne olduğunu sözel olarak anlatabilirler. Okumaz-yazmaz kişi de benim gibi dolmakalemi *hissedebilir*, algılayabilir ve *dolmakalem* diyebilir. Oysa ki, ben dolmakalemi yalnızca hissetmekle, algılamakla ve *dolmakalem* demekle kalmayabilirim; ayrıca *dolmakalem* yazabilirim ve sonucunda *dolmakalem'i* okuyabilirim de. Okumayı ve yazmayı öğrenmek, sözel olarak söylenebilen şey için yazılı bir anlatım yaratma ve parçalarını yerli yerine takma anlamına gelir. Öğretmen bu bir araya getirme işini öğrenci için yapamaz, o öğrencinin görevidir.

Yetişkinlere okumayı ve yazmayı öğretmenin karmaşık sürecinde farklı zamanlarda geliştirdiklerime bu noktada daha fazla girmeye gerek duymuyorum. Ancak, okuma ve yazma eylemine ilişkin eleştirel anlayış için ve sonuç olarak kendimi adadığım proje –yetişkinlere okumayı ve yazmayı öğretme– için taşıdığı anlam nedeniyle bu kitabın başka bir yerinde değinilen bir noktaya geri dönmek istiyorum.

Dünyayı okuma, daima sözcüğü okumanın önünden gider ve sözcükleri okuma, sürekli dünyayı okuma anlamına gelir. Daha önce de ileri sürdüğüm gibi, sözcükten dünyaya olan bu hareket daima vardır; hatta konuşulan sözcük bizim dünyayı okumamızdan kaynaklanır. Ancak bir biçimde daha da ileri gidebilir ve diyebiliriz ki; sözcüğü okuma yalnızca dünyayı okumanın değil; onu belirli bir biçimde *yazmanın* ya da *yeni-den-yazmanın*, yani onu bilinçli, pratik çalışma yoluyla dönüştürmenin de ardından gelir. Bence, okuma-yazma sürecinin merkezinde bu devingen hareket vardır.

Bu nedenle ben her zaman bir okuma-yazma izlencesinde

kullanılan sözcüklerin, öğrenenlerin; kendi güncel dillerini, kaygılarını, korkularını, istemlerini ve düşlerini anlatan insanların "sözcük evreni" dediğim şeyden gelmesinde ısrar etmişimdir. Sözcüklerin, öğretmenin deneyimine ilişkin olanlarla değil, insanların varoluşsal deneyimlerine ilişkin anlamlarla yüklü olması gerekir. Sözcük evrenini taramak bu nedenle bize, insanların dünyaya gebe olan sözcüklerini, insanların dünyayı okumasından gelen sözcükleri verir. O sözcükleri biz sonra insanlara, benim kodlamalar dediğim, gerçek durumları temsil eden resimlere sokulmuş olarak geri veririz. *Tuğla* sözcüğü, örneğin, bir ev yapan bir grup tuğla örücüsünün resimsel bir temsili içine konulabilir.

Ancak, bilinen sözcüğe yazılı bir biçim vermeden önce, biz kural olarak öğrencileri, sözcüğü mekanik olarak anımsamak yerine, anlayıp değerlendirebilmeleri için, bir grup kodlanmış durumla karşı karşıya getiririz. Resimlenen durumların kodunu çözme ya da *okuma*, onları insan pratiğinin ya da çalışmasının dünyayı nasıl dönüştürdüğünü anlamaya yönelterek kültürün eleştirel alanını kavramaya götürür. Temelde, somut durumların resimleri, insanların sözcüğü okumaya başlamadan önce, dünyaya ilişkin önceki yorumları üzerine fikir yürütebilmesini sağlar. Bu daha eleştirel olan dünyayı okuma, önceki daha az eleştirel okumaya göre, onları, daha önce yazgıcılık içinde ancak bazen adaletsiz gördükleri yoksulluklarını artık farklı biçimde anlayabilir duruma getirir.

Bu yoldan, gerçekliğin eleştirel okuması, okuma-yazma süreci içinde olsun ya da olmasın, herşeyden önce siyasal hareketlilik ve örgütlenmeyle açıkça birleşmiş olarak, Antonio Gramsci'nin "karşıt-egemenlik" dediği şeyin bir aracını oluşturur.

Özetle, okuma her zaman eleştirel algılamayı, yorumu ve okunan şeyin *yeniden-yazılmasını* gerektirmektedir.

2

Yetişkin Okuryazarlığı ve Halk Kitaplıkları

Yetişkin okuryazarlığı ve halk kitaplıkları üzerine konuşmak, okuma ve yazmanın sorunları üzerine konuşmaktır: Yoksa, sözcüklerin okunması ve yazılması sanki başka bir okumayı, kendiliğinden onunla birlikte ve ona öncel olan okumanın kendisini gerekli kılmıyormuş gibi; sözcükleri kendileri içinde ve kendileriyle ilgili biçimde okumak ve yazmak üzerine konuşmak değildir. Okuryazarlığa ilişkin eleştirel bir kavrayış içinde, aynı derecede okumaya ilişkin bir eleştirel kavrayış vardır ve bu, kitaplığa ilişkin olarak da bir eleştirel kavrayışı gerektirir. Ancak, aynı eleştirel yapıdaki bir okuma-yazma uygulamasında doğruluğu kanıtlanan eleştirel bir gelecek tasarımı üzerine konuşurken; ben zıt bir uygulamanın, uzun bir süre önce yayımlanmış bir denemede 'naif' olarak adlandırdığım bir anlayışın varlığını da algılıyorum ve buna önem veriyorum.¹

Okuma-yazmanın sorunlarını tartışırken daha önce de

1 Paulo Freire, "A Alfabetização de Adultos-Crítica de sua visão ingenua, compreensão de sua visão crítica," *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* içinde, 5. basım, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

çeşitli vesilelerle sözünü ettiğim noktalar üzerinde ısrar etmem biktıncı olacak belki. Yine de, kendimi yineleme pahasına, okuma-yazmaya ilişkin naif ve sözüm ona "kurnaz" anlayış ve uygulamaya karşıt olarak, eleştirel anlayış ve uygulama dediğim şeyi açıklamaya ya da yeniden açıklamaya çalışacağım. Saf (naif) ve kurnaz kişiler, nesnel bakış açısından özdeşirler, ama aynı zamanda, eylemlerindeki öznelliğe göre bir öbüründen ayrışır.²

Eğitimin yansızlığı söylencesi, eğitime yalnızca soyut anlamda insanlık yararına yaptığımız bir görev gibi bakarak, eğitsel sürecin siyasal doğasını yoksamaya yöneltir. İşte bu söylem; saf, kurnaz bir uygulama ile dürüst, eleştirel bir uygulama arasındaki temel farklılıklara ilişkin anlayışımız için çıkış noktasıdır.

Eleştirel bakış açısından, eğitsel sürecin siyasal doğasını yadsımak siyasal eylemin eğitsel özyapısını yadsımak kadar olanaksızdır. Ancak bu, eğitsel sürecin siyasal doğası ve siyasal eylemin eğitsel özyapısının, bu süreci ve bu eylemi anlayanın içini boşalttığı anlamına gelmez. Genelde insanlar ve yanı sıra insanlık yaranna olduğunu savlayan yansız bir eğitimin olanaksız olması gibi tıpkı, eğitsel anlamdan yoksun bir siyasa da olanaksızdır. Bu anlamda bütün siyasal partiler aynı zamanda her zaman eğiticidirler ve böyle olduğu için, muhalefet yaparlarken ve demec verirken onların siyasal amacı ruhları kazanmak ya da kaybetmektir. Fakat siyasal eylem için olduğu kadar eğitim süreci için de bu anlamda temel sorulardan biri ortaya çıkar: Kimin ve neyin yaranna (ve böylece kime ve neye karşı) eğitimi geliştiriyoruz? Ve kimin ve neyin yararına siyasal etkinlik geliştiriyoruz? Bu anlayış saydamlığını uygulama aracılığıyla ne kadar çok kazanırsak; birbirinden ayıramaz olanı: siyasaya

2 Saf ve kurnaz insanlarla ilgili olarak, bakınız: Paulo Freire, "O Papel educativo das igrejas na América Latina," *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* içinde, s.15.

ilişkin eğitimi ayırdetmenin olanaksızlığını da o kadar çok algı-lanz. O zaman, güç sorunu üzerinde düşünmeksizin eğitim hakkında düşünmenin bile olanaksız olduğunu anlayabiliriz.

Orta sınıfı yaratan ya da biçimlendiren, orta sınıf eğitimi değildi; fakat iktidara gelen orta sınıf, kendi eğitimini dizgesel-leştirme gücüne sahip oldu. Burjuvazi, güç kazanmadan önce, aristokrasinin kendilerine arzu ettikleri eğitimi uygulamaya koy-ma şansını vermesini safça beklemiyordu. Ancak, tarihsel ola-rak orta sınıfın eğitimi, orta sınıfın denetimi ele geçirmesinden çok önce tutunmaya başladı. Onun dizgeselleştirilmesi ve ge-nellenişi, burjuvazi egemen sınıf durumuna geldiği zaman yal-nızca, başarı şansına sahip oldu.

Fakat; eleştirel bakış açısından güç sorununu dikkate al-maksızın eğitim hakkında düşünmek bile olanaksızsa, eğitimi özerk ya da tarafsız bir uygulama olarak anlamak da olanaksız-dır. Bu; dizgesel eğitimin, egemen ideolojinin saf bir yineleyici-si olduğu anlamına gelmez. Eğitim ile alt-sistemler ve makro sistemler arasındaki ilişkiler devingen ilişkilerdir, çatışmalı ve fakat mekanik olmayan ilişkilerdir. Doğrudur, eğitim egemen ideolojiyi yeniden üretir; fakat bu, yaptığı tek şey değildir. Ege-men sınıflar eğitimin rolü konusunda bilinçli ve tümüyle uz-manlaşmış olan ileri derecede modernleşmiş toplumlarda bile, eğitim sadece egemen-sınıf ideolojisini yinelemez. Şimdiki gibi toplumları niteleyen çatışmalar, içinde sistematik eğitim yapılan eğitimbilimsel kurumların mahremiyeti içine sızar ve onun rolünü ya da egemen ideolojinin yineleyici çalışmasını başkalaştırır.

Eğitimi anladığımız ölçüde yansız bir eğitimin olanaksızlı-ğını da anlanz. Bir yandan, egemen ideolojiyi yinelemesini sağ-lamakta; fakat öte yandan da, erki elinde bulunduran kişilerin niyetlerinden bağımsız olarak, o ideolojiyi olumsuzlama (ya da onun örtüsünü kaldırma) olanağını sunmaktadır. Eğitim bunu; onunla gerçeklik, eğitilenler ile eğiticiler tarafından yaşanan bir gerçeklik arasındaki güncel, etkili ama boş güzel-sözden ibaret (retorik) olmayan yüz yüze gelme aracılığıyla gerçekleştirir. Bu

andan başlayarak eğitimin olanak dışı yansızlığından konuşmak artık bizi korkutmaz ya da yıldırmaz. Eğitimin yansız bir edimci olmadığı olgusu, zorunlu olarak, onun bir manipölator olması anlamına gelmemektedir. Gerçek özgürleştirici seçim, bir manipölatif ya da hatta kendiliğinden uygulama yoluyla gerçekleştirilemez. Manipölasyon, zayıf düşürücüdür ve ayrıca güvenilir de değildir. O halde, bizim eğitimciler olarak yapmak zorunda olduğumuz şey, eğitimin siyasal olduğu ve uygulama içinde kendisiyle tutarlı olmak durumunda bulunduğu olgusunu açıklığa kavuşturmadır.

Duyurulan seçenek ile uygulama arasındaki tutarlılık sorunu, eleştirel eğitimcilerin kendileri için yaptıkları istemlerden biridir. Onlar, uygulamayı yargılayanın konuşma olmadığını, konuşmayı yargılayanın uygulama olduğunu çok iyi bilirler. Ne yazık ki, demokratik bir seçeneği resmen açıklayan birçok eğitimci, bu önceki konuşmalarıyla tutarlı bir uygulamaya her zaman sahip değildir. Böylece, onların uygulamalarıyla tutarlı olmayan konuşmaları salt güzel-sözler haline gelir. Benzeri biçimde onların, yetkeci uygulamalarıyla ters düşen alevlendirici sözcükleri, Brezilya ezilenlerinin, 480 yıldır iktidarda olan kibirli ve başkalarını umursamaz kişilerin tavrını karakterize eden ilgisizlik ve saygısızlığından bezgin insanların bir kulağından girer, ötekenden çıkar.

Eleştirel bir eğitim ve okuma-yazma görüşünün tipik özelliği olan bir başka nokta; eğitimcilerin, içlerinden hiçbirinin dünyada yalnız olmadığını kavramak zorunda olmasıdır. Her biri dünya içinde, dünya ile ve başkalarıyla birlikte bir varlıktır. Bir eğitimci olarak bu birlikteliği yaşamak ya da hayata geçirmek, başkalarına değerbilirlik göstermektir; bu da, ister yalnızca okuryazar olsunlar, ister üniversite kurslarının katılımcıları ya da ilkökul öğrencileri olsunlar, isterse bir kamusal meclisin üyeleri olsunlar; onların kendi düşüncelerini söyleme haklarını teslim etmek, buna karşılık, eğitimcinin onları yalnızca dinlemek görevi bulunduğunu bilmek demektir. Onları bir görevi

gerçekleştiren kişinin içten inancı ile dikkatle dinlemek gerekir; karşılığında birşey almak için bir iyilik yapan kişinin başkalarını incitici tarzı ile değil. Fakat dinleme, konuşmayı gerekli kıldığı için eğitimci onlarla konuşmalıdırlar da. Daha önce tartışılan anlamda onları dinlemek, temelde onlar ile konuşmaktır; öte yandan yalnızca tek yönlü konuşmak onları işitmemenin bir yolu olacaktır. Eğitimcilerin kendi yetkeci seçkinciliklerini kabul ettirmeleri için için iyi bir yol, kendilerini hatta hiç üzmeksizin ve maskelerini çıkarmaksızın, başkalarını kurtarmak için burada bulunduklarından kibirli biçimde emin olarak, daima kendi düşüncelerini ifade etmektir. Bu, özgürleştirici bir eğitimcinin eylem biçimi olamaz. Bu tip eğitimcinin –nadiren konuşan ve asla işitmeyen; ilkokulda ya da üniversitede olsun, bilgiyi "yerinde saydıran" ve öğrencilerine onu aktaran; bir çeşit sözel kendine-hayranlık içersinde yalnızca kendi sözcüklerinin yankısını işiten; işçi sınıfının haklarını yeniden ele geçirme çabasının küstahlık olduğuna inanan; işçi sınıfının kültürsüz ve yetersiz olduğunu ve bu yüzden, yukarıdan aşağıya doğru özgürleştirilmeye gereksinimi olduğunu düşünen eğitimcinin–gerçekte özgürlük ve demokrasi ile hiçbir ilişkisi yoktur. Tersine, bu tarz düşünen ve eyleyen eğitimci, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, yetkeci yapılan korumaya yardımcı olur.

Bununla ilişkili olarak eğitimcilerin, eğitilmekte olanların saflığının üstesinden onlarla birlikte gelebilmek için, bu saflığı "kendi üzerlerine alma" zorundallığına gereksinim vardır. Eğer siz caddenin bir tarafında yürüyorsanız, caddenin karşı tarafına geçmeksizin öbür tarafa ulaşamazsınız. Aynı şey, gerçekliğin daha az ince, daha az açık bir biçimde anlaşılmasıyla ortaya çıkar. Eğitilmekte olanların kendi gerçeklikleri konusunda sahip oldukları anlayış düzeylerine saygı gösterilmesi gerekir. Birisinin, onların özgürlükleri adına kendi anlayışını onlar üzerine dayatması; özgürlüğün yolları olarak baskıcı çözümleri kabul etmektir. Fakat eğitilmekte olanların saflığını üzerine almanın, eğitimcilerden, kendi saflıklarını da eleştirme ve böylece üste-

sinden gelme yeteneklerini de ayrıca üstlenmeleri için çok gerekli bir alçak gönüllülük ister.

Yalnızca yetkeci eğitimciler, eğitim eylemi ile eğitilme eylemi arasındaki dayanışmayı yadsırlar; yalnızca yetkeçiler, öğretme eylemini öğrenme eyleminden ayırırlar, yalnızca yetkeçiler, kendisinin öğretmeyi gerçekten bildiğine inanarak kişinin öğrettiği ve hiçbirşey bilmediğine inanılan kişinin ise öğrendiği kabulü ile yaparlar.

"Bilen kişi bilmeyenlere öğretir" ifadesini yetkeci karakterinden çıkarıp yeniden kazanmak için; bilen kişilerin, aslında hiç kimsenin herşeyi bilmediğini ve hiç kimsenin herşeyden habersiz biçimde cahil olmadığını anlamaları gereklidir. Eğitiminin, bilen biri olarak ilk önce, eğitilenleri daha fazla öğrenme süreci içindeki insanlar olarak kabul etmesi gerekir. Onlar eğitimci ile birlikte bu sürecin öznelерidir, yoksa yalnızca tedaviye yatırılmış hastalar değildirlер. İkinci olarak; eğitimcilerin, bilginin bir veri parçası; durdurulan, sonlandırılan, bitirilen birşey ve onu elde etmiş olan kişi tarafından onu henüz sindirmemiş kişiye aktarılabacak birşey olmadığını kabul etmeleri gerekir.

Eğitimin gerçek, erdemli ve iyi olanın soyutlandığı ideal bir insan tipinin biçimlendirilmesine hizmet edecek saf bir görev olarak anlaşılmasına yol açan 'eğitimin yansızlığı', naif eğitim tasarımının temel aktarımlarından birisidir. Böylesi bir gelecek tasarımının bakış açısından dünya, kalplerin iyiliği ile hareket eden vicdanların içtenliği içinde yeniden doğar. Eğitim, ruhları yeknesaklaştırdığı ve kalpleri yeniden yarattığı için, toplumsal değişimin dayanak noktasıdır.

Ancak, bütün bunlardan önce eğitimin, güzel ve adil bir topluma yönelten erdemli insan modeline ruh ve beden kazandırması gerekir. İyi ve dürüst insanlardan oluşan tüm bir kuşağın ideal toplumu yaratma ödevini üstlenmesinden önce hiçbirşey yapılamaz. Fakat bu kuşak ortaya çıkmadan önce bile, yine bu daha büyük projeye yönlitilebilecek bazı yardımcı ve insancıl çabalar gerçekleştirilebilir.

Naif tasarımının sonsuz sayıda başka tipik özellikleri vardır, fakat benim bunları çözümlememe yer izin vermiyor. Ben yalnızca, düşüncelerimi yetişkin okuryazarlığı üzerinde odaklaştıramıyordum için daha göze çarpan özelliklerden bazılarını vurguladım. Neredeyse kurtarıcı bir sözcük gibi görülen ya da düşünülen yazılı sözcüklere verilen büyümlü özellik, böylesi bir kaygıdır. Okuryazar olmayan adam, yazılı sözcüğe sahip olmadığı için, bir "yitik adam"dır, kördür, neredeyse gerçekliğin dışındadır. O halde, onu kurtarmak gereklidir ve onun kurtuluşu dünyanın "daha iyi parçası"nın ona sunduğu bir çeşit tılsım olan sözcüğü edilgen biçimde almaktan geçer. Böylece okumaz-yazmaz kişinin rolü kendi okumaz-yazmazlığının öznesi olmaya benzemez; fakat kendisini müdahale edemeyeceği bir süreç edilgen biçimde teslim eden hastanın rolüne benzer.

Eleştirel ve demokratik bakış açısından, daha önceki tartışmalarda açıklandığı gibi, okuryazar olmaya başlayan, artık okumaz-yazmaz olmayan birey kendini, kendisini aynı zamanda öznesi olduğu yaratıcı bir süreç içine sokar.

Başta dönersek, eleştirel ve demokratik uygulamada, dünyayı ve sözcükleri okuma devingen biçimde birbiriyle bağlantılıdır. Okumaya ve yazmaya egemen olma, yalnızca eğitimcinin yaşantısıyla bağlantılı konu ve sözcüklerle değil, okuryazar olmaya başlayanların ortak yaşantıları için anlam taşıyan sözcük ve konularla başlayarak elde edilir. Herşeyden önce, onların gerçek olanı okumaları, bizim gerçek olanı okuma biçimimizin mekanik olarak hatırlanan bir tekrarı olamaz. Eğer böyle olursa, biz bu kitapta eleştirilen aynı yetkeçiliğin içine düşeriz.

Bu bölümde daha önce söylediğim gibi, nesnel bakış açısından, saf kişiler kendilerini kurnaz olanlarla özdeşleştirirler de kendi farklarını öznel olarak gösterirler. Gerçekte saf kişilerin bazıları, ezilen sosyal sınıfların ve grupların özgürleşmesini nesnel olarak önlerler. Hem saf, hem de kurnaz kişiler kendilerini egemen, seçkin ideoloji tarafından belirlenmiş bulurlar; fakat yalnızca kurnazlar bilinçli olarak bu ideolojiye sahip çı-

karlar. Bu anlamda, ikinciler bilinçli olarak gericidirler ve bu nedenle onların masumiyeti salt taktiktir. Bu yüzden, eğitim sürecinin merkezi yönlerinden birine ilişkin arayış konusunda benimle kurnazca saf bir eğitimci arasında var olan tek fark; her ikimiz de eğitimin yansız olmadığını bilirken, yalnızca benim bunu onaylamamdır.

Kötü niyetli olmayan saf kişilerle kurnaz ya da taktik olarak saf kişiler arasındaki farkı kaydetmek önemlidir. Bir kişinin saflığı ne kadar az kötü niyetli olursa, o kişi eylemlerinin etkisizliğini doğrudan kendi uygulamasından öğrenerek o kadar çok algılayabilir. Böylece saflıktan vazgeçer ve kurnazlığa ya da kötü niyetliliğe karşı koyarak, yeni bir eleştirel duruş üstlenir. Eğer daha önce, taktik olmayan saflık aşamasında, eğitimcinin yoksul denilenlere karşı ilgisi şiîrsel ve idealist idiyse, şimdi bu ilişki yeni anlayış üzerine temellenir.

Eğer toplumsal dönüşüm daha önce kolaycı bir biçimde (yani sanki aslında bilinç, gerçek olanın dönüştürücüsü imiş gibi bilinçli bir değişimle kendini biçimlendirme olarak) anlaşıyorsa; şimdi toplumsal dönüşüm, öznenliğin ve nesnenliğin diyalektik olarak birleştirildiği tarihsel bir süreç olarak algılanır. Artık ne nesnenliği ne de öznenliği mutlaklaştırmak için bir yol yoktur.

Eğer yetişkin okuryazarlığına daha önce yetkeci bir tarzda, sözcüklerin tılsımlı anlayışında odaklanan ve eğitimci tarafından okumaz-yazmazlara yukandan armağan edilen bir sözcük olarak bakılıyor ve böyle idrak ediliyorsa; ve öğrenciye sunulan metinler eğer daha önce gerçekliği açığa çıkarmak yerine onu daha çok gizliyorsa; şimdi bir bilgi eylemi olarak, yaratıcı ve siyasal bir eylem olarak okuma-yazma, dünyayı ve sözcüğü okuma çabası olur. Şimdi artık içeriği olmayan metinlere sahip olmak olası değildir.

Öte yandan; bu eleştirel eğitimci, tılsımlı ve yetkeci okuma-yazma görüşünü aşmaya başladığı ölçüde zorunlu olarak sözel belleğin egemenliğine dikkat etmeye başlar. Üstelik, alt-

yapısal dönüşümün hiçbir sürecinin bulunmadığı yerde³ karşılaşılan sorun, sözcükleri okuma sorunu değildir, daha ciddi bir dünyayı okuma sorunudur ve bu, her zaman sözcükleri okumadan önce gelir. Eğer kitleler kendi metinlerini yazmak için önceden çok az uyanılmışlarsa; şimdi yazmak, okuma-yazmanın en başından itibaren temel olur; şöyle ki, okuma-yazma sonrası dönemde (okuryazarlık elde edildikten sonra) küçük bir halk kitaplığı olabilecek şey, eğitiliyor olanların kendileri tarafından yazılan sayfaların eklenişiyle oluşmaya başlayabilir.

Ezilenlerle birlikte başlayan yeni kampanyada, "safiyet"ten vazgeçme ve sözde kurnazlığa ya da açıkgozlülüğe karşı çıkma temelinde önemli olan; bütün yetkeci etiketlerin yok olmasıdır. İçtenlikle kitlelere inanmaya başlamamız gerekir; artık yalnızca onlara hitaben ya da onlar hakkında konuşarak değil, fakat onları dinleyerek, onlarla konuşarak. Saf, kurnazca saf ya da eleştirel olsun, bütün eğitimcilerin, halk kitaplığı ile eğitsel izlenceler ve yalnızca yetişkin okuryazarlığı değil, genelde halk kültürü arasındaki ilişkiyi öğrendiklerine inanıyorum. Eğitimciler kitaplığı kavrama ve uygulamaya sokmada seçkin bir deneyim geçmişine sahiptirler.

Kurnaz olmayan ve saf konumları bir kenara bırakarak ben, kurnazca saf denilen eğitimcileri tartışmak istiyorum. Bu bakış açısından; tıpkı yetişkin okuryazarlığı sürecinin, egemen sözcüğü ve ideolojiyi okuryazar olmaya başlayanlara, yetkeci bir tutumla armağan etmede odaklaşması gibi; halk kitaplıkları, bu kültürel istilaya yardım edecek ve onu yoğunlaştırdıkları ölçüde çok daha "etkili" olacaklardır. Okuma-yazma uygulamasında, öğrencilerin artan okuma kapasitelerinin bu ilk evresi boyunca aşamalı olarak sunulan metinlerin gerçek dünya ile ya da insanların gerçek oyun sahnesiyle çok az ilişkisi vardır. Bu metinler, somutu şaşırtma yoluyla, somutun varolmadığını ima ederler.

3 Bakınız: Paulo Freire, *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Yetkeci, seçkinci, gerici bakış açısından; halkın yetersizliği neredeyse doğaldır. İnsanların savunulmaya gereksinimi vardır, çünkü onlar berrak düşünmede, soyutlama, bilme ve yaratmada yetersizdirler; onlar içkin olarak "daha az değerli"dirler; ve onların fikirleri sürekli olarak kökü dışarda biçiminde yaftalanır. Halk bilgisi ortaya çıkmaz. Halkın kültürünün otantik anlatımları ortaya çıkmaz. Onların mücadelelerine ilişkin anıların unutulması gerekir ya da bu mücadeleler farklı bir yoldan ilişkilendirilir; halkın "atasözsel kültürsüzlüğü", toplumlarının sürekli yeniden keşfine etkin olarak katılmalarına izin vermez. Bu biçimde düşünenler ve eyleyenler, garip bir demokrasi anlayışını, daha az kişinin katılması ölçüsünde onlara göre daha "saf" ve "mükemmel" olacak bir demokrasiyi savunurlar.

Halk kitaplığının eleştirel-demokratik konumu, bütün bunların karşısındadır. Metni bağlam içinde okuma, yetişkinlerin okuma-yazma ve okuma-yazma sonrası çabalarında bir o kadar önemlidir. Halk kütüphanesi; yalnızca sessiz bir kitap deposu değil, bir öğrenme ve kültür merkezi olarak, metni bağlamla ilişkisi içinde okumanın doğru bir biçimini geliştirmede ve derinleştirmede temel bir etmendir. Bağlam içinde okuma, yazılı sözcüğün ne olduğu ile ve dil ile, onu konuşan, okuyan ve yazan kişinin gerçekliği arasındaki ilişkiyi doğru anlamaya; o halde, dünyayı okuma ile sözcüğü okuma arasındaki ilişki konusunda bir anlayışa yönelen çabaları anlatır. Böylece, bağlam içindeki gerçeklik fikrinde odaklaşan, doğru okuma seminerlerini uyaran, okuyucuların metnin en derin anlamını öğrenmeye çalışarak onunla ilgili eleştirel bir içgörüyü araştırdığı; okuyuculara estetik bir deneyim sunan ve halk dilinin zengin kaynaklarını içeren bir halk kütüphanesine sahip olmaya gereksinim var.

Kütüphaneciler, belgeleyiciler, eğitimciler ve tarihçiler tarafından bir kırsal alanda geliştirilen mükemmel bir proje, kayda alınan görüşmeler aracılığıyla bölgenin tarihine ilişkin bir tarama olabilirdi; bu araştırmada bölgenin yaşlı sakinleri çağdaş

tanıklar olarak, kendi ortak tarihlerinin temel anları üzerinde odaklaşabilirlerdi. Kısa zamanda bölgenin tarihinin yaşayan bir parçasını oluşturan çok büyük sayıda öykülere sahip olunurdu (Bunun gibi bir çalışmanın Tanzania ve Gine-Bissau'da gerçekleştirildiğini gördüm). Ünlü halk figürlerine, toplumsal önemiyle köyün "delisi"ne, batıl inanışlara, inançlara, sağaltıcı bitkilere, bir tıp doktoruna, büyücülere ve ebelere ve halk ozanlarına dair anlatılar olurdu. Yine bölgenin sanatkarlarıyla: örneğin çamur ya da tahta ile çalışan kukla bebek yapımcılarıyla, heykeltıraşlarla, dantel işleyicilerle ve yaralı kalpleri ya da acayip hastalıkları sağaltan üfürükçülerle yapılmış görüşmeler olurdu.

Bu materyal bolluğuyla, görüşülen kişilerin dilini (söz dizimini, anlamını, vezin tekniğini) kullanan broşürler yayımlanabilirdi. Bu broşürler ve bant kayıtları hem kütüphanenin kendisinde kullanılabilir hem de bölgedeki diğer etkinlikler için olduğu gibi, okuma-yazma ve okuma-yazma sonrası kurslar için de değerli tartışılmaz bir materyal olurdu.

Bu tür bir araştırmanın bölgenin farklı alanlarında yürütülüp tamamlanabilmesi ölçüsünde, yazılı ve kayda alınmış bu materyal, değiş-tokuş da edilebilir. Belirli kırsal yörelerde şu da olasıdır: Sözel iletişimin daha ileri düzeylerine eşlik edecek biçimde, halktan gruplar arkadaşlarının öykülerini dinlemeyi onları okumaya yeğ tutabilirler. Bunda yanlış birşey yoktur.

Böylesi bir projenin sayılamayacak kadar olumlu yönlerinden birisi, hiç kuşkusuz, insanların onları daha iyi tanımaya giren bir araştırmanın özneleri olma hakkının temelden kabulüdür; onlar artık uzmanların onları çevresinde yaptığı araştırmanın nesneleri olmayacaklardır. İkinci örnekte, uzmanlar onları hakkında konuşur; birçok uzman varken de onlar yine insanlar ile değil, onlara hitaben konuşurlar. Uzmanlar yalnızca, sordukları sorulara yanıt verdikleri sürece insanları dinlerler.

Bu tür araştırmanın, insanların, kendileri hakkındaki bilgilerin özneleri olması gerektiğinin kabulünü gösteren, bu tartış-

manın kapsamı dışındaki, bir yöntembilimini gerektirdiği açıktır.⁴

Bir halk kültürü çabasıyla güdülenen ve halkın istemlerini yanıtlayan kültür izlencelerini, (yetişkin okuryazarlığı, sağlık eğitimi, araştırma, tiyatro, teknik öğretim ve din alanlarındaki) eğitim ya da halk kültürü izlencelerini harekete geçirecek halk kitaplıkları ağını konu alan herhangi bir tartışmada temel konu açıkça siyasetle (siyasayla) ilgilidir.

Bir halk kitaplığı nedir ve nasıl olur? Öykülerinin bileşimiyle; bina duvarları içinde ve sonra merkezden çevreye saçılacak biçimde geliştirilebilecek etkinliklerle can kazanan bir yerdir. Çok çeşitli teknikleri, yöntemleri, süreçleri, bütçe tahmini, yardımcı personeli ve daha birçok şeyi kapsar. Ancak, herşeyden önce, bu konular kültürel siyasayla ilgilidir. Buradan başlayarak da, hiçbir yansızlık yoktur. Yazılı sözcüğe ilişkin aynı gizemli anlayışı, insanların aynı küçültücü ve gerici seçkinciliğini olduğu kadar aynı kurnaz olmayan saflığı, aynı salt taktik masumiyeti ve aynı eleştirel içgörülerini; fakat aynı zamanda, güçlü bir keyfi-çözümler geleneği olan her ülkenin gereksinim duyduğu aynı eleştirel-demokratik ruhu çeşitli derecelerde buluruz.

İzleyen bölümlerde, bu eğitsel konular, genelde eğitime ve özelde okuma-yazmaya ilişkin yeniden yapılandırılan bir kuram sunarak daha ayrıntılı biçimde tartışacağız.

4 Bakınız: Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ve "Criando Métodos de Pesquisa Alternativa-Aprendendo a Fazê-la Através da Ação," Ed. Carlos Rodrigues Brandao, *Pesquisa Participante* içinde, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

3

Okuryazarlık Üzerine Yeniden Düşünme: Bir Diyalog

Macedo: Özgürleştirici okuryazarlık kavramı, okuryazarlığın iki boyutunu ortaya koyar. Bir yandan, öğrenciler kendi tarihleri, kendi yakın çevrelerinin kültürü ve deneyimleri hakkında okuryazar olmak zorundadırlar. Öte yandan, kendi çevrelerini aşabilmek için egemen çevrelerin kültürlerini ve kodlarını kendilerine mal etmeleri de gerekir. Okuryazarlığın bu iki boyutu arasında çoğunlukla muazzam bir gerilim vardır. Özgürleştirici okuryazarlık, her iki boyutu da soluksuz bırakmayacak biçimde, bu gerilimle etkin olarak nasıl başedebilir?

Freire: Öncelikle bilincin, katıldığımız toplumsal uygulama yoluyla üretildiğini düşünüyorum. Fakat onun bireysel bir boyutu da var. Yani benim dünyayı kavrayışım, dünya ile ilgili düşlerim, dünyaya ilişkin yargılarımla bütün bunlar benim bireysel uygulamamın bir parçasıdır. Bunların tümü benim dünyadaki varlığımı anlatıyor. Bütün bunlara kendimi anlamaya başlamak için gerek duyuyorum, fakat bu, benim eylemimi açıklamak için yeterli değil. Son çözümlemede bilinç toplumsal olarak üretilip besleniyor. Bu anlamda öznelliğimin önemli oldu-

ğunu düşünüyorum. Fakat, özneliğimi onun toplumsal nesnel-
liğinden ayıramam.

Siz bana toplumsal bilincin bireysel boyutu ile nasıl baş-
edileceğini sorduğunuz zaman, bu sorunuz gerilimin belirli bir
ilişkisine işaret ediyor. Eleştirel bir eğitimin, Henry Giroux'un
'radikal eğitim' dediği çizgilerdeki bir eğitimin bu gerilimi
dikkatle incelemek, bireysel ve toplumsal uygulama arasındaki
bu gerilimin nasıl yer aldığını anlamak zorunda olduğuna ina-
nıyorum. Bu ilişkiyle başetmeyi öğrenmek gerekir. Bir eğitim
kuramını biçimlendirirken, ne toplumsal olanın, nesnel, somut,
maddi olanın yadsınması, ne de yalnızca bireysel bilincin geli-
şiminin vurgulanması gerekir. Nesnelliğin rolünü anlamada bi-
reysel boyutun da gelişmesini güdülemek gerekir.

Macedo: Temel soru, özgürleştirici okuryazarlıkta vurgula-
nan bireysel bilinç ile ortak (kollektif) toplumsal bilinç arasın-
da uyumsuzluklar olması durumunda, bununla nasıl başedilebi-
leceği sorusudur.

Freire: Birleşik Devletler'deki gibi karmaşık bir toplumda
yaşamının ve kabul edilir olmanın çeşitli yollarını incellerseniz,
örneğin, bireysellik için, yadsınamaz bir tat bulursunuz. Fakat
bireysellik için her bireyin gösterdiği değerlendirme yeteneği,
o kişinin bir toplumsal bilince ilişkin özel anlatımıdır.

Macedo: Bu benim de sözü getirmek istediğim noktanın
bir parçasıdır. Birey, toplumsal bilinçle ilgili gerçeklik kavramı-
na bakmaksızın nasıl eleştirel bilinç geliştirebilir? Yani, bireysel
bilinç ile ortak toplumsal bilinç arasında varolan sürekli çatış-
madan kaçınmak olanaklı mı?

Freire: Bireycilerin toplumsal boyuta bakışlarını ele alır-
sak; bir eğitim, örneğin Henry Giroux ya da Stanley Arono-
witz gibi bir eğitimci öğrencileriyle bir diyalog kurduğu ve
yöntembilimsel olarak onları, eleştirel bir duruşun mutlaka
nesnellik ve öznellik arasındaki ilişkinin algılanmasını gerektir-
diğini keşfetmeye kışkırttığı zaman, eleştirel olur. Ben buna
eleştirel diyorum, çünkü bir çok durumda bireyler, kendileri-

nin koşullanmış olduklarını henüz algılamamışlardır; tersine, tutkuyla özgürlüklerinden söz ederler.

Eleştirel bir eğitimci tarafından kışkırtıldıklarında öğrenciler, özgürlüklerinin daha derin bir boyutunun tam olarak üstesinden gelinebilecek olan engellerin algılanmasında yattığını anlamaya başlarlar. Sonra giderek daha ve daha eleştirel olma sürecinde, katıldıkları toplumsal uygulamadaki bilinçlerinin oluşturucu gücünü yadsımanın olanaksız olduğunu keşfederler. Öte yandan, bilinçleri aracılığıyla, toplumsal gerçekliklerinin yapıcısı olmadıkları zamanda bile, bütünleyici gerçekliği aştıklarını ve onu sorguladıklarını algırlar. Davranışa ilişkin bu farklılık, kişiyi daha ve daha çok eleştirel olmaya yöneltir; yani, öğrenciler dünyaya ilişkin bilinci neyin ve nasıl oluşturduğunu kavramaları ölçüsünde eleştirel bir duruş alırlar.

Macedo: Bu eleştirel duruşu alma, daha önce tartıştığımız gerilimi sona erdirir mi?

Freire: Hiç değil. Gerilim sürer. Fakat buna göre resmedilmiş bir eğitim bu gerilimin varlığının altını çizebilir. Ancak eleştirel eğitimin rolü gerilimleri bastırmak değildir. Eleştirel eğitimin başlıca rolü öğrencileri değişik gerilimleri algılamaya yöneltmek ve bunlarla etkin olarak başetmeleri için onları yetkin kılmaktır. Bu gerilimleri yadsımaya çalışmak öznelliğin çok önemli rolünü geçersiz kılmaya götürür. Gerilimin yadsınması, bu gerilimler tam da gerçekten gizli oldukları zaman, onların üstesinden gelme yanılması ile aynı anlama gelir.

Biz bir gerilimler etkileşiminin dışında varolamayız. Edilgen biçimde yaşayanlar bile bir takım gerilimlerden kaçamaz. Süregiden gerilimler sıklıkla yadsınır, fakat bu gerilimlerin anlaşılması gerekir. Gerçekten radikal bir eğitimin bir görevinin de gerilimlerin niteliğini ve onlarla en iyi nasıl başa çıkılacağını açıklığa kavuşturmak olduğuna inanıyorum.

Macedo: Bir eleştirel okuryazarlık izlencesi üretken söylem, metin ve sözel söylem arasındaki ilişkide ne gibi bir rol oynayabilir?

Freire: Sözcüğü okumayı dünyayı okumaktan ayırarak benim okuma-yazma çalışmamı yürütmek ya da okuryazarlığı anlamak (burada kendimi yinelemek zorundayım, çünkü sorunu yanıtlamak için daha iyi bir yol yok) olanaksızdır. Dünyayı nasıl yazacağını öğrenmek, yani dünyaya dokunmak ve dünyayı değiştirme deneyimine sahip olarak öğrenmek, sözcüğü okumanın ve daha sonra okuyabilmek için sözcüğü yazmayı öğrenmenin önünden gider.

Macedo: Okuma-yazma sürecinde dünyaya ilişkin bilinci özel olarak nasıl geliştiriyorsunuz?

Freire: Dünyaya ilişkin bilinç, dünya ile ilişki içinde kurulur. Yoksa bu, benliğin bir parçası değildir. Benliğimi "sen"inle, dünyayla ilişkili olarak oluşturmamda dünya beni yetkin kılar. Nesnel gerçekliğin dönüştürülmesi (buna gerçekliğin "yazılması" diyorum), şaşmaz bir biçimde hayvanın insan olmasıyla tarih yazmaya başladığı yerdeki başlangıç noktasını temsil eder. Bu dönüşüm, bu hayvanlar ellerini farklı biçimde kullanmaya başladıkları zaman başladı. Dönüşüm meydana gelirken, "dokunulan" dünya hakkında bilinç kendini oluşturunuyordu. Bireyin kendine ilişkin bilincini doğuran, kesinlikle, dokunulan ve dönüştürülen bu dünya bilincidir.

Kendini oluşturan bu varlıklar uzun bir zaman boyunca, dünyayı konuşmaktan çok daha fazla, dünyayı yazdılar. Onun hakkında konuşmadan önce dünyaya dokundular ve onu etkilediler. Bir süre sonra da bu varlıklar dönüştürülen dünya hakkında konuşmaya başladılar. Ayrıca, bu dönüşüm konusunda konuşmaya başladılar. Başka bir uzun dönemden sonra ise, dönüşüme ilişkin konuşmayı resmederek kaydetmeye (yazmaya) başladılar. Bu nedenle, ben daima, öğrenenlerin okuma ve yazmayı öğrenmeye girişmeden önce dünyayı okuma ve yazmaya gereksinim duyduklarını söylerim. Dünyayı anlama gereksinimi duyarlar ve bu da, dünyaya ilişkin konuşmayı da içerir.

Afrika'nın sözlü anısı gibi değil de, anısı daha çok yazılmış olan Birleşik Devletler'inki gibi bir kültürde gerçekleşse bile,

okuma-yazmanın sözel boyutu önemlidir. Binlerce yılda gerçekleşen bu farklı anları düşünürsek ve yine modern deneyimi dikkate alırsak, okuma-yazma sürecini genel eğitsel süreçlerden ayırdetmek olanaklı değildir. İdeal olanı, okuma-yazmanın, çeşitli ortamlarda, örneğin işyerinde, birlikte gelişim göstermesidir. Fakat okuma-yazmanın değişik ortamlarda gerçekleşmediği zamanda bile, dünyanın ekonomik süreçlerinde gerçekleşenleri konuşma süreçlerinden ayırıp ikiye bölmenin olanaksız olduğunu düşünüyorum.

Sizin, ekonomi söyleminizin okuma-yazma eylemlerine göreli bir üretim eylemi olup olmadığına ilişkin sorunuza gelince, diyebilirim ki eleştirel bir eğitim bilim öğrencileri tepki göstermeye özendirmek zorundadır. Doğası nedeniyle bu tepkinin eleştirel olması gerektiği için, öğrenciler birçok farklı söylem arasındaki ilişkiyi kavramaya başlayacaklardır. Son çözümlemede, bu söylemler birbirleriyle ilişkilidir. Üretken konuşma ve üretken konuşma hakkında ya da ona eşlik eden konuşma daima bir düzeyde kesişir. Eğitimin içinde yer aldığı kültürü anlamaya ilişkin sorun, ekonomik üretimin varlığını ve etkisini ortadan kaldıramaz.

Macedo: Kültürel üretimden konuşurken, size, okuryazarlığı da içeren eğitim ve kültür arasındaki ilişki üzerine sormak istiyorum. Ancak, kültürün çeşitli tanımlarını da dikkate almak zorundayız. "Kültür" ile ben, seçkin sınıfın egemen öğelerini temsil eden, yani büyük K harfi ile kültürü kastetmiyorum. Kültür, özerk bir dizge olmayıp, özyapısını toplumsal sınıflaşma ve gerilimlerle kazanan bir dizgedir. Açık olmak için, benim aklımda Richard Johnson'ın, şu üç temel öncülü içeren kültür tanımı var:

1. Kültürel süreçler toplumsal süreçlerle, özellikle sınıf ilişkileri ve sınıf oluşumlarıyla, cinsiyet bölünmeleriyle, toplumsal ilişkilerin ırksal yapılanmasıyla ve bir bağımlılık biçimi olarak yaş hükümlürlüğüyle yakından bağıntılıdır.

2. Kültür, erki içerir; bireylerin ve toplumsal grupların

gereksinimlerini tanımlama ve gerçekleştirme yeteneklerinde bakışsımsızlıkları, orantısızlıklarla üretmeye yardım eder.

3. Kültür, ne özerk, ne de dış istençle belirlenen bir alandır; toplumsal farklılıklar ve savaşımlarla belirlenen bir alandır.¹

Kültürel üretim ve yeniden üretimde etkileşen etmenler dizisi veri alındığında; özgürleştirici bir okuryazarlık, kültürle ilişkili öbür bütün etmenlerle karşıkışıya gelince, toplumsal sınıf engellerini nasıl aşabilir? Genelde eğitim ve özelde okuryazarlıktan, kültürün etmenleri olarak söz edebilir misiniz?

Freire: Okuryazarlık ve genelde eğitim kültürel anlatımlardır. Okuma-yazma çalışmasını kültür dünyasının dışında yürütemezsiniz, çünkü eğitim kendi içinde kültürün bir boyutudur. Eğitim, bilen özne tarafında bir bilgi (bilgi burada yalnızca belirli bir konuyla sınırlı değil) eylemidir. Eğitim, sanki eğitim kendisini sorgulamak için kullanılmış gibi, onu meraklı bir kavrayışın nesnesi olarak açıklayan kültürü dikkate almak zorundadır. Eğitim kendini sorguladığı her zaman, yanıt olarak kendini daha geniş bir kültür gövdesi içinde bulur. Açıkçası, toplum ve kültür içindeki amacı konusunda kendini sorgulamayı sürdürmesi ölçüsünde eğitim, kültürün toplumsal sınıflarca kesilerek pay edilen bir bütünlük olduğunu keşfeder.

Örneğin Brezilya toplumunda, farklı toplumsal sınıf davranışlarını niteleyen tipik belirli davranış kalıpları olduğu yadsınamaz. Örneğin, aynı zamanda kültürel olan beğeni, büyük ölçüde toplumsal sınıf sınırlamaları ile koşullanmıştır.

Macedo: Niyetim kültürel üretim ve yeniden üretimde yalnızca toplumsal sınıflar üzerinde odaklaşmak değildi. Sanırım eğitim üzerindeki kültürel etkileri incelemeye gereksinimimiz var.

Freire: Bir eğitim, bir sınıf kuramıyla doğrudan doğruya

1 Richard Johnson, "Bu arada, Kültürel Çalışmalar Nedir?" (What is Cultural Studies Anyway?) *Angistica* 26, sayı:1-2, 1983.

açıklanamayacak olan öbür etmenleri etkilemeye çalıştığı zaman da, siz yine sınıf çözümlemesini kullanmak zorundasınız.

Bu anlayış temelinde, halen, toplumsal sınıfların varolduğunu ve onların varlığının uzlaşmaz olduğunu kabul etmemiz gerekir. Yani, toplumsal sınıfların varlığı bir çıkar çatışmasını körükler ve bu modele zıt kültür anlatımları üretir.

Genelde, her toplumun egemen kesimleri ulusallığın somut anlatımları olarak gördükleri kendi çıkarlarından, kendi zevklerinden, yaşam biçimlerinden söz ederler. Böylece kendi zevklerine ve yaşam biçimlerine sahip olan bağımlı durumdaki gruplar, kendi zevklerinden, yaşam biçimlerinden ulusal anlatımlar olarak söz edemezler. Bunu yapacak ekonomik ve siyasal güçten yoksundurlar. Yalnızca gücü olanlar, kendi grubunun özyapısal özelliklerinin ulusal kültürü temsil ettiğine hüküm verebilir ve bunu genelleysinir. Bu hüküm üzerine, egemen grup, egemenlik altındaki gruplara ait olan ve kararlaştırılan modelden farklılık gösteren tüm özyapısal özellikleri hor görür.

Bu, özellikle, toplumsal kurumlarca üretilen bakışsımsızlığı ve insanlar üzerine dayatılan yapay değerleri sırt olmaktan çıkarmada eleştirel okuma-yazma izlencelerinin ne denli önemli rol oynadığını anladığınız zaman ilginçtir. Eleştirel okuma-yazma, müziğin, şiirin, dilin ve dünya görüşlerinin farklı türlerinin geçerliliğini ayrıntılı olarak açıklamak zorundadır.

Bu bakış açısından; dünyayı tanımlamak, profilini çizmek ve betimlemek gücüne sahip olan egemen sınıf, ikinci derecedeki grupların konuşma alışkanlıklarını egemen söylemin bir yozlaşmışlığı, soysuzluğu olarak ilan etmeye başlar. Bu anlamda, toplum-dilbilimciler bu kavramları sırt olmaktan çıkarmaya muazzam bir katkı yapıyorlar. Onların gösterdiği şey şudur: Bilimsel olarak, bütün diller geçerli, bütünlüğü olan, kurallara göre yönetilen dizgelerdir ve aşağılık/üstünlük ayırımı toplumsal bir olgudur. Bir dil, özellikle belirli bir alanda kararlılığa ulaştığı ölçüde ve onu konuşan gruplarca dünyanın kavranışında ve

anlatımında kullanıldığı ölçüde gelişir.

O halde, bir sınıf çözümlemesi olmaksızın bir dili anlayamayız ve çözümleyemeyiz. Bununla birlikte dilin belli evrensel özelliklerini anlamak için sınıfsal sınırların ötesine geçmek zorunda olsak da, dilin incelenmesini ne mekanik bir kavrayışa ne de yalnızca toplumsal sınıf çözümlemesine indirgememiz gerekir. Fakat, inceleme altındaki tüm sisteme ilişkin genel bir bakış kazanmak için ikincisini yapmak zorundayız.

Hepimizin erinde sonunda aynı dili (öz anlamında) konuştuğumuzu ve kendimizi farklı yollardan anlatığımızı düşünüyorum.

Bunun, farklı söylemlerle ilgili olarak sorduğunuz soruyla ilişkisi var. Eğer Brezilya örneğini alırsanız, egemen sınıfın konuştuğu türden bir dil yanında işçilerin, köylülerin ve benzeri grupların konuştuğu öbür dil türlerine sahipsinizdir. Bunlar Brezilya Portekizcesi dediğimiz soyut kavramın öğeleridir. Bu dil bir soyutlama değil, fakat farklı grupların konuştuğu somut bir dizge olan dildir. O halde, dilin bu çeşitli değişkenliklerini kavramak önemlidir. Bunlar, üretim güçlerine göre farklı konumlarda bulunan insanlarca yorumlanan ve kullanılan farklı dilbilgisi ve farklı sözdizimsel ve anlamsal sunumları içerir.

Dil, aynı zamanda kültürdür. Dil, bilgiye aracılık eden güçtür; fakat dil aynı zamanda bilginin kendisidir. Ben bütün bunların toplumsal sınıfları çaprazlama kestiğine inanıyorum. Eleştirel bir eğitilim, bu devingen, çatışmalı kültürel kavrayışı ve eğitimin devingen, çatışmalı doğasını öğrenenlerin önüne sürekli bir merak konusu olarak koyar. Bu olgunun değerlendirilmesine ilişkin olarak genel bir basitlik bulmaktayız. Sanki herşey egemen gruplarca zaten biliniyormuş ve onların istenciyle kurallara bağlanmış, kararlaştırılmış gibidir. Kültür düzeyinde gerçekleşen herşeyin, sanki üretim söylemi gibi öbür söylemlerle hiçbir ilişkisi olmamıştır. Bir eğitilim, ne denli çok soruşturucu, "kesinlikler" konusunda ne denli az kesinse, o denli çok eleştirel ve radikal olur. Bir eğitilim ne denli "sessiz

almazsa", o denli eleştirel olacaktır.

Tartıştığımız konuların kökenindeki belirsizliklerle ilgilenen bir eğitbilim, doğası gereği, sorgulama gerektiren bir eğitbilimdir. Bu eğitbilim, bu nedenle, yanıtlama eğitbilimi olmaktan çok daha fazla, bir soru sorma eğitbilimidir.

Macedo: Şimdi, öğrenenleri, ilgilenmek zorunda oldukları bir söylemler çokluğu içerisinde kendi seslerini algılamaya ve anlamaya yetkin kılan "olanaklılık dili" olarak okuma-yazma üzerine konuşalım. Özgürleştirici bir eğitbilim, kişinin öbür söylemlerle bir gerilim ilişkisi içinde olabilen kendi söyleminin haklı kılınmasına nasıl bir güvence verebilir? Yani, eğer özgürleştirici okuma-yazma bir kişinin söylemini kutlamayı gerektiriyorsa, zihinde hepsi de aynı hedefe yönelen ve kaçınılmaz olarak yarışma durumundaki söylemlere sahip olursunuz. Özgürleştirici bir okuma-yazma çabası içerisinde, öbür söylemlerle baş etme sırasında yetkinlik ve rahatlık geliştirmek üzere, kendi söylemlerinin uygunluğunu onaylayarak aynı zamanda kendiliğinden bunların ötesine geçmeye öğrenenleri yetkin kılacak denli yer bulmak olanaklı mıdır? Özgürleştirici okuma-yazma süreci içinde siyah Amerikalıların, kadınların ve diğer etnik grupların her birinin söylemi ne gibi roller oynayabilir?

Freire: Bu soru, kişinin daha sonra onu okuyabilmesi ve yazabilmesi için sözcüğü okumayı öğrenmesi anlamındaki okuma eyleminin mekanik ve katı kavrayışını aşıyor. Sorunuz, sözcükleri okumayı öğrenmenin ötesinde bir düşü içeriyor. Farklı söylemlere saygı göstermek ve çoğulculuk anlayışını (ki bu, sözü okuma ve söz söyleme eyleminde hem eleştirelilik, hem de yaratıcılık ister) uygulamaya koymak, siyasal ve toplumsal bir dönüşümü gerektirir.

Sorunuz bana, benim farklı bir toplum düşümü anımsatıyor; kendi sözünü söylemenin (yalnızca bir alışkanlık değil) temel bir hak olduğu, konuşma hakkının dünyayı dönüştürme kararnın bir parçası durumuna girdiği bir toplum. Bu bakış açısından söylenen sözcükleri okumak, bugünün toplumunun

yeniden keşfedilmesini öngörür. Toplumun yeniden keşfi, öte yandan, erkin yeniden keşfedilmesini gerektirir. Yalnızca burjuvazinin radikal bir değişimini ve güce el koymayı düşleyen bir siyasal görüğe yeterli değildir.

Sorun, tarihin dönüştürülmesinde öznelliğin rolüdür. Bana göre sizin sorunuzun parçası olan tarihsel dönüşüm, erki ele geçirmekten daha önemlidir. Erkin bir gruptan ötekine nöbet değişir gibi geçmesiyle ilgilenmemeliyiz. Erki ele geçirirken, onun dönüştürülmek zorunda olduğunu anlamak gerekiyor. Erkin yeniden yaratılması ve yeniden-yaratımı kaçınılmaz olarak üretici eylemin yeniden keşfedilmesinden geçer. Üretici eylemin yeniden keşfedilmesi ise, halkın söyleminin, yalnızca boş sözlerle değil, halkın istekleri, kararları ve düşleri olarak haklı kılınması ölçüsünde gerçekleşir.

Dönüştürücü bir eylem olarak söylem, ne üretileceği ve kimin için üretileceğine bağlı olarak etkin ve kararlı bir katılımı varsayar. Üretimin yeniden keşfi yoluyla erkin yeniden keşfi, üretici eyleme katılan sesler gürleşmedikçe gerçekleşemez. Başka bir deyişle, yalnızca egemen kümelerin gerçek olmayan (yaratılmış) gereksinmelerini karşılamaya yarayan değil, halkın gerçek gereksinmelerine dayalı olarak; nelerin üretileceğine, yalnızca bir uzmanlar azınlığının değil, halkın karar vermesi gerekecektir.

Erkin yeniden keşfi olmaksızın yeniden keşfedilemeyecek olan üretimin yeniden keşfi, kültürün ve dilin de yeniden keşfini uyacaktır. Bugün neden insanların çoğunluğu sessiz kılınmışlar? Kendi kararlarının sesini boğmak zorunda olmaları neden gerekiyor? Okumaları istendiğinde neden yalnızca egemen söylemi okuyorlar? Okuma-yazma izlenceleri, benim düşlediğim yeni toplumun yeniden yaratılmasında insanların yükseltilmesi gereken kendi seslerini kısarken, genellikle onlara önceden belirlenmiş ve yapılandırılmış bir söylem kazandırıyor. Üretimin yeniden keşfinden geçen erkin yeniden keşfi, egemen söylem tarafından soluğu kesilmiş olan tüm bu söylemle-

ri, katılımcı bir yoldan birleştirmek için gereken ortamların içinde yaratılacağı bir kültürün yeniden keşfini gerekli kılacaktır.

Bu farklı söylemlerin haklılık kazanması, gerçekten demokratik bir toplumun yeniden kurulmasında seslerin çoğulculuğunun doğruluğunu kanıtlayacaktır. O zaman, bu tasavvur edilen toplumda okuma ve yazma eylemlerine ilişkin kavramlar da zorunlu olarak değişecektir. Bugünkü okuma-yazma anlayışı da değişmek zorunda olacaktır. Bu tanımlama gereği olarak, sözcüğü okumak için onu söylemeyle tanışık olmayan öğrenenlere gerçek saygı var olacaktır. Bu saygı, okumaz-yazmazların topluma genelde yaptıkları birçok katkılan anlamayı ve değerlendirmeyi de içerir.

Siz, Donaldo, örneğin, sömürgecileri dışarı atmak ve kendi kültürlerine yeniden sahip çıkmak için göz doldurucu biçimde döğüşen bazı Afrikalı insanların daha çok yeni liderlik tarafından sözcükleri okuyamadıkları için aşağılandıklarını öğrenmekle çoğu kez şok geçirdiğinizi anlattınız. Sömürgeciliğin zincirlerini cesaretle kırabilen her insan, sözcüğün onlara ait olması kaydıyla, sözcüğü de kolayca okuyabilir. Bu yeni liderler şunu algılamada başarısız oluyorlar: Özgürleşme savaşımında bu insanlar, tarihlerini okumayı öğrendikleri otantik bir okuma-yazma sürecinde yer aldılar, özgürleşme savaşımını boyunca da yazdılar. Bu, sözcükleri yazmadan tarih yazmanın temel bir yoludur. Okuma-yazmanın en zor cephesi olan dünyayı okumada başarılı olmalarına karşın onların, sözcükleri okuma ve yazmayla ilgili olan çok daha kolay cephesinde küçük görülmeleri şaşırtıcıdır. Sorunuz, okuma-yazmanın son derece siyasal cephelerine ışık tutuyor; sizin "olanaklılık dili" olarak gönderme yaptığınız şeyin, var olan olanakları dikkate alma üzerine temellendirilmek zorunda olduğunu görmemi sağlıyor.

Sorunuzdan ortaya çıkan başka bir nokta, çeşitli seslerin hakları konusudur. Latin Amerika'yı örnek alarak, yerli halklar olarak adlandırılan kişiler üzerine düşünelim. Bu halklar, beyazlar gelmeden önce oradaydılar. Böylece beyaz nüfus, keza

kendi sesine ya da seslerine de sahip olan kurulmuş bir uygarlık içine girdi. Bu nüfusun İspanyol-Portekizli akını tarafından susturulmuş olan seslerini duyurma hakları vardır. Bu nüfus için herhangi bir okuma-yazma projesi, zorunlu olarak, kendi dillerindeki sözcüğün okunmasından geçecektir. Bu okuma-yazma, sömürgecilerin dilinde yapılmış sözcüğün okunmasını gerekli kılamaz.

Eğer biz bu toplumlarda olası bir devrimi önceden görüyorsak, olanaklılık okuma-yazmasının gerçekleşebileceği alanı geliştirmek zorundayız. Nikaragua'da Fernando Cardenal ve Ernesto Cardenal ile yaptığım bir konuşmayı canlı olarak anımsıyorum; her ikisi de şu anda tartışmakta olduğumuza benzer duygular ifade etmişlerdi. Uzun uzun Moskito Kızılderilileri hakkında konuştular. Her ikisi de, herhangi bir okuma-yazma kampanyasında, Moskito kültürünün bir bütün olarak dikkate alınmak zorunda olduğunu düşünüyorlardı. Yine, Moskito'ların dilinin okuma-yazma sürecinde temel bir öge olması gerektiğini düşünüyorlardı. Sesin ve konuşmanın çoğulculuğunu olumsuzlayan bir okuma-yazma izlencesi yetkecidir, antidemokratiktir.

Macedo: Okullarda öznelliklerin içinde olduğu yollar üzerine görüşlerinizi açıklar mıydınız? Yani, okulların öğrencilerin ideolojilerini, kişiliklerini ve gereksinimlerini etkileme ve biçimlendirme yollarını.

Freire: Önce şunu söyleyeceğim: Okullar gerçekte öznel-lik yaratmıyorlar. Öznellik okulların içinde işlev görüyor. Okullar, yaratıcılık olayında olduğu gibi örneğin, özneliğin gelişmesini yeniden baskılayabilir ve bunu yapıyorlar. Eleştirel bir eğitim bilimin öğrencilerin yaratıcılığını bastırmaması gerekir (eğitim tarihi boyunca bu doğrulanır). Yalnızca öğrencilerin bireyselliği düzeyinde değil, aynı zamanda toplumsal bir bağlam içindeki bireysellikleri düzeyinde de yaratıcılık, uyanılmak ister. Eğitimcilerin, onsuz hiçbir yaratıcılığın olmayacağı risk almayı uyar-maları, bu merak dürtüsünü söndürmemeleri gerekir. Kalıp-

ların ve dizinlerin salt mekanik olarak yinelenmesini pekiştirmek yerine eğitimciler öğrencilerin kuşku duymasını körüklemelidir.

Okullar asla öğrenciler üzerine mutlak kesinlikleri dayatmamalıdır. Onlar, eleştirel eğitim için yaşamsal bir yöntem olarak, kesin bilinen hiçbir şeyin tümüyle kesin olmadığı yolunda uyarıcı olmalıdır. Eğitimciler yine, anlatımın ve öznelliğin olanaklarını körüklemelidir. Öğrencileri dünya hakkında konuşmaya yöneltmelidir. Eğitimciler, teknolojinin önemini asla yadsınamalı; fakat öğrenmeyi, dünyanın salt teknolojik biçimde kavranışına da indirgememelidirler.

Burada yanlış olan iki tutumu algılayabiliriz. Birincisi teknolojinin önemini basite indirgemek, ya da olumsuzlamak; buna koşut olarak tüm teknolojik süreçleri bir insandışılama süreciyle birlikte düşündürmektir. Gerçekte, teknoloji, insanın yaratıcılığını; riske ilişkin gerekliliğin anlatımını temsil eder. Öte yandan, kişi, hümanizmi yadsıma yanlışına da düşmemelidir.

Dünya yalnızca kesinliklerden oluşmamıştır. Eğer öyle olsaydı, biz neyin gerçekten kesin olduğunu asla bilmezdik. Dünya kesin ve kesin olmayanlar arasındaki gerilimden oluşur. Teknolojide tarihsel olarak olağanüstü bir ilerleme ve sermaye birikimini elde etmiş olan Birleşik Devletler'deki gibi bir toplumda istediğim türdeki eleştirel eğitime ulaşmak kolay değildir. Bu olağanüstü ilerleme, bilim teknoloji miti de içinde olmak üzere, bir dizi mite yaşam vermiştir. Eğitimcilerin, bilimci olmayan bir bilimsel konumu, teknolojici olmayan bir teknolojik konumu üstlenmeleri gerekir.

Macedo: Bu eleştirel eğitim, öğrencilerin yaratıcılığının, merakının ve gereksinimlerinin gelişimi açısından öznelliğin etkisini köklü biçimde nasıl uyarabilir? Teknolojik olarak ilerlemiş toplumlarda, demin değindiğiniz mitlerin, yani öğrencilerin öznelliklerinin olanaklı olan rolünü engelleyebilen mitlerin tuzağına düşmekten kaçınmak çok daha zorlaşıyor.

Freire: Evet. Fakat bu toplumlar aynı zamanda bireyselli-

ğin rolünü, yani "bireyci" bir çerçevede bireyselliği uyanyorlar. Bireyci çerçeve, en sonunda, öznelliği de olumsuzlar. Bu ilginç bir olgudur ve bizim onu diyalektik olarak anlamaya gereksinmemiz var. Bu son derece bireyci bir konumun, insan ediminin rolünü dikkate almakla ve güdülemekle son bulması gibi görünebilir. Gerçekte, insan ediminin bütün boyutlarını yadsır. Neden bireyci konum, kendini, insan ediminin gerçek rolüne karşı çalışır buluyor? Çünkü tek gerçek öznelilik, onun nesnellikle çelişkili ilişkisine karşı duran özneliktir.

Bireyci konum neyi savunur? O, bireysel olanı toplumsal olandan ayırıp ikiye böler. Genel olarak, bu gerçekleştirilemez, çünkü bunu yapmak uygulanabilir birşey değildir. Yine de, sonunda bireyci ideoloji, toplumsal çıkarları olumsuzlar ya da toplumsal çıkarları bireyci çıkarların altına yerleştirir.

Toplumsal olanın kavranması, her zaman bireyin kavranmasıyla belirlenir. Bu anlamda, bireyci konum, insan ediminin gerçek rolüne ilişkin kavrayışa karşı çalışır. İnsan edimi; öznelğin, yalnızca içinden çıktığı nesnellik ile diyalektik, çatışmalı, dinamik ilişkisi içinde anlaşılması durumunda anlam kazanır ve gelişir.

Bu, teknolojide ilerlemiş toplumlarda eleştirel eğitim için çok ciddi bir soruna yol açar. Eleştirel bir eğitimcinin deneyebileceği bir yöntem, sizin ve benim şu anda yapıyor olduğumuz şeydir; öznelilik ile nesnellik arasındaki ilişkiyi, son çözümlemede bilim ve teknolojinin yadsınamaz derecedeki önemli rolünü ve yine insanlaşmış bir yaşamın doğasında bulunan risk almayı anlayabilmemiz için, birbirimize karşı savlar ileri sürme girişimi olarak tartışmayı kullanmaktır. Bu tip söylem, eleştirel bir eğitimcinin bütün bir mitoloji ağını açığa çıkarmak için kullanabileceği bir yöntemdir. Örneğin, kişinin zaman harcamaması miti. Zaman harcama ne anlama geliyor? İnsan, yalnızca para kazanmak için mi zaman harcamaktan kaçınır? Ya da, kişi para kazanarak zaman harcayamaz anlamına mı geliyor? Zaman harcamak nedir, zaman kazanmak nedir? So-

nuçta, eleştirel ve radikal bakış açısına sahip bir eğitimcinin işi, bu mitlerde saklı olan gerçekliğin derin boyutlarını açığa çıkarma çalışmasıdır.

Macedo: Siz, sık sık, öğrencilerce üstlenilmesi gereken öz-ne rolünden söz ediyorsunuz. Sizin zihninizdeki şey, bizi Giroux'un, "insan edimi" dediği şeyi ele alışına götürüyor. Ege-men toplumda genelde eğitim ve özelde okuma-yazma kampanyaları arasındaki karmaşık ilişkiyle ilgili olarak insan ediminin rolü hakkında ne düşünüyorsunuz?

Freire: Bu, radikal eğitimin odak konularından biridir. Düşünce tarihine eşlik etmekte olan ve verilen yanıtlara göre değişik konumlara ayrılmakta olan bir konudur. Bana göre, bu konu yüzyılın sonu için başka bir önemli sorunsaldır.

Sorunuz, Marx'ın bir anlatımını usa getiriyor. O, tarih yapmaya değindiğinde; insanın, tarihi, bulduğu somut koşullar üzerine temellendirdiğini söylüyordu. Açıkçası, bu, üzerinde egemenlik kurulmuş bir sınıfın, örneğin, kendisini özgürleştirmek zorunda olduğuna ilişkin haklılık taşıyan düştten ortaya çıkmıyor. Somut koşullardan ya da daha doğrusu, somut ve olanaklı olan arasındaki ilişkiden ortaya çıkıyor.

Bir nesil, verili bir toplumdaki somut koşulları kalıt olarak alır. Bu somut ve tarihsel durumdandır ki, bir nesil, tarihin sürekliliğini sürdürmenin olanaklı olduğunu görür. Ancak, yaşayan nesil var olan somut koşulların dönüştürülmesi üzerinde çalışmak ve onu inceden inceye işlemek zorundadır, çünkü böylesi bir çaba olmaksızın geleceği kurmak olası değildir. Eğer varolan koşullar temel sayılırsa, varolan, kendi içinde geleceği kuşatamaz.

Bu nedenle var olan, (Giroux'un "Eğitim Politikası"na girişinde etkili bir biçimde söylemiş olduğu gibi) daima bir olasılık dönemidir. Sanırım Giroux, varolan dışında tarih yapmanın olanaklı olmadığını ileri sürdüğü zaman bunu çok iyi anlıyor. Yani tarih yaparken, belirli bir geçmişten gelerek oluşan ve tarih yapmanın sınırlarını çizen bu varolana ilişkin ana hatları dikka-

te almak zorunundadır. Giroux, "varolan, var olan bir olasılıktır, yoksa bir gerekircilik (determinizm) değil" derken, insanın edimciliğini anahtar bir yere koymaktadır; çünkü varolanın öznenliği ve nesnenliği arasındaki ilişkide, öznenliğin yadsınamaz bir rolü vardır.

Eğer öznellik daima tarihsel dönüşümlerin sonucu olsaydı; o zaman nesnellik, ironik olarak, öznenliği dönüştürme konusu durumuna gelirdi. Giroux, bu varolanın, olanaklı olduğunu söylediği ölçüde, insan ediminin rolü sorununu ortaya atıyor. Herhangi bir eleştirel ve radikal eğitilimde bu nokta önemlidir.

Macedo: Giroux'un kamusal alanın demokratik ilkeleri ekmek için fırsatları yaygınlaştırma tartışmasından sonra; işçi sendikaları, kilise ve toplumsal hareketler gibi alanların, eleştirel bir eğitilimin hedefleriyle bağdaşabilen bir rolü oynaması sizce ne ölçüde beklenebilir?

Freire: Kendisini geliştirmeyen, Giroux'un düşüncelerini ve ivedi zorunluluklarını dikkate almayan bir eğitilimci, zamanı algılamaktan uzaktır. Brezilya'da, Giroux'un bakış açısını, görünürde biraz farklı bir terminoloji kullanarak vurguladım. Örneğin, radikal ve eleştirel bir eğitilimin çeşitli toplumsal hareketler ve işçi sendikaları içerisinde oluşan gelişmeler üzerinde odaklaşmak zorunda olduğu konusunda direndim. Feminist hareketler, barış hareketleri ve benzeri öteki direnişçi hareketler, kendi uygulamaları içerisinde bir direnme eğitilimi üretirler. Onlar bize, eğitimi katı biçimde okul ortamına indirgenmiş olarak düşünmenin olanaksız olduğunu gösteriyorlar. İnsan, okulların olanaklarını her zaman yadsıyamaz, fakat şunu kavramak zorundayız ki tarihsel olarak okulların daha çok ya da daha az fırsatlar sunduğu zamanlar vardır.

Brezilya'daki askeri rejimin yirmi yılı boyunca diyebilirim ki, egemen ideolojinin yadsındığı durumlarda bunun umulmadık ciddi yansımaları yaşandı. Okulların eleştirel eğitilimin herhangi bir biçimine tümüyle kapatıldığı zamanlar oldu. Latin Amerika ülkelerinin çoğunun (örneğin, Uruguay'ın, Şili'nin,

Arjantin'in) askeri diktatörlüğü yaşadığı 1970'ler boyunca süren dönem, Pierre Bourdieu'nun çalışmasından çıkanlar Parisli yeniden-üretim kuramlarının ortaya çıkışıyla aynı zamana rastladı. Bu kuramlar kimi Latin Amerikalı eğitimcileri bir direnme eğitimini geliştirmek için okul ortamını kullanma olanaklarını daha ayrıntılı çalışmaya yöneltti.

Geçen yaklaşık dört yıl süresince, Latin Amerika'daki hem toplumsal hem de siyasal değişmelerle birlikte –örneğin, Brezilya'yı yeniden demokratikleştirme çabası ya da Nikaragua'da özgürleşme için verilen savaşım– eleştirel bir eğitilimin geliştirilmesiyle aynı zamanda denenmek üzere kurumsal alanın kullanımı da yeniden oluşturmada belirli bir güven duyulmuştur.

Bununla birlikte, hatta bugün bile, yani okulları kullanmanın artık olanaklı olduğu bir zamanda bile, egemen ideolojilerin sokulmasına karşı koymak adına, siyasal ve toplumsal direncin eğitilimsel olarak üretimi adına, kamusal ortamların son derece önemli olduğunu algılamamanın gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu direnme alanlarının yelpazesi içerisinde, dönüşümü araştıran eğitimciler şimdi çeşitli almaşıklara sahipler. Bazıları okulların dışındaki kamusal ortamlarda çalışmayı seçebilir. Öbürleri de okullarda kendi uzmanlık alanlarında çalışmayı yeğleyebilir.

İki yaklaşımı da yadsımıyorum. İdeal olanı, bu iki yaklaşım arasındaki; yani okullarda gerçekleşen daha geleneksel, yapılandırılmış ve dizgeleştirilmiş eğitim ve onun karşısında toplumsal hareketler içindeki daha devingen, özgür ve çatışmalı (ama yaratıcı) yaklaşım arasındaki ilişkiyi kurmak ve değerlendirmektir. Antonio Faundes ile ortak kitabımızda geniş olarak geliştirdiğim bir nokta, eğitimcilerin bu toplumsal hareketlerde ve kamusal eylem alanları içerisinde bugün oluşan şeyi kavrayışlarının, eleştirel eğitilim için en yaşamsal konu olduğudur. Bu halk hareketlerinin edimcilerinden öğrenmeyi başaramayan siyasal örgütlenmeler, keza tarihsel ve siyasal direnci sağlamayı da başaramayacaklardır.

Giroux'un, halk hareketlerinin demokratik ilkeleri yükseltmeye ilişkin rolüyle ilgili görüşüne tümüyle katılıyorum. Giroux'un bu hareketleri eleştirel biçimde değerlendirmesi, onları tartışma edimcileri olarak görmekte odaklaşıyor. Gerçekte, karşı-egemen hareketler bu kamusal alanlar içerisinde üretilmiştir. Bence, değişimi düşleyen eğitimciler ve siyasal insanlar için temel sorun, bu hareketler içerisindeki bildirimlerden ve deneyimlerden gelişen yeni bir egemenlik üretimi anlamında, savaşımın nasıl kavranacağına yatıyor.

Eleştirel bir eğitimcinin görevi, bu kamusal alanların ve toplumsal kurumların gerçek dünyasına yaklaşarak, bir katkıda bulunmaktır. Eğitimcinin başlıca katkısı, bu hareketlerin uygulamaları içerisindeki kuramsal öğeleri değerlendirmek olacaktır. Eleştirel eğitimci, insanların kendi uygulamalarına ilişkin kuramları kendilerine mal edebilmeleri için, bu uygulamalarda örtük olan kuramı ortaya çıkarmalıdır. O halde eğitimcinin rolü, gerçekleşen uygulamayı açıklamak için toplumsal hareketler düzeyine önyargılı kuramlarla ulaşmak değil, uygulamanın içinde köklendiği kuramsal öğeleri keşfetmektir.

İnsanlar Kendi Sözcüklerini Konuşurlar: Eylemde Okuma-Yazma*¹

I.

Kendimi bir kez daha, yetişkin okuryazarlığı süreciyle ilgili düşüncelerimi yazmaya giriştiğim boş bir kağıda bakar buluyorum. Bu konuyu yeniden ve yeniden keşfetmiş olmam, ona ilk kez yönelmeye başladığım zaman beni kuşatan coşkuyu hiçbir biçimde azaltmadı. Yetişkin okuryazarlığı gibi yaşamsal bir düşünceyle insan hiçbir zaman tükenmiyor. Yetişkinlerin nasıl okuryazar oldukları konusunda düşünebiliyorum, yeniden düşünebiliyorum ve hâlâ üzerinde düşünülmesi gereken yeni sorunların içinden çıkamamış olabiliyorum, söyleyebileceğim yeni şeyler de her zaman olmayabiliyor. Ben okuma-yazmaya iliş-

* Bu bölüm, Dale A. Koike'nin işbirliğiyle İngilizceye çevrilmiştir.

1 Bu Defterlerin her ikisinin, özellikle birincisinin, bu metinde tartışılmayan ayrınıtadaki bir çözümlemesi için, bakınız: Paulo Freire, "Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe," *A Questão Política da Educação Popular* içinde. Ed. Carlos Brandao. Sao Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

kin olarak salt soyut kavramlar, yani onları biçimlendiren uygulamadan ayrı kavramlar üzerinde düşünmüyorum. Tersine, okuma-yazmayı içinde yer aldığım uygulama açısından düşünüyorum.

Bu bölümdeki düşüncelerim, 1976'dan bu yana karım Elza ile birlikte yetişkin eğitime katkıda bulunmaya çalıştığımız, São Tomé ve Príncipe Cumhuriyeti'ndeki yetişkin okuryazarlığı ile ilgili. Fakat, São Tomé ve Príncipe'teki yetişkin okuryazarlığı ile ilgili sorunların odağındakilerden bazıları tartışmadan önce, bu ülke hükümetine bir danışman olarak üstlendiğim rolümle ilgili bazı gözlemleri sunmak istiyorum. Gerek Elza, gerekse ben, bir danışmanı yansız, her isteğe teknik bir biçimde soğuk yanıtlar veren ve kendini konuya adamamış bir kişi olarak düşünemeyiz. Tersine, bir danışmanın rolünün uygulama olduğuna, bu uygulamanın ise, hangi alanda olursa olsun, siyasal olduğuna inanınız. Bizim görüş açımıza göre, danışman ile onun adına çalıştığı kurum arasında bir uzlaşmanın varolması kaçınılmazdır.

Benim için, örneğin, o ülke insanlarının çıkarlarını temsil etmeyen ve eylemi onların yarında olmayan bir hükümetçe yürütülen bir okuma-yazma kampanyasında en küçük bir işbirliği yapmak bile olanaksızdır. Halkın haklarına olan saygım beni, ortaklığımın kılık değiştirmiş bir "istila" ya da dayatma olmasına izin vermekten alıkoyar. Bir ön koşul olarak, ben daima o hükümetin ve benim ortak bir zemini paylaştığımızı sağlama alırım. Bu ortak zemin üzerinde, siyasal görüşleri belirlerken ve doğal olarak, görüş farklılıklarına izin verirken, uygulamam beni, asla teknik bir biçimde ve olanaksız olan yansız reçeteleri uygulayan bir görevli değil, halkın bir yandaşı kılar.

Ben asla, öğrenenlerin okuma ve yazma tekniklerini elde etmesine öncelik verme maskesi altında, benden metni okumayı, bağlamı okumadan ayrı sınıflandırmamı isteyen (ya da salık veren) bir hükümete danışman olamazdım. Somut dünyanın okunmasını ve gözler önüne serilmesini insanların doğal hakla-

rı olarak kabul etmeyen bir hükümet, okumayı yalnızca mekanik bir düzeye indirger.

Elza ile benim kendimizi São Tomé ve Príncipe hükümetiyle ortak zemin üzerinde bulmamız, kesinlikle sözcüğü okuma ile gerçekliği okuma arasındaki bu devingen ilişki içersinde olmuştur. Gerçekte bu ilişki, benim bu bölümdeki düşüncelerimin odak noktasını oluşturmaktadır.

São Tomé ve Príncipe'teki yetişkin okuryazarlığı ve yanısıra okuryazarlık sonrasına ilişkin uygulamada içine girilen bütün çabalar, bu ilişkiye yöneliyordu. Okuma-yazmanın başlangıç aşamalarında ya da okuryazarlık sonrasında olsun, öğrenenlerin temel metinler olarak kullanmakta olduğu Halk Kültür Defterleri, manipülatif söylemlerle doldurulmuş değildi.

"Halk Kültürü Defterleri", bir ilk okuma kitapları ve kitaplar dizisine verilen genel addır. Birinci okuma kitabı, örneğin, iki bölümden oluşmaktadır. İkinci bölüm okuryazarlık sonrası dönemine bir giriştir. Birinci okuma kitabına bir pekiştirme olarak, "Öğrenmek için Uygulama" adı verilen bir alıştırmaya kitabı vardır.

Okuryazarlık sonrası döneme başlamaya ya da bu dönemi öğrenmeye ilişkin olan İkinci Halk Kültürü Defteri, kolay anlaşılır, fakat basite indirgenmemiş bir dille yazılmıştır. Ulusun o günkü tarihsel an'ıyla bağıntılı olan çeşitli konuları işlemektedir.

Bu metinler, öğrenenlerin eleştirel merakına seslenmeye ve okuyucuların metinle mekanik bir biçimde karşı karşıya gelmesini önlemeye çalışmaktadır. (Bazı örnekler bu bölümün II. kesiminde verilecektir.) Bu metinlerdeki dil kamçılayıcıdır, fakat sloganlara indirgenmemiştir. Metin, okuma-yazma kampanyasının amacını karşılamak için, yani insanların uluslarının yeniden yapılanışına etkili özneler olarak katılması için tasarlanmıştır.

Buna bağlı olarak, bu metinler yansız olamazlardı. Gerçekte, manipülasyonun karşıtı olup, öğrenenlerin kendilerinin

aynı zamanda öznel olduklarını bilme eylemine eleştirel ve demokratik katılımlarıdır. Kısaca, yüzyıllar boyu bağlı olduğu sömürge boyunduruğundan kendini yakın zamanda kurtarmış bir ulus olan São Tomé ve Príncipe örneğinde olduğu gibi, insanların toplumlarını yeniden yaratma sürecine eleştirel ve yaratıcı katılımları, manipülasyonun karşıtıdır.

Toplumun yeniden yapılanmasına bilinçli katılım, ulusal yaşamın farklı düzeylerinde ve en farklı kesimlerde gerçekleşir. Bu zorunlu olarak, ulusun devrimci değişimine ilişkin eleştirel bir anlayışı gerektirir. Sözü edilen eleştirel anlayış da, gerçekte kendisine saygınlık kazandıran katılımcı uygulama ile üretilir. Bu anlamda, okuma-yazma ve okuma-yazma sonrası eğitimin, öğrenenlere, üretken sözcükler ve konular yoluyla, ulusal gerçeğin somut bağlamlarına ilişkin eleştirel bir düşünceyi ve üstesinden gelinmesi gereken güçlüklerle, kamçılayıcı durumlarla birlikte yeniden yapılanmanın bugünkü durağı üzerinde düşünmeyi gerekli kılan bir süreci sunması gerekir.

Gerçekte, yetişkin okuryazarlığı ve okuryazarlık sonrası eğitiminin, ulusun yeniden yapılanışının hizmetinde olması; tarihi giderek daha ve daha çok kendi ellerine almak yoluyla insanların tarihlerini biçimlendirebilmelerine katkıda bulunması gerekir. Tarihi biçimlendirmek onun içinde varolmaktır, yalnızca onun içinde temsil edilmek değildir. Sözgelisi yoksullar, "Sallı günleri, saat 14.00'ten başlayarak iyi geceler denilmesine karar verilmiştir." diyen bir duyuruyu en ufak bir kaygı duymaksızın, edilgen olarak kabul eden insanlardır. Böylesi bir eylem, tarih içinde temsil edilen, fakat var olmayan bir halkın eylemi olurdu.

İnsanlar tarihlerini daha çok bilinçle yaparlarsa, kesintisiz süren özgürleşme sürecindeki güçlükleri; ekonomik, toplumsal ve kültürel çevrelerde karşılaşmak durumunda oldukları güçlükleri o kadar daha açık anlarlar.

Ulusal yeniden yapılanmanın, bağımsızlığı kazanmak için geçilen çabalardan ve silahlı savaşımın süresi olması ölçüsünde;

halkın, toplumlarını yeniden yapılandırma, süreç içinde kendilerini yeniden yapılandırma ödevini üstlenmesi gerekir. Bu her iki büyük ödevi üstlenmezse, halk, tarihini yeniden yapmaya katılmayı yavaş yavaş bırakacaktır. Bu nedenle bu büyük ödev, São Tomé ve Príncipe halkına ve devrimci önderliğe tarihsel bir meydan okuma oluşturmaktadır. O halde, okuma-yazma ve okuryazarlık sonrası (eğitim), gerçek katılımcı yollardan halk seferberliğine yabancı kalmaz. Bu seferberlik, olağanüstü biçimde siyasal ve eğitbilimseldir; o tarihsel meydan okumaya yanıt vermenin başlıca aracıdır. Böyle olmakla da, seferberlik, gerçek gelişim bilgisiyle donatır; çok küçük sorunlar üzerinde odaklaşan buyurgan sloganlar onun yerine geçirilemez.

Yetişkin okuryazarlığı, gelişme sürecindeki ulusal yeniden yapılanmanın bir anlatımıdır. Sözcüğü okuma ve yazma ile gerçekliği "okumayı" ve "yazmayı" öğrenme sürecine adanmış bir bilme eylemidir ve siyasaldır. Okuryazarlık sonrası eğitim, okuma-yazma ile başlatılan aynı bilme eyleminin derinlemesine bir süreğidir. Öte yandan, okuma-yazma ve okuryazarlık sonrası eğitim, yeniden yapılanmayı güdüleyen uygulamaları oluşturmaktadır.

Bir okuma-yazma kampanyası, ulusal gerçekliği bütün güçlükleriyle birlikte tartışmak ve insanların toplumlarının yeniden yaratılmasına siyasal katılımları konusunu öne atmak yerine, "ba-be-bi-bo-bu" hecelemesi çevresinde geliştirildiği zaman hatalı söylemler yaratır. (Bu durum, dünyanın her tarafındaki birçok okuma-yazma kampanyasında olagelmıştır.) Bu, São Tomé ve Príncipe halkını tarihleri içinde yalnızca temsil etmek olurdu. Tersine, São Tomé ve Príncipe'te gerçekleşiyor olan şey, gerçekliğin üzerindeki örtüyü kaldırmaktır. Hükümetin kendisini adanmış olduğu eğitsel yaklaşım, doğruları açığa çıkarmak ve onları yöneten sınıf yararına saklamamaktır.

Bu okuma-yazma kampanyasının temel konuları şunlardır:

- çalışma sürecinin ve üretici eylemin kendi karmaşıklığı içinde kavranması;

- üretimi örgütlenme ve geliştirme yolları;
- teknik eğitime olan gereksinim (dar ve yabancılaştıran bir uzmanlaşmaya indirgenmeden);
- kültürün ve onun rolünün, yalnızca özgürleşme sürecinde değil, fakat aynı zamanda, ulusal yeniden yapılanma içinde kavranması;
- savunması başka kültürlerin katkılarını açıkça yadsıma anlamına gelmeyen, kültürel kimlik sorunları.

Bunların hepsi, okuma-yazma eğitimindeki sözcüklerin çoğunluğunun yöneldiği temel konulardır.

Bu konular, bir ilk okuma-yazma evresinin başlangıcı olarak, olanak olduğu her zaman, tartışılmak durumundadır. Okuryazarlık sonrasının Halk Kültürü Defterlerindeki metinlerde daha sorunsal olarak tanıtılmalıdır.

Bu bölümün boş sayfalarını yavaş yavaş doldururken, düşüncelerimle São Tomé'ye gidiyorum ve gözümde, kampanyada eşgüdümçülük yapan arkadaşların her zamanki eşliğinde kırsal ve kentsel yörelerdeki Kültür Çemberlerini ziyaret edişim canlanıyor. Bu ziyaretler sırasında, bazı başarısızlıklar yanı sıra, katılımcıların siyasal ve eğitimsel uygulamalarının en olumlu yönlerini; yani grupların entelektüel gelişimini, metinleri okuma ve gerçekliği kavrama yeteneklerini keşfediyorduk. Bir seferinde Monte Mario adlı küçük bir balıkçı toplumundaki bir Kültür Çemberini ziyaret etmiştik. *Bonito* (güzel anlamına gelen bir balığın adı) terimini bir üretken sözcük olarak almışlardı ve önlerinde bir kodlama olarak, küçük kasabalarını kendine özgü bitkiler dünyasıyla, tipik evleriyle, denizdeki balıkçı kayıklanıyla ve *bonito* avlayan bir balıkçıyla resmeden anlatımsal bir tasarım vardı. Öğrenenler sessizlik içinde bu kodlamaya bakıyorlardı. İşlerinden dördü ve hepsi bir anda, sanki bunu yapmak için önceden sözleşmişler gibi, ayağa kalktılar ve kodlamanın asılı olduğu duvara doğru yürüdüler. Sonra pencereye doğru gittiler ve dışarıya baktılar. Şaşırmışçasına önce birbirlerine ve sonra yeniden kodlamaya bakarak, şöyle dediler: "Bu

Monte Mario. Monte Mario işte böyle bir yer ve biz bunu bilmiyorduk." Kodlama aracılığıyla bu katılımcılar kendi dünyalarına belirli bir uzaklıktan ulaşmayı başarabildiler ve onu algılamaya başladılar. Bu, sanki onlar kendi dünyalarını daha iyi tanımak üzere onun dışına çıkıyorlar gibi birşeydi. Aynı öğleden sonra bunu izleyen saatlerde Kültür Çemberinde farklı bir yaşantı oldu. Monte Mario ile olan dokunulmaz yakınlıklarını aşıp onun dışına çıktılar ve özneleri gözlerken, varoluşlarının küçük dünyası ile yüz yüze geldiler.

Bu Kültür Çemberlerinde (bazen kuramsal olarak yöneldiğim bağlam) meraklı ve eleştirel bir özne olma tutumu, okuma-yazma süreci için temel bir başlangıç noktasıdır. Dönüşüm sürecindeki gerçeklik ile toplumsal uygulamanın çözümlenmesindeki bu eleştirel etkinlik alıştırması, öğrenenlerin, okuryazarlık sonrası evredeki bilme eylemine daha derinden nüfuz etmelerini ve kendi yaşam biçimlerine karşı daha meraklı bir tutum takınmalarını olanaklı kılmaktadır. Bu eleştirel tutum, kişinin kendi yaşantısını ve aynı zamanda bu yaşantının arkasındaki gerekçeleri sorgulayan bir tutum olarak nitelenir.

Okuma-yazma evresinde çaba gösterilen şey, çözümleme altındaki gerçekliğin derin kavranışı değildir; bilinecek olan konu ile güdülenen; bilginin özneleri olarak, öğrenenlerin eleştirel yeteneğini uyaracak olan meraklı bir tutumun geliştirilmesidir. Önemli olan, araştıran özne ile bilinecek nesne arasındaki bu ilişki ile ilgili dizgeli yaşantıdır. Bu ilişki, öğrenenlere, uygulamanın sağaltılacak (hastaları) kişileri ve eğitimcilerin ağızlarından çıkan sözcüklerin salt alıcıları olarak bakıldığı zaman ortaya çıkmaz. Bu durumda, öğrenenler kendi sözlerini söylemezler.

Böylesi bir projenin gelişmesinde herşey kesinlikle güllük gülistanlık değildir. Bu özellikle bağımsızlığını tam da yeni kazanmış olan bir ülkede böyledir. Bu ülkenin halkı ve önderleri muazzam güçlülere, örneğin başlıca dış satım malı olan kakao için uluslararası fiyat değişmelerine göğüs germek zorunda ol-

muşlardır. Yine, yüzyıllar süren sömürgeciliğin olumsuz kalıntısı olarak, ulusal yeniden yapılanmada gereksinim duyulan görevleri üstlenebilecek yetişmiş personel yokluğu ile baş etmek kolay değildir.

Yetişkin personelden ve maddi kaynaklardan yoksunluk, doğal olarak, yetişkin okuryazarlığına yeterince yansımakta olup, okuma-yazma programının hem planlamasında, hem de uygulamasındaki engelleri oluşturdu. Bu nedenledir ki, önceki eğitim bakanı olan Mario Amorim, alçakgönüllü fakat gerçekçi bir program seçimi yaptı: Bu, São Tomé ve Príncipe'te okumaz-yazmazlığı ortadan kaldırırken insanların kendi sözlerini söylemeyi öğrenmiş olacakları umuduyla, dört yıl süreyle uygulanacak olan bir program olacaktı.

II

Bu bölümün I. kesiminde birkaç kez hem okuma-yazma, hem de okuryazarlık sonrası evreler için geliştirilen gerecin kamçılayıcı olması ve buyurgan olmaması gerektiğini söyledim. Bunun São Tomé ve Príncipe'te nasıl yapıldığını göstermek için, burada, okuma-yazma evresindeki alıştırma kitabı olan "Öğrenmek için Pratik"ten parçalar ve okuryazarlık sonrası evredeki İkinci Halk Kültürü Defterinin bazı metinleri örnekleneyecektir.²

"Öğrenmek için Pratik"in ilk aşaması, iki kodlamayı (fotoğrafı) içermektedir: Birincisi, São Tomé'nin harika koylarından birinin ve yüzen bir grup genç insanın fotoğrafı; ikincisi, kırsal bir bölgenin ve çalışan bir grup gencin fotoğrafı. Yüzen gençlerin resminin yanında "Yüzmeyi öğrenme, yüzme ile olur."

2 Bakınız: D.Merril Swert, "Atasözleri, Meseller ve Eğretilmeler-Freire'in Kodlama Kavramının Afrika'ya Uygulanması," (Proverbs, Parables and Metaphores-Appling Freire's Concept of Codifications to Africa,) *Convergence* 14, sayı: 1, 1981.

yazılmıştır. Çalışan gençlerin resmi yanında da "Çalışmayı öğrenme, çalışma ile olur." yazılıdır. Ve sayfanın altında: "Pratik yaparak, daha iyi pratik yapmayı öğreniriz." tümcesi vardır.

Alıştırma kitabının ilk sayfası (bu sayfa, okuma-yazmayı öğrenecek olanların halen kısa tümceleri okuyabilir durumda oldukları zaman kullanılır) eğitime katılanlara, bilgiyi elde etmede uygulamanın önemi üzerine bir düşünce sunmaktadır. Burada pekiştirilen şey, insanın toplumsal nitelikte bir uygulamaya katılarak tepki vermesi ölçüsünde bilgiye sahip olduğu temel fikridir.

Alıştırma Kitabının ikinci sayfası uygulamanın önemini pekiştirir. Şunu söyler:

Kişinin yüzmeyi öğrenmesi pratik yaparak oluyorsa,
 Kişinin çalışmayı öğrenmesi pratik yaparak oluyorsa,
 Ve yine kişinin okumayı ve yazmayı öğrenmesi pratik yaparak oluyorsa,
 Haydi öğrenmek için pratik yapalım
 ve daha iyi pratik yapmak amacıyla öğrenelim.
 Haydi *okuyalım*:
 Halk
 Radyo
 Sağlık
 Matabala*
 Haydi *yazalım*:

Bu pasajı izleyen boş alan, okuryazar olmayı öğrenenlerin kullanması için bırakılmıştır. Alıştırma kitabında tasarlanan yöntemden yararlanarak eğitimci, eğitime katılanları önerilen sözcükleri kullanarak kendi istedikleri ve başarabilecekleri şeyleri yazmaya kışkırtmalıdır.

7. sayfada, biraz daha uzun bir metin içinde, uygulama sorununa yeniden dönülür:

* Matabala, São Tomé mutfağında yaygın olan bir patates yemeğidir.

Antonio, Mario, Pedro ve Fatima nasıl okunacağını ve yazacağını biliyorlar.

Onlar, okuma pratiği yaparak okumayı öğrendiler.

Onlar, yazma pratiği yaparak yazmayı öğrendiler.

Ve insan pratik yaparak öğrenir.

Haydi *yazalım*:

Bir kez daha, sondaki boş alan, okuryazar olmayı öğrenenlere kendilerini yazı ile anlatma riskini almaya bir çağrı olarak ayrılmıştır. Alistırma kitabı boyunca, en başından sonuna, öğrenme sürecindekiler yazma ve okuma uygulama yaparak yazmaya ve okumaya sürekli kamçılanır. Eğer yazma uygulama yapmaksızın yazmak olanaksız ise, o zaman São Tomé gibi en baskın biçimde sözel belleğin varolduğu bir kültürde, kültüre o anda olduğu gibi saygı gösteren bir okuma-yazma programının, hem okuryazar olmayı öğrenenlerin sözel anlatımını (münazaralar, öykülerin anlatımı, olguların çözümlemesi içinde) uyarması ve hem de insanları yazmaya da başlamak için kamçılması gerekir. Okumak ve yazmak, dili anlamayı ve ona egemen olmayı temsil eden, aynı sürecin birbirinden ayırlamaz evreleridir.

11. sayfada daha karmaşık, fakat daha az kapsamlı bir metin sunulur. Bu metin sömürge yaşamına ilişkin durumlar ve şimdiki ulusal yeniden kuruluş aşaması ile ilgilidir. Metin, ulusal yeniden kuruluşun odağındaki konuları içeren bazı sözcüklerle açılmaktadır.

Sayfa şöyle başlar:

Haydi *okuyalım*:

Okul

Plantasyon*

* Bir üretim birimi; örneğin bir kakao plantasyonu. Bağımsızlık öncesinde, sahiplerinin genellikle Lizbon'da yaşadığı yetmiş beş kadar çiftlik vardı. Bağımsız devletin ilk eylemi bu çiftlikleri ulusallaştırmak oldu.

Toprak

Ekim

Ürün

Bağımsızlıktan önce, halkımızın çoğunluğunun okulları yoktu. Çiftlikler, ekim yapılan toprakları ile birlikte, sömürgecilere aitti. Çalışmamızın ürünü de onlarındı. Bağımsızlıktan bu yana, artık herşey farklı. Çocuklarımız için daha çok okulumuz var ve insanlar öğrenim yapmaya başladılar.

Haydi *yazalım*:

Ülkenin içinde bulunduğu kültürünü hâlâ dikkate alarak ve yalnızca bu metinle değil, bütün metinlerle ilişkili olarak kolaylaştıncılara önerilen bir nokta, bir parçayı katılanların önce sessiz olarak izleyecekleri biçimde, yüksek sesle ve yavaş yavaş okumalarıdır. Sonra öğrenenler belirli bir süre sessiz okumalarını sürdürmeli, arkasından birer birer yüksek sesle okumaya başlamalıdır. Hangi metin olursa olsun, okuma bittiği zaman, onunla ilgili bir tartışma kaçınılmazdır.

Öğrenme sürecindekileri eleştirel olarak okumaya ve yazmaya kamçulamayı sürdürmek için girilen, aynı zamanda onların sözel anlatımını özendiriminin de sürdürüldüğü bir çaba içersinde, 12. sayfada önlerine aşağıdaki alıştırma konulur:

Her zaman öğrenmek için pratik yapmak
ve

daha iyi pratik yapmak amacıyla öğrenmek.

Haydi *okuyalım*:

Çapa

Dikim

Kaynak

Bilgi

Üretici çalışma bilginin kaynağıdır. Çapa ile biz tarlaları dikime hazırlarız ve yeni bir ülkeyi inşa etmeye yardım ederiz.

Bizim çocuklarımız çalışarak öğrenmelidir.
Bizim okullarımız çalışmanın okulları olmalıdır.

Şimdi okuduğun metin hakkında yazmayı dene.
Tıpkı konuştuğun gibi yaz. İnsan pratik yaparak öğrenir.

Alıştırma kitabı incelenecek olursa, öğrenme sürecindeki-
lerin eleştirel algısını kamçılayanın nasıl giderek, sayfa sayfa,
yazmayı denemelerine çağrı ile birlikte geliştiği kaydedilecek-
tir. Oysa eğer yazılı sözcük bir kültürün verili bir anında yaban-
cı ya da hemen hemen yabancı ise, onu zamanı gelince talep
edecek olan altyapısal dönüşümlerden önce ya da bu dönü-
şümlerle eş zamanlı olarak yazılı sözcüğü tanıtmak bu kadar
kolay bir iş olmaz. Yine de, bazen, yazılı dilin öğretilmesi erte-
lenemez.

Olmak ve *sahip olmak* yüklemelerini şimdiki zaman kipi
içinde tanıtan bazı alıştırmalardan sonra, ancak bir yüklem
ne olduğunun herhangi bir tanımını yapmaksızın ve onların
kip, zaman ve şahıs çekimleriyle ilgili herhangi bir kuramsal in-
celemeye girmeksizin, öğrenme sürecindekilerin eleştirel yete-
neklerinin bir kez daha kamçılandığı 17. sayfaya ulaşılır.

Biz hepimiz birşeyler biliriz. Hepimiz bir şeylerden haberi-
siziz.

Bu nedenle, biz daima öğreniyoruz.*

Haydi *okuyalım, düşünelim ve tartışalım*.

Azimle çalışarak, biz daha çok üretiriz.

Daha çok üreterek, bizim olan topraklarda, insanların mut-
luluğu için zenginlikler yaratınız.

MLSTP ile birlikte (São Tomé ve Príncipe Özgürlük Hare-
keti) biz herkesin hepimizin refahı için katıldığı bir toplu-
mu kuruyoruz. Bizim, egemen bir azınlık tarafından ço-

* Karşı sayfada "Hiç kimse her şeyin bilmezi değildir. Ne de hiç kimse her şeyi bilir." yazılıdır.

ğunluğun sömürülmesi sistemini geri getirmeye çalışanlara karşı dikkatli olmamız gerekiyor.

Şimdi okuduğunuz ve tartıştığınız şey hakkında yazmaya çalışın.

20. ve 21. sayfalarda, dilbilgisi kuralları yönünde herhangi bir inceleme yapmaksızın kişisel özne ve nesne adıllarının kullanımını örnekleyen testler bulunmaktadır. 20. sayfada:

*Haydi okuyalım.**

Ülkemiz konusunda kaygı duyarım. Carlos, Mario'ya bir kitap ve bana da başka bir kitap verdi. İki gün sonra, Carlos benimle konuşmak için çiftliğe geldi.

Ben senin arkadaşını, seni seviyorum. Bu kitabı al, sana veriyorum.

O (erkek), çalışma için erken kalkar.

O (erkek) bazen kendisiyle, kendisi hakkında, kendisi için konuşur.

O (kadın) da, kendisiyle konuşur. Onlar bir gelecek kurmak için çalışırken, aynı zamanda insanların geleceği hakkında düşünürler.

Ben onu (erkek) ya da onu (kadın) gördüğüm her zaman onlarla onların öğrenimleri hakkında konuşurum.

Ben, beni, bana, e doğru (-a, -ye, -ya; bir yöne doğru), benim için, benimle.

Sen, siz, size, sizin için, sizinle.

O (erkek), o (kadın), kendisi, kendisine, kendisinin, kendisi için, kendisiyle, ona (erkek), onun (erkek), onun (kadın).

Aşağıdakiler ile tümceler yazın:

Beni, seni, benimle, sana, bana.

* Ayraç içinde adların cinsiyetine ilişkin verilen açıklamalar, özgün metinde olmayıp çeviren tarafından konulmuştur.

Sayfa 21 de:

Haydi okuyalım:

Biz birçok özverinin karşılığında bağımsız olduk. Birlik ile, disiplin ile ve çalışma ile bağımsızlığımızı sağlanlaştırmıyoruz. Bize karşı olanları püskürtüyoruz ve bizimle dayanışma gösterenlerle bir araya geliyoruz.

Siz, sömürgeciler, sömürü gücünüzün sonsuz olduğunu düşünmekle yanıldınız. Size göre, sömürülen güçsüz kitlelerin sizin gücünüze karşı mücadelede bir güç olacaklarına inanmanız olanaksızdı.

Siz, bizim olan hemen herşeyi bizden aldınız, fakat bizim özgür olmak için kararlı istencimizi bizden alamadınız.

Maria, Julieta, Jorge ve Carlos - Onlar üretimi arttırmak için uğraştılar. Onlar daima kendileriyle birlikte utkunun kesinliğini getirdiler.

Biz, bize, bizimle.

Siz, size, sizinle.

Onlar, onlar, kendileri, kendilerine, kendilerinin, kendileri için, kendileriyle birlikte, onlara, onları, onları.

Bunlarla tümceler yazın:

Bizi, bize, onlara, bizimle.

22. sayfada pek çok halk öykülerinden biriyle karşılaştınız. Halk öyküleri, hâlâ başat olarak sözel bir belleğe sahip olan kültürlerde kuşaktan kuşağa geçer ve kuşkusuz eğitimsel bir rolleri vardır. Bu kültürlerde eğitimin kuramsal boyutu biraz da, halk dilinin zenginliklerinden biri olan eğretileninin kullanıldığı bu öyküler yoluyla gerçekleşir.

Halk eğitimi bu öykülere yabancı kalamaz. Bunlar yalnızca egemen ideolojiyi değil, onunla kanışmış olarak, halkın dünya görüşlerine ilişkin görünüşleri de yansıtır. Aslında dünyaya ilişkin bu tasarımlar, o ideolojinin saf bir taklidi değildirler. 22. sayfadaki öykü okunduğunda insan, sözel anlatım yoluyla zaten bildiğini yazılı biçimde kavramaktadır. Arkasından 23. say-

fada, bir sonraki metni kendileri yazabilmeleri için, okuryazar olma sürecindekilerin önüne bir meydan okuyuşla çıkılmaktadır:

Sen, yoldaş, şimdi daha önce yaptığından daha fazlasını da yapabilirsin. Şimdi kısa öyküler yazabilirsin. Fakat yazmadan önce, ilk olarak onun uygulaması hakkında düşün. Öteki yoldaşlarla birlikte yaptığınız çalışma hakkında düşün. Toprağı nasıl işledikleri, nasıl ektikleri, nasıl hasat ettikleri hakkında düşün. Onların çiftliklerde ya da fabrikalarda kullandıkları araçlar hakkında düşün.

Eğer sen, yoldaş, balık avlıyorsan; denizde, açık suların üzerinde, kıyıdan uzakta, ekim alanlarından uzakta geçirdiğin saatler hakkında düşün. Balıkçıların öyküleri hakkında düşün. Büyük anne-babalarınızın günlerinden işittiğin öyküler hakkında düşün. Sonra, tıpkı konuştuğun gibi yazmaya çalış. İlk öyküyü yazdığın zaman göreceksin ki ikinciye, üçüncüyü ve başkalarını da yazabileceksin.

Pratik yapmakla insan öğrenir.

Haydi *pratik yapalım*.

Haydi *ilk öykünüzü yazın*.

İzleyen sayfada, okuryazar olma sürecindekilere halk öykülerini yazmaları önerilmektedir, ki bunlarla en sonunda bir antoloji doldurulabilecektir. Metne bakınız:

Eğer siz, yoldaşlar, birçok öyküler yazarsanız, gün gelir bizim halkımız tarafından anlatılan öykülerle dolu büyük bir kitap yaratırız. Bizim geçmişimizi, bizim halkınızın mücadelesini, sömürgecilere direnişimizi anlatan öyküler. Bizim geleneklerinizi, bizim danslarımızı, müziğimizi, eğlencelerimizi anlatan öyküler. Bugünün ulusal yeniden kuruluş savaşımını anlatan öyküler. Bizim tarihimizin parçaları olan öyküler.

Son olarak, Alıştırma Kitabı aşağıdaki metinle bitmektedir:

Siz, yoldaşlar, bu Alıştırma Kitabının sonuna geldiniz. Aynı zamanda Birinci Halk Kültürü Defterinin de sonuna geldiniz.

Yoldaşlar, siz, okumayı ve yazmayı pratik yaparak, bizim halkımızı ilgilendiren konuları tartıştığınız sırada aynı zamanda okumayı ve yazmayı öğrendiniz. Okumayı, "ba-be-bi-bo-bu" hecelerini ezberden akılda tutarak, "ta-te-ti-to-tu" yu basitçe yineleyerek öğrenmediniz. Okumayı ve yazmayı öğrendiğiniz sırada, yoldaşlar, siz, ulusal yeniden kuruluşu, üretimi, sağlığı, birliği, disiplini ve bizim halkımızın ulusal yeniden kuruluştaki çalışmasını da tartıştınız. MLSTP hakkında, onun halkın öncülüğü içindeki rolü konusunda söyleştiniz.

Şimdi, yine beraberce, insanın pratik yaparak öğreneceğini hiç unutmaksızın, daha çok bilmenin peşinde ileri bir adım daha atacağız. Haydi halen bildiklerimizi daha iyi bilelim ve hâlâ bilmediğimiz başka şeyleri de bilelim. Hepimiz birşeyler biliyoruz. Hepimiz birşeyleri hiç bilmiyoruz. Bu yüzden, daima öğreniyoruz.

Daha çok bilmek için araştırma çabası, süregiden savaşım içinde sürer.

Utku bizimdir.

Haydi şimdi İkinci Halk Kültürü Defterini görelim.

Okuma ve tartışma metinleri
(Dilbilgisine Başlangıç)

Bu defterin metinlerini çözümlemeye, daha doğrusu açıklamalarıyla örneklendirmeye başlamadan önce; uygulamanın, Alıştırma Kitabı ve İkinci Halk Kültürü Defteri ile ilişkili olarak sahip olduğumuz planları nasıl değiştirdiğine işaret etmek önemli görünüyor. Önceki gereç okuma-yazma evresindeki birinci defteri pekiştirerek, öğrenme sürecindeki kişiye bir destek olarak tasarlanmış; ikinci defter okuma-yazma sonrasındaki ilk aşamanın temel kitabı olarak düşünülmüştü. Zaman içinde bu son rolün Alıştırma Kitabına düştüğünün ayırdına varıldı ve ikinci defter okuma-yazma sonrasının daha ileri bir düzeyinde,

4. sayfanın altında belirtilen öteki defterler ile birlikte, kullanılmaya başlandı.³ İkinci defter aşağıdaki metinle başlamaktadır:

Giriş

İlk Halk Kültürü Defteri ve Alıştırma Kitabı ile okumayı, okumanın uygulaması içinde öğrendiniz. Yazmayı, yazmanın uygulaması içinde öğrendiniz. Okumayı ve yazmanın uygulamasını yaparken, aynı zamanda halkımızı ilgilendiren konuları tartışmanın uygulamasını da yaptınız.

Bize göre, halkımıza yalnızca "b + a = ba"yı öğretmenin anlamı yoktu. Okumayı ve yazmayı öğrendiğimiz sırada doğru biçimde düşünmeyi öğrenmek de o kadar önemlidir. Doğru düşünmek için, çalışmadaki uygulamamız hakkında düşünmeliyiz. Günlük yaşamımız hakkında düşünmeliyiz.

Okumayı ve yazmayı öğrendiğimiz sırada; sömürenler ya da sömürülenler olmaksızın, bir çalışanlar toplumunu, adil bir toplumu yaratma mücadelemizi daha iyi anlamak için, sömürgeci sömürüsünün ne olduğunu, bağımsızlığımızın ne anlam taşıdığını daha iyi anlamaya çalışmak önemlidir.

Yazmak için okumayı öğrenmek, sözcüklerin "ağız dolusunu" onları daha sonra yinelemek için anımsamak değildir.

Bu İkinci Halk Kültürü Defteri ile halen bildiklerinizi pekiştirebilecek ve bilginizi arttırabileceksiniz. Bu, ulusal yeniden kuruluş savaşımı için gereklidir. Bu nedenle sıkı ve disiplinli çalışmalısınız.

Metin içinde gördüğünüz bir sözcüğün anlamını bilmiyorsanız, bu defterin arkasındaki sözlüğe başvurun. Aradığınız sözcük orada yoksa bir yoldaşa sorun ya da bir kültür danışmanıya konuşun, o da yine sizin yoldaşınızdır.

3 Bu Defterle nasıl çalışılacağı konusunda, yine bakınız: Freire, "Quatro Catras."

Sözlüğü tanıtan sözcükler kamçılama sözcükleridir, yer göstermeyle ilgili sözcükler değil.

Bu sözlükte, bu defterin farklı metinlerinde görülen bazı sözcüklerin ve sözcük kümelerinin anlamlarını bulacaksınız. Sözlük, metinleri kavrama çabanızda işinize yarayabilecek bir destektir. Çünkü metinler, sanki bunlar yalnızca "okuma dersleri"ymiş gibi, basitçe okunmak için değil, çalışılmak için yazılmışlardır. Tek başına sözlük güçlüklerinizi çözmez. Sözlüğü anlamak için çalışmanız gerekiyor.

İkinci Halk Kültürü Defterinde seçilen ilk konunun çalışma eylemi olması rastlantı eseri değildir. Bu konu, konuların çoğunluğunda olduğu gibi, iki kesimde sunulmuştur. Bu kitaba, çalışma eylemi üzerine bir tartışmayı kışkırtmakla başlamak gerekli görünüyordu ve bu eylemin anlamı basit bir öyküyle ilişkilendirmek yoluyla öğrenilebilirdi.

İnceleme Eylemi: I

Bütün gece yağmıştı. Toprağın en alçak kesimlerinde çok büyük su birikintileri oluşmuştu. Belirli yerlerde zemin öylesine suya batmıştı ki, çamura dönüşmüştü. Zaman zaman insanın ayağı kayıyordu. Bazen de kaymak yerine, topuklarına kadar çamura saplanıyordu. Yürümek zordu. Pedro ve Antonio, bir kamyonunda, kurulanacakları yere doğru kakao çekirdekleriyle dolu sepetleri taşıyorlardı. Belirli bir noktada kamyon önlerindeki bir çamur çukurunu geçemedi. Durdular. Kamyondan indiler. Çamur çukuruna baktılar; bu onlar için bir sorundu. Uzun bilekli botlarıyla sakınarak, iki metre çamuru geçtiler. Çamurun kalınlığını hissettiler. Onun üzerinde düşündüler. Sorunu nasıl çözeceklerini tartıştılar. Sonra, bazı kayaların ve kuru ağaç dallarının yardımıyla, kamyon tekerleklerinin batağa saplanmaksızın üzerinden geçebilmesi için gerekli dayanıklılığı oluşturdular.

Pedro ve Antonio inceleme yaptılar. Çözmek zorunda oldukları sorunu anlamaya çalıştılar ve ivedilikle bir yanıt buldular: İnsan yalnızca okulda inceleme yapmaz.

Pedro ve Antonio çalışırken, inceleme yaptılar. İnceleme yapmak bir problem karşısında ciddi ve araştırıcı bir tutumı üstlenmektir.

İnceleme Eylemi: II

Nesneleri ve olguları anlamak için araştırmadaki bu meraklı ve ciddi tutum, inceleme eylemini karakterize eder. İncelemenin, az önce gördüğümüz, Pedro ve Antonio'nun örneğinde olduğu gibi, işimiz sırasında ve yerinde yapılmasının önemi yoktur. Bizim Kültür Çemberinde yaptığımız inceleme gibi, başka bir yerde ve zamanda yapılmasının da önemi yoktur. Gözlediğimiz nesneleri ve olguları anlama çabasında inceleme, daima ciddi ve meraklı bir tutumu gerektirir.

Okunacak bir metin incelenecek bir metindir. İncelenecek bir metin yorumlanacak bir metindir. Eğer biz bir metni, dikkat etmeksizin, meraksız olarak okursak; ilk güçlükte okumayı durdurursak, onu yorumlayamayız. Eğer Pedro ve Antonio bir çamur çukuru yüzünden çalışmayı yürütmeyi durdursalardı, o çiftlikteki kakao çekirdekleri yığınınına ne olurdu?

Eğer bir metin güç ise, onu anlamakta diretin. Antonio ve Pedro'nun çamur çukuru sorunuyla ilgili olarak yaptıkları gibi onunla uğraşın.

İnceleme yapmak disiplin ister. İnceleme yapmak kolay değildir, çünkü inceleme yapmak yaratmak ve yeniden yaratmaktır, başkalarının söylediğini olduğu gibi yinelemek değildir.

İnceleme yapmak devrimci bir görevdir!

Bu metnin inceleme eylemiyle olan ilgisi apaçık görünüyor. Örneğin, her zaman belirgin olmasa da, incelemenin yalnızca okulda yapıldığına ilişkin ideolojik inançla savaşıyor. Okul, bu bakış açısından, bilginin içinde geliştiği yuva (mat-

riks) olarak düşünülebilir. Akademinin dışında hiçbir bilgi olmadığına ya da var olan bilginin düzeyinin düşük olduğuna, entelektüelin incelikli bilgisiyle bir ilişkisi olmadığına inanılır. Oysa, gerçekte, bu hor görülen bilgi, "deneyimden oluşmuş bilgi", halk tarafında daha incelikli bir bilginin yaratılmasına yönelen herhangi bir halk eğitimi çabasında başlangıç noktası olmak zorundadır. Akademiye ilişkin bu söylence, egemen ideolojinin bir anlatımı iken, çok az "okuma"ları olması ya da hiç olmamasıyla ilgili duyguları yüzünden, halkı derinden etkiler.⁴

O halde, somut gerçeklik içindeki uygulama etkinliğine (ne kadar yalın da olsa, teknik bir entelektüel boyuttan hiçbir zaman yoksun olmayan etkinlik⁵) bilgi üreticisi olarak önem vermek gerekli olmaktadır. Toplumsal ve bireysel özyapıyı inceleme eylemi, öznelere onun ayırıcılığından bağımsız olarak çalışır. Temelde, dünyayla yüz yüze gelen öznenin meraklı bir eylemi olan inceleme eylemi, bir varoluş biçiminin anlatımıdır. İnsanoğulları toplumsal, tarihsel varlıklar oldukları için, yapıcıdır, dönüştürücüdürler; yalnızca bilmezler, fakat aynı zamanda bildiklerini de bilirler.

Ayrıca, gözlem altındaki nesneye ilişkin bu merakın, nesnenin yalnızca görünüşüne göre betimlenmemesini gerektiren bir kavrayış istediğini, bizi nesnenin ya da olgunun varlık nedenini araştırmaya yönelttiğini de belirtmek gerekir.

İnceleme eylemi konusundaki bu metinde görülen bir başka zihinsel uğraş, defterin başından sonuna değin varolan bir zihinsel etkinlik, insanların halen bildikleri şeyi daha iyi

4 Bu kendini küçük görmeyen üstesinden, kendileri için temel olan kavramlar çevresinde harekete geçen geniş halk kesimlerinin bunları somutlaştırmak için örgütlenmeleri ölçüsünde kendilerini saran bir güvenlik ve öz-güven, duygusunu kazanmalarıyla, gelinebilir. O zaman bilmeye ve daha çok bilmeyi istemeye başlayabilirler.

5 "En mekanik ve en ağır çalışma da olsa, her fiziksel çalışmada, asgari bir teknik nitelik ya da asgari bir yaratıcı entelektüel etkinlik her zaman var olur." Antonio Gramsci, *Cuadernos de la Cárcel: Los intelectuales y la organización de la cultura*. Mexico D.F.: Juan Pablos Editor, 1975, s.14.

bilme hakkına sahip olduğuna yapılan göndermedir. Bu onların uygulama yapmasını kolaylaştırmak (kısmen öğrenilen ve açıklanan olgulara ilişkin daha ince bir anlayış getirmek) içindir. Böylece, hâlâ neyi bilmediklerini bilebilsinler. Bu süreçte, halk kitlelerinin yapma, düşünme, bilme ve yaratma yetenekleri dikkate alınır. Olgular sanki sonuçlanmış, sert ve sindirilmeye hazır olmuşlar gibi, bu olguların daha incelikli açıklamalarını insanların eline sunmaktan ya da aktarmaktan söz edilemez. Biri onları uyarmak ve onlara meydan okumakla ilgilenir.

Antonio Gramsci'nin belirttiği gibi:

İnsan, bir doğrunun verimli olduğuna, yalnızca onu elde etmek için bir çabada bulunduğu zaman ikna olur. Gerçek, kendisi içinde ve kendisi için varolamaz, fakat ruhun bir fethedilişi sonucu ortaya çıkar. Benzeri biçimde, her bireyde okumaya meraklı kişinin (bir doğruya) ulaşmadan önce içinden geçtiği kaygı durumunu yeniden üretmek gereklidir. Bu tasarım, insanların gerçek bilgiye ulaşmak için yaparak geçtikleri çabalar, hatalar ve giderek kazanılan beceriklilik hakkında dinleyenlere bu aynı bilginin şematik açıklamasını yapmaktan çok daha eğitseldir. Bu yolla gelişen öğrenme, bir özgürleşme eylemi olur.⁶

İkinci Halk Kültürü Defterinde yer verilen bir sonraki konu:

Ulusal Yeniden Kuruluş: I

Ulusal yeniden kuruluş, Halkımızın yeni bir toplum yaratmak için içine girdiği çabadır. Bir çalışanlar toplumu. Fakat, dikkat edin, eğer yeni bir toplum yaratmak zorunda olduğumuzu söylüyorsak bu onun rastlantı sonucu olma-

6 Antonio Gramsci, aktaran: Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci ve Karşıt Egemen Eğitim (Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía* içinde). Mexico: Editorial Nueva Imagen S.A., 1979, s.47.

masındandır. Bu nedenle, ulusal yeniden kuruluş sürüp giden bir savaşımdır.

Çiftliklerde ve fabrikalarda daha çok üretmek için, kamu hizmetlerinde daha çok çalışmak ve ulusal yeniden kuruluş için savaşım vermek üzere, São Tomé ve Príncipe'te hiç kimse kollarını kavuşturup oturmak ve başkalarının kendisi için bir şeyler yapmasını beklemek hakkına sahip değildir. Çiftliklerde ve fabrikalarda üretim olmadan, kamu hizmetine hasredilen çalışma gerçekleşmeden, yeni toplumu yaratamayız.

Ulusal Yeniden Kuruluş: II

Bir önceki metinde, çiftliklerde, fabrikalarda daha çok üretmenin ve kamu hizmetlerinde daha çok çalışmanın ulusal yeniden kuruluş için savaşım vermek olduğunu gördük. Yine gördük ki, bizim için, ulusal yeniden kuruluş sömürenleri ve sömürülenleri olmayan, yeni bir toplumun yaratılması demektir. Bir çalışanlar toplumu. Bu nedenle, ulusal yeniden kuruluş bizden şunları ister:

Birlik
Disiplin
Çalışma
Uyanıklık

- Herkesin *birliği*, kafada aynı amaca sahip olma: *Yeni bir toplumun yaratılması*.
- Eylemde, çalışmada, öğrenmede, günlük yaşamda *disiplin*. Onsuz hiçbir şey yapılamayan, yaratılamayan bilinçli disiplin. Onsuz çalışmanın yitirildiği, birlik olmada disiplin.
- *Çalışma*. Çiftliklerde çalışma. Fabrikalarda çalışma. Kamu hizmetinde çalışma. Okulda çalışma.
- *Uyanıklık*. Bizi yeni toplum yaratma savaşımımızdan caydırmak için yapabilecekleri herşeyi yapacak olan, iç ve dış düşmanlara karşı, çok uyanık bulunma.

Bu metin, olabildiğince basit olduğu kadar, ulusal yeniden kuruluş sorununu ortaya koymakta ve birlik, disiplin, çalışma

ve uyanık olma sözcükleri sırası geldikçe kullanılmaktaydı. Açıkçası, ulusal yeniden kuruluş ya da São Tomé toplumunun yeniden yaratılması konusu, varolan durumuyla telkin edilir. Çok sayıda slogan içinde kendini gösteren, birlik, disiplin, çalışma ve uyanıklık sözcükleriyle oynanan oyun, onların kilişelerinin eleştirel olmayan niteliğiyle tehdit edilen en derin anlamını koruyan ya da açığa çıkaran devingen bir metin içinde onlara sunulmaya başlanır.

Bu bölümün ikinci kesiminde benim niyetim, İkinci Halk Kültürü Defterinin birinci bölümünde savunduğum noktalarla uygunluk içinde olan metinlerden parçalar vermektir. Bu metinlerden bir tanesi daha aşağıdadır:

Çalışma ve Dünyanın Dönüştürülmesi: I

Pedro ve Antonio bir ağacı kestiler. Böylece pratik sahibi oldular. İnsanoglunun pratik etkinliklerinin amaçları vardır. Onlar ağacı kestikleri zaman ne yapmak istediklerini biliyorlardı. Çalışmışlardı. Araç kullanarak ağacı kesmekle kalmadılar, kestikten sonra onu budayıp yonttular da. Geniş gövdeyi parçalara ayırdılar, güneşte kuruttular. Hemen arkasından, Pedro ve Antonio gövdenin parçalarını doğrayıp onlardan düzgün keresteler çıkardılar. Kerestelerle bir kayık yaptılar. Kayığı yapmadan, hatta ağacı kesmeden önce, yapacakları kayığın biçimini kafalarında zaten tasarlamışlardı. Pedro ve Antonio çalıştılar. Çalışmalarıyla ağacı dönüştürdüler ve onunla bir kayık yaptılar. Erkeklerin ve kadınların dünyayı dönüştürmesi çalışarak olur ve dünyayı dönüştürerek, kendilerini de dönüştürürler.

Çalışma ve Dünyanın Dönüştürülmesi: II

Pedro ve Antonio kayığı kerestelerle yaptılar. Keresteleri, kestikleri geniş ağaç gövdesinin parçalarından çıkardılar. Büyük ağaç parçalara ayrıldığı zaman, o artık bir ağaç de-

gildi. Ağaç gövdesinin parçaları kereste haline geldiğinde, onlar artık ağaç gövdesinin parçaları değildi. Pedro ve Antonio kerestelerle kayığı yaptıklarında, keresteler kereste olmaktan çıkmış, bir kayık haline gelmişti artık.

Ağaç, doğal dünyaya aittir. Kayık, Pedro ve Antonio tarafından yapılan kayık, kültür dünyasına aittir, çünkü o insanoglunun yaratıcı çalışmaları ile yaptıkları dünyadır.

Kayık kültürdür.

Kayığı kullanma biçimi kültürdür.

Dans kültürdür.

Çalışma ve Dünyanın Dönüştürülmesi: III

Dönüştüren çalışma, erkekleri ve kadınları daima yüceltmez. Yalnızca özgür çalışma ve cesaret verir. Bizi onurlandıran tek çalışma, sömürenlerin ve sömürülenlerin olmadığı, denkser bir toplumun yaratılmasına katkıda bulunduğumuz çalışmadır.

Sömürge günlerinde bizim çalışmamız özgürce değildi; sömürgecilerin çıkarları için çalışırdık. Onlar bizim topraklarımızı ve iş gücümüzü ele geçirdiler, bizim sırtımızdan zengin oldular. Onlar sömüren azınlıktı. Biz sömürülen çoğunluktuk. Bugün, biz bağımsızız. Artık bir azınlık için çalışmıyoruz. Adil ve özgür bir toplum yaratmak için çalışıyoruz. Hâlâ yapacağımız çok şey var.⁷

7 PUO'da eşgüdümçülüğünü yaptığım lisans üstü kursların birinde, bu metnin okunması ve tartışması, katılımcılar tarafında ilginç çözümlemeleri ve gözlemleri uvardı. Christiano Amaral Giorgi, "Kişinin, eğitim amaçları için gerekli olan bir şeye ilişkin görüşünü asla yitmemesi gerekir: Şöyle ki tartışmanın başlangıç noktası, sürece katılan işçiler grubunca gerçekte neyin, nasıl algılandığı ve yorumlandığı gibi bir çalışma olabilir. Bu yoldan kır çalışanları, çalışarak doğanın dönüştürülmesi sürecinde insanın da dönüşümü fikrini, kendi eylemlerinde gördükleriyle oldukça tutarlı biçimde algırlar. Kent işçilerinin algısı, özellikle mevsimlik çalışma kesiminde, her zaman aynı olmaz. Bu durumda, tartışma, bir dizi başka dolayimleri de içeren, yeni terimlerle sunulmalıdır." diyordu.

Dilbilgisine bir başlangıç olarak yüklemelerin basit, fakat oldukça yetkin bir incelenmesi yapıldı ve bu, şimdiye kadar sunulan metinleri destekleyici bir incelemedir.

Özgürlük İçin Savaşım: I

MLSTP, halkımızın özgürlük için savaşımına yol göstericilik yaptı.

PAIGC, Guinea ve Cape Verde halkının özgürlük için savaşımına yol göstericilik yaptı.

MPLA, İşçi Partisi, Angola halkının özgürlüğü için savaşımına yol göstericilik yaptı.

FRELIMO, Mozambik halkının özgürlüğü için savaşımına yol göstericilik yaptı.*

São Tomé ve Príncipe halkının, Ginelilerin, Cape Verdelilerin, Angolalıların ve Mozambiklilerin, hepimizin bağımsızlığı, sömürgecilerden bize bir armağan değildi. Bizim bağımsızlığımız sıkı ve zor bir savaşımın sonucudur. Ezilen halk olarak, özgürlüğün peşinde hepimizin katıldığı bir savaşım. Bu insanların her biri, içinde doğuşebildikleri savaşımında birleştiler ve onların savaşımının toplamı sömürgecileri silip attı.

Bizim Afrika'daki savaşımımız, Portekiz halkının utkusu için, onlara egemen olan diktatörlüğe karşı, tartışılmazdı. Bizim savaşımımız olmaksızın, Portekiz'de 25 Nisan gerçekleşmiş olmayacaktı.

Fakat savaşımımız herhangi bir ırk ya da Portekiz halkına karşı yapılmadı. Sömürgecilerin sömürü sistemine karşı, emperyalizme karşı, sömürünün bütün biçimlerine karşı savaşım verdik.

Ulusal yeniden kuruluş, adil bir toplum yaratılması için girişilen bu savaşımın bir sürecidir.

* PAIGC, "Guinea ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı için Afrika Partisi"nin kısaltmasıdır. (Partinin adı ile önerilen ve Guinea ile Cape Verde arasında birliği amaçlayan girişim, 1980 Kasımında Gine-Bissau'ya gelen siyasal değişimle sona erdi.) MPLA, "Angola Özgürlük Hareketi"; FRELIMO ise, "Mozambik Özgürlük Cephesi" yerine geçen kısaltmalardır.

Özgürleşme savaşımı ve ulusal yeniden kuruluş için savaşım tartışmasına sürekli yansıyan önemli bir nokta, insanların, kendi tarihlerinin de öznelere olduğudur. Onların siyasal varlığı ve yeniden kuruluş sürecindeki sesleri, bu bölümün birinci kesiminde gönderme yaptığım şeylerdir.

Özgürlük için Savaşım: II

Sömürgeciliğe karşı savaşımımıza adanış, eğer bağımsızlığımız yalnızca sömürgecilerin ayrıcalıklı bir ulusal azınlık ile yer değiştirmesi anlamına gelirse, yarar sağlamaz. Eğer böyle olursa, bu kez ulusal azınlık aracılığıyla, Halkımızın emperyalist ülkelerin egemen sınıfları tarafından sömürülmesi sürer. Bu nedenle, ulusal yeniden kuruluş bizim için yeni bir toplumun, sömürenlerin ya da sömürülenlerin olmadığı bir çalışanlar toplumunun yaratılması demektir.

Haydi bugün yapabileceğimiz şeyi yanna bırakmıyorum.

Savaşımımız sürüyor!

Yeni bir toplum, yeni bir adam, yeni bir kadın, bütün bunlar devrimci geçişin diliyle birleşen anlatımlardı -ve öyle olmayı da sürdürüyor. Yeni toplum kuşağı -yeni adamın ve yeni kadının kuşağı- mekanik bir eylemin sonucunda ortaya çıkmayacak gibi görünüyordu. Bugün de öyle görünüyor. Yeni toplum, doğumla ortaya çıkar; buyrukla ya da otomatik olarak kendini göstermez.

Doğum bir süreçtir, görüldüğünden her zaman daha zordur.

Yeni Toplum

Sömürenlerin ya da sömürülenlerin olmadığı yeni bir toplum nedir? O, hiçbir erkeğin, hiçbir kadının, hiçbir halk grubunun, hiçbir sınıfın başkalarının işgücünü sömürmediği bir toplumdur. Kalemle çalışanlar için hiçbir ayrıcalık

olmayan, çiftliklerde ve fabrikalarda elleriyle çalışanlar için yalnızca yükümlülükler olan bir toplumdur. Bütün çalışanlar herkesin mutluluğuna hizmet etmek durumundadır.

Böyle bir toplum bir gecede yaratılmaz. Fakat insanların bu toplum biçimine ilişkin düşünceye kafalarında bugünden sahip olmaya başlamaları gereklidir, Pedro ve Antonio'nun ağacı kesmeden önce, yapacakları kayığın biçimine kafalarında sahip oldukları gibi.

Pedro ve Antonio'nun kayığı nasıl yaptıklarını anımsıyor musunuz? Bir ağaç kestiler. Ağacı budayıp yonttular. Gövdesini parçalara ayırdılar. Parçalarla kereste yaptılar ve kerestelerle de kayığı yaptılar. Fakat daha ağacı kesmeden önce bile, Pedro ve Antonio'nun kafasında yapacakları kayığın biçimi vardı ve o kayığı niçin yapacaklarını o zamandan biliyorlardı. Pedro ve Antonio çalıştılar; doğayı dönüştürdüler.

Yeni toplumu kurmak için, bizim de, çalışmaya gereksinmemiz var. Halen sahip olduğumuz eski toplumu dönüştürmemiz gerekiyor. Kayık yapmak, hiç kuşkusuz, yeni bir toplum yaratmaktan daha kolaydır. Fakat eğer Pedro ve Antonio kayığı yaptırsa, São Tomé ve Príncipe halkı, birlik, disiplin, çalışma ve uyanıklıkla, öncü kolu olan MLSTP ile birlikte yeni bir toplumu yaratacaktır.

Bir sonraki metinde tam bir bilmezliğin hiç varolmadığı ve halkın halen bildiklerini daha iyi bilmeye ve hâlâ bilmediklerini öğrenmeye hakları bulunduğu yeniden belirtilmektedir.

Hiç Kimse Herşeyin Bilmezi Değildir.

Hiç Kimse Herşeyi Bilmez

Hiç kimse herşeyin bilmezi değildir. Hiç kimse herşeyi bilmez. Biz hepimiz bazı şeyleri biliyoruz. Hepimiz bazı şeylerden habersiziz.

Pedro, örneğin, kakaonun nasıl toplanacağını çok iyi bilir. O henüz bir çocukken, ağaca zarar vermeden, kakao çekirdeğinin nasıl toplanacağını kendiliğinden deneyerek

öğrendi. Onun yalnızca, çekirdeğin toplanmaya hazır olup olmadığını bilmede güven duymaya ihtiyacı vardı. Fakat Pedro bir gazetenin nasıl basılacağını bilmez. Antonio ise, bir gazeteyi basmak için nasıl çalışmak gerektiğini pratik yoluyla çok önceden öğrendi, fakat o da kakaonun nasıl toplanacağını bilmez. Kakao toplamak ve bir gazete basmak, ulusal yeniden kuruluş için aynı derecede gerekli uygulamalardır.

Pedro'nun kakao toplama uygulamasından elde ettiği bilgi yeterli değildir. Pedro'nun daha çok bilmeye gereksinimi var. Aynı şey Antonio için söylenebilir. Antonio'nun gazete basma uygulamasından elde ettiği bilgi yeterli değildir. Antonio'nun da daha çok bilme gereksinimi vardır. Antonio'nun daha çok bilmeye hakkı var. Antonio daha çok bilebilir. Halka hizmet etmek için inceleme yapmak yalnızca bir hak değil, fakat aynı zamanda devrimci bir görevdir de. Haydi çalışıp öğrenelim!

El İşi-Entelektüel İş

Erkekler ve kadınlar çalışır, yani, eyler ve düşünürler. Çalışırlar, çünkü onlar bir atın insana hizmet etmek için pulluğu çekmesinden daha çok şey yaparlar. Çalışırlar, çünkü onlar ileriye görme, program yapma ve çalışmanın kendisi için amaçlar bulma yetisine sahiptirler. Çalışma içerisinde insanoğlu bütün bedenini kullanır. Ellerini ve düşünme yeteneğini kullanır. İnsan bedeni bilinçli bir bedendir. Bu nedenle, el işi denilen şeyi entelektüel denilenden ayırmak yanlıştır. Fabrika işçileri ve çiftlik işçileri de entelektüeldirler. Yalnızca, kişinin ellerini uygulama etkinliklerde kullanmasının küçük görüldüğü toplumlarda kakao toplamak ya da gazete basmak ikinci sınıf iş olarak düşünülür.

Yaratmakta olduğumuz toplumda, biz el işini entelektüel etkinlikten ayırmıyoruz. Bu nedenle, bizim okullarımız iş okulları olacaktır. Bizim çocuklarımız, çok erken yaşlarda, çalışarak öğrenecekler. São Tomé ve Príncipe'te, kimsenin inceleme yapmak için çalışmayacağı ve kimsenin çalışmak için inceleme yapmayacağı –çünkü herkesin çalışır-

ken inceleme yapacağı- günler gelecektir.

Uygulama Bize Öğretir

Uygulamanın bize öğrettiklerini yadsıyamayız. Bir çok şeyi günlük uygulamamızda, yaparak, yaşayarak öğrendiğimizi yadsıyamayız. Örneğin, gökyüzüne baktığımızda ve bulutları belirli bir renkte gördüğümüzde, yağmur yağıp yağmayacağını bildiğimiz gibi. Hatta onun hafif bir yağmur ya da bir fırtına olup olmayacağını da bilebiliriz.

Daha gençlik yıllarından, bizi çevreleyen dünyayı anlamayı öğrendik. Böylece sözcükleri ve tümceleri okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce bile, biz zaten, iyi ya da kötü, bizi çevreleyen dünyayı "okuyoruz". Fakat uygulamadan kazandığımız bilgi yeterli değildir.

İnceleme yapmak devrimci bir görevdir.

Üretim Süreci: I

Kapıların, pencerelerin, masaların ve kayıkların yapıldığı keresteler için odun, ormanlardaki ağaçlarda, doğal durumla bulunur. Çekiçleri, orakları ve tırpanları yapmak için gerekli çelik, toprağın altında, doğal durumunda bulunur. İnsanoğlu, çalışarak, *doğal gereçleri*, önce onlardan *ham gereçler* yaparak, dönüştürür. Doğal gereçlere (üretim hazırlanacak durumdaki demir ve odun gibi) *çalışmanın nesneleri* denir.

Pirinç ekimi için hazırlanacak toprak, bir çalışma nesnesidir.

Kesilecek ve belki keresteler çıkarılacak olan, ağaçlar çalışma nesneleridir.

Masalara, sandalyelere, kapılara ve pencerelere dönüştürülecek olan keresteler çalışma nesneleridir.

Üretim Süreci: II

Doğal gereçleri ham gereçlere dönüştürmek ve ham gereçlerle bir şeyler üretmek için, araçlara gereksinim duyarız.

Makinelere, gereçlere, taşımaya gereksinim duyarız. Üretmemize yardım için gereksinim duyduğumuz bu şeylere –yani araçlara, gereçlere, makinelere ve ulaşım araçlarına– *iş araçları* denir.

Doğal gereçler, ham gereçler ve iş araçları bir araya geldiğinde *üretim araçlarını* oluştururlar.

Aşağıdakiler, bir çiftlikteki üretim araçlarıdır:

- ekim için topraklar
- doğal gereçler
- ham gereçler
- araçlar, gereçler, taşıma

Üretim Süreci: III

Eğer hiçbir insan çalışması olmazsa, ağacın kerestelere dönüştürülemeyeceğini ve doğal halindeki demirin de metal yapraklar haline gelemeyeceğini gördük. Bütün bunlar insanın çalışması, bilinçli işgücü harcaması ile gerçekleşiyor.

Üretim araçları ve işçiler, bir toplumun üretici güçleri olarak adlandırılan şeyi oluştururlar.

Üretim, üretim araçlarının ve işgücünün bileşiminden ortaya çıkar. Bir toplumu anlamak için, onun üretim sürecinin ne şekilde örgütlendiğini bilmek önemlidir. Üretim araçlarının ve işgücünün nasıl bir araya geldiğini bilmek gereklidir. Üretim içinde sahneye çıkan toplumsal ilişkilerin niteliğinin sömürü ilişkileri mi yoksa herkes arasında eşitlik ve işbirliği ilişkileri mi olduğunu bilmek gereklidir.

Sömürge döneminde, üretimin toplumsal ilişkileri, sömürü ilişkileriydi. Bu yüzden şiddet egemendi. Sömürgeciler, bizim işgücümüz ve üretim araçlarımız üzerinde egemen oldular. Onlar, toprağın, doğal gereçlerin, ham gereçlerin, araçların, makinaların, ulaşımın ve işgücünün mutlak sahipleriydi. Hiç birşey onların güç ve denetiminden kaçmazdı.

Bugün yeni bir toplum yaratmak için ulusal yeniden yapılanma hakkında konuşurken, gerçekten farklı bir toplum, üretimin toplumsal ilişkilerinin bundan böyle artık sömürü ilişkileri olmayacağı, fakat herkes arasında eşitlik

ve işbirliği ilişkileri olacağı bir toplum hakkında konuşuyoruz.

Aşağıdaki metin yine toplumsal dönüşümün mekanik olmayan doğasını tartışmaktadır.

Dönüştürme Eylemi:

Biz bu odanın içindeyiz. Burada bir Kültür Çemberi çalışmaya yapıyor. Oda belirli bir biçimde düzenlenmiş. Sandalyeler, masa, kara-tahta, bunların hepsi oda içinde belirli bir yer tutuyor. Duvarlarda posterler, şekiller, tasarımlar var. Odayı farklı bir biçimde düzenlemek bizim için zor olmazdı. Eğer bunu yapmaya gereksinim duyarsak, kısa bir zamanda, hep birlikte, sandalyelerin, masanın, kara tahtanın konumlarını tümüyle değiştirebiliriz. Odanın yeniden düzenlenmesi, yeni algılanan gereksinime bağlı olarak, bizden birazcık fiziksel çaba ve grup olarak çalışma ister. Bu yolla, odanın eski düzenini dönüştürebilir ve başka amaçlara göre, yeni bir düzenleme yaratabiliriz.

Eski toplumu yeniden örgütlemek, onu yeni bir toplum yaratmak için dönüştürmek, bunun kadar kolay değildir. Bu yüzden, yeni toplum bir gecede yaratılmayacağı gibi şans eseri de ortaya çıkmaz. O yalnızca, eski toplumda öncü dönüşümler var olduğu zaman kendini gösterir.

İzleyen iki metin, kültür ve kültürel kimlik sorunları ile ilgilidir. Bunlar özellikle hâlâ bir ölçüde sömürge olan bir toplumda, en yüksek derecede önem taşıyan konulardır.

Halk ve Kültür

Sömürgeciler, yalnızca kendilerinin kültüre sahip olduklarını söylerlerdi. Onların Afrika'ya gelişlerinden önce bizim bir tarihimiz olmadığını söylüyorlardı. Yani tarihimiz onların gelişle başlıyordu. Bu anlatımlar yanlıştır. Bunlar, sömürgecilerin bizim üzerimizde uyguladığı yağmalayıcı uy-

gulama için gerekliydi. Üzerimizdeki ekonomik sömürüyü olabildiğince uzatmak için; kültürel kimliğimizin yapısını bozmaya girişmeleri, kültürümüzü ve tarihimizi yadsımalara gerekiyordu.

Bütün insanların kültürü vardır, çünkü onlar çalışır, çünkü dünyayı dönüştürürler ve dünyayı dönüştürmekle kendileri de dönüştürler.

Halkımızın dansı kültürdür.

Halkımızın müziği kültürdür; toprağı ekim biçiminin kültür olması gibi. Kültür aynı zamanda halkın yürüme, gülümseme, konuşma ve çalışırken şarkı söyleme biçimidir.

*Calulu** kültürdür; *calulu*'yu yapma biçiminin, yiyecekler için ağız tadımızın kültür olması gibi. Kültür, halkın üretim için kullandığı araçlardan oluşur. Kültür, halkın dünyalarını anlama ve anlatma biçimidir, kendi dünyaları ile ilişkileri içinde kendilerini nasıl anladıklarıdır. Kültür, geceleyin davuldan gelen sesin temposudur. Kültür, davulun vuruluş düzenidir. Kültür, halkın bedenlerinin davulların temposuna kapılıp salınışıdır.

Kültürümüzün Savunması

Hareketimizin ve hükümetimizin yoğunlukla uğraştığı konulardan biri kültürümüzün savunmasıdır. Bu nedenle, Başkan Pinto da Costa şunu söylemiştir: "Sömürge kültürünü ortadan kaldırdıktan sonra, ülkemizde geleneklerimize dayalı yeni bir kültür yaratmak zorundayız. Ülkemizde yaratacağımız bu yeni kültür geleneklerimizin olumlu yanlarından yararlanacak ve olumsuz yanlarını dışarı atacaktır. Doğal olarak, yeni kültürün, yabancı kültürlerin olumlu etkilerine kapılarını kapatmaması gerekir. O, bütün öbür insanların kültürüne açık olacak, fakat bizim ulusal öz yapımızı her zaman koruyacaktır."

* Palmiye yağıyla yapılan bir yemek. Tavuk, balık ya da dana etiyle hazırlanabilir.

Bu nedenle, üretmeye, yaratmaya ve yeniden yaratmaya gereksinmemiz var. Şevkimiz kırılmaksızın inceleme yapmaya gereksinmemiz var. Bir bilimi ve bir tekniği geliştirmeye gereksinmemiz var. Karşılaştığımız ilk engelde duramayız.

Eleştirel bir düşünce biçimine bu yoğun ilgi, aşağıdaki iki metinde yeniden açıklanmaktadır.

Doğru Biçimde Düşünme: I

Bu defterin metinlerini yazmada başlıca amacımız; sizi, yoldaşlar, doğru düşünmeye kışkırtmaktır. Sizi doğru biçimde düşünmeye kışkırtmaktan ne kastediyoruz? Kışkırtmak, yalnızca döğüşmeye çağırarak anlamına değil, fakat aynı zamanda bir sorunu ortaya koymak, yani soru sormak, uyararak, güdülemek anlamına gelen bir edimdir.

Tipki okuma-yazma çabalarında Halka "b+a = ba"yı öğretmenin bizi ilgilendirmemesi gibi, okuma yazma sonrasında yine, halka anlamaksızın okuyacağı metinler ve tümceler vermek de bizi ilgilendirmiyor. Ulusal yeniden kuruluş hepimizden, ulusal yeniden kuruluşun her düzeyinde, bilinçli katılım istiyor; eylem ve düşünce, uygulama ve kuram istiyor. Kuramsız hiçbir uygulama, uygulamasız hiçbir kuram olmaz.

Doğru biçimde düşünmek, gözlediğimiz ve çözümlediğimiz olgularda ve nesnelerde gizlenip gözden kaçınan şeyi anlamaya ve keşfetmeye çalışmak anlamına gelir. Örneğin, Küçük Pedro'yu üzen şeyin "kendisine az saygı gösterilmesi" olmadığını, fakat daha çok, bağırsak solucanlarına sahip olması olduğunu keşfetmek gibi.

Bu nedenle, biz küçük Pedro'ya büyü yoluyla değil, tıbbi yardım yoluyla mutluluk getireceğiz.

Şimdi, defterinizin daha önceki metinlerine dönünüz. Evde, biraz serbest zamanınız olduğunda, birini ve sonra bir başkasını okuyun. Her satırı, her anlatımı dikkatle düşünün ve okuduğunuzu daha iyi anlamaya çalışın.

Doğru Biçimde Düşünme: II

Doğru biçimde düşünmek, olguların varoluş nedenini keşfetmek ve uygulamanın bize verdiği bilgiyi derinleştirmek yalnızca birkaç kişinin ayrıcalığı değildir, halkın devrimci bir toplumda sahip olduğu bir haktır. Hükümetimiz, hareketimizin siyasal yönelimi ile anlaşma içinde, halkımızın bu hakkına kulak vermektedir. Üretme yollarının ve üretim uyarıcılarının yeniden uyarlanması ek olarak, hükümetimiz halkımızın sistematik eğitimi konusunda da engelleri aşip ilerlemenin umudu içerisinde.

Şimdi, doğru biçimde düşünmeye girişerek, bir alıştırma yapmaya çalışalım. Bir kağıt üzerine şu problemi sizin nasıl gördüğünüzü yazın: "Çocukların ve yetişkinlerin eğitimi, ülkemizin bağımsızlığından sonra, bağımsızlıktan önce sahip olduğumuz eğitimle eşit olabilir mi?"

Eğer aynı olabileceğini düşünüyorsanız, nedenini söyleyin.

Eğer aynı olmayabileceğini düşünüyorsanız, nedenini söyleyin.

Eğer, size göre, bugünkü eğitimin bağımsızlık öncesinde sahip olduğumuz eğitimden farklı olması gerekiyorsa, bu farklılığın bazı yönlerini belirtin.

Defterden daha çok örnek sunmadan önce, özel olarak dilin incelenmesi ve genel olarak dil alanında bir iki noktayı ele alalım.

Defterde, dilbilgisine başlangıç, dilbilgisel sınıflandırmalara ilişkin bir çözümlemenin ötesine geçmez. Ancak, başlangıç hiçbir zaman biçimsel ya da mekanik bir yoldan yapılmaz. Tersine, o her zaman devingendir.

Okuma-yazma sonrası çemberlerin katılımcıların bir gereksinimi de hareketin ve hükümetin resmi belgeleri ile *Devrim* gazetesini okuyabilmektir. Bizim çözümlemelerimizden biri, "ki" ilgi adının kullanımına başlatmak olmuştur. Bu adıl, popüler söylemde çok yaygın olan tümcelerde kullanılır; ba-

zen de kötü kullanılır. Bu tümcelerde özne yükleminden uzaklaştıkça, sözü anlamak daha güç olur. Gerçekte, halk grupları böyle konuşmazlar. Buna göre, halk gruplarını, bizzat kendilerinin olmayan başka bir düşünce yapısını gösteren dilin bu biçimine egemen olmaları için donatmak gerekir.

Defterin izleyen sayfalarında, çeşitli örnek tümceler aracılığıyla, yazı dilinde çok önemli bazı ilgi adıları tanıştırılır. Verilen örneklerde; yöre, ülke, Afrika ve dünya bağlamından üreten konu ve sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir.

Şimdi, deftere ilişkin olarak, daha önce verilenlerle birlikte bize genel bir görüş veren son metinleri görelim:

Uygulamanın Değerlendirilmesi

Uygulamayı değerlendirmeksizin uygulama yapmak olanaksızdır. Uygulamayı değerlendirmek, uygulama ile ulaşmaya çalıştığımız amaçlarla elde edilen sonuçları karşılaştırarak, ne yapıldığını çözümlemektir. Uygulamanın değerlendirilmesi, yargıları, hataları ve yarattığı etkileri ortaya koyar. Değerlendirme uygulamayı düzeltir, daha iyileştirir, etkililiğimizi artırır. Uygulamayı değerlendirme çalışması, her zaman, uygulamanın bir parçası olmayı sürdürür.

Siz, yoldaşlar, bu Kültür Çemberinde bir uygulamaya sahipsizsiniz. Kültürel kolaylaştırıcı ile birlikte çalışıyorsunuz, belirli amaçlara yönlendirilmiş görüşler taşıyan bir izleneyi izliyorsunuz. Kültür Çemberi içinde siz, daha iyi ve sonra daha iyi okuma, okuduğunuzu yorumlama, yazma, iletişim kurma, bugün sahip olduğunuz bilgiyi çoğaltma ve hâlâ bilmediklerinizi öğrenme uygulama içinde yer alıyorsunuz. Ulusal yeniden kuruluş, halkımızın bizim gerçekliğimizi daha çok ve daha iyi bilmesine gereksinim duyuyor. Halkımızın ise, sorunlarınıza bir çözüm sunmaya kendilerini hazırlamaya gereksinimleri var. Halk Kültürü Çemberlerinin Eşgüdümü Kurulu, Eğitim Bakanlığının, bizim eğitim siyasamızın bir parçasını düzenlemek, hazırlamak, planlamak ve yürütmekten sorumlu sektördür. Bütün bunları,

Kültür Çemberlerindeki yetişkinlerle birlikte geliştirmektedir. O halde, Eşgüdüm Kurulu, bu çemberlerde gerçekleştirilen uygulamayı değerlendirmeye son veremez. Fakat siz, yoldaşlar, aynı zamanda kendi uygulamanızı da değerlendirmelisiniz. Gerçekleştiriyor olduğunuz ilerlemeleri sürekli olarak sınamamız ve karşılaştığınız güçlüklerin üstesinden gelmeye çalışmanız gerekir. Eğer siz, yoldaşlar, kendi uygulamanızı çözümlerseniz, rehberinizle ve Eşgüdüm Kurulu ile birlikte, çalışmanın daha iyi araçlarını araştırma sürecine katılıyor olacaksınız.

Balığın suya gereksinimi olduğu gibi

ve çiftliğin yağmura gereksinimi olduğu gibi

Uygulamanın da değerlendirmeye gereksinimi var.

Uygulamanın Planlanması

Değerlendirme olmaksızın hiçbir uygulama olmadığını daha önce gördük. Fakat uygulama, planlamayı da gerektirir. Uygulamayı planlamak, onunla ulaşmak istediğimiz amaçlar konusunda açık bir görüşe sahip olmak anlamına gelir. Uygulamayı planlamak yine, onu yürütmek için dikkate alabileceğimiz kimseleri bilmek anlamına da gelir. Planlamak, sürekli olarak değerlendirilmesi gereken eylemin farklı anlarını ve bitim sürelerini önceden görebilmek demektir. Kısa soluklu, orta soluklu ve uzun soluklu olarak plan yapabiliriz. Bazen değerlendirmede bize, sahip olduğumuz amaçlar doğru bile olsa, seçtiğimiz yolların en iyisi olmadığını gösterir. Bazen yine, değerlendirme uygulaması aracılığıyla, belirlemiş olduğumuz bitim sürelerinin bizim gerçek olanaklarımızla tutarlı olmadığını algılarız.

Ülkemizdeki bütün etkinlikler planlanmayı ve daha iyi yürütülmeyi gerektiriyor.

Kakao toplanmaya hazır olduğunda biz bunu yapmaya hazır olmazsak ekonomimiz ne olur? Kakao çekirdekleri telef olur gider. Bu da, ürün için bir felaket olur. Halkımızın kendi uygulamasını değerlendirmede ve ulusal yenden kuruluş planlarına katılma gereksinimlerini anlamaları önemlidir.

Yeni Erkek ve Yeni Kadın

Yeni erkek ve yeni kadın rastlantı ile ortaya çıkmaz. Yeni erkek ve yeni kadın toplumun devrimci yeniden kuruluş uygulamasında doğarlar.

Şimdi yeni erkeğe ve yeni kadına özyapısını veren bazı nitelikler üzerine düşünelim. Bu niteliklerden birisi, halkın davası ve halkın çıkarlarının savunulması konularında aynı görüşte olmaktır. Görevimizi; hangi görevin bize düştüğüne bakmaksızın gerçekleştirmek, yeni kadının ve yeni erkeğin bir özelliğidir. Bireyciliği ve bencilliği aşmayı da bize öğreten siyasal militanlığın doğru anlamı, yine yeni erkeğin ve yeni kadının bir belirtisidir. Uğrunda dövüştüğümüz özgürlüğümüzün ödün vermeden savunulması, yine yeni erkeğin ve yeni kadının bir özelliğidir.

Yalnızca bizim halkımız ile değil, fakat aynı zamanda özgürlükleri için savaşım veren bütün halklarla dayanışma duygusu, yeni erkek ve yeni kadın kişiliğinin başka bir niteliğidir. Bugün yapabileceğimiz şeyi yarına bırakmamak ve her gün yapmamız gerekeni daha iyi yapmak, yeni erkeğe ve yeni kadına yakışan niteliklerdir. Ulusal yeniden kuruluş çabalarına bilinçli olarak katılmak, yeni erkek ve yeni kadının bir görevidir.

İnceleme yapmak (devrimci bir görev), doğru biçimde düşünmek, gerçekliğe karşı merak geliştirmek, yaratmak ve yeniden yaratmak, dürüstlikle eleştiri yapmak ve yapıcı eleştiriye kabul etmek, halkın karşıtı etkinliklere karşı savaşmak; bütün bunlar yeni erkek ve yeni kadının özyapısal özellikleridir.

Biz ulusal yeniden kuruluş savaşımına daha ve daha çok katılmakla, yeni erkeğin ve yeni kadının kendi içimizde doğmasına yol açmaktayız.

Yeni Erkek, Yeni Kadın ve Eğitim

Yeni erkek ve yeni kadının en önemli niteliklerinden birisi, kişinin adım atmayı durduramayacağı ve eğer yeni olan sürekli yenilenmezse çok yakında eskiyeceği anlayışındaki

kararlılıktır. Çocukların, genç yetişkinlerin ve yetişkinlerin eğitimi, yeni erkeğin ve yeni kadının eğitiminde çok büyük önem taşır. Bu da yine, olanaklarımıza göre uygulamaya koymaya çalıştığımız yeni bir eğitim olmak zorundadır. Sömürge günlerdekinden tümüyle farklı bir eğitim. Yarışmayı değil, işbirliğini uyaran, çalışma aracılığıyla bir eğitim. Bireyciliğe değil, karşılıklı yardımlaşmaya değer veren; edilgenlik değil, eleştirel bir ruh ve yaratıcılık geliştiren bir eğitim. Uygulama ile kuram, el işi ile entelektüel iş arasındaki birliğe dayalı olan ve bu nedenle doğru biçimde düşünmek için eğitilmekte olanları güdüleyen bir eğitim.

Yalanların, yanlış görüşlerin ya da disiplinsizliğin yanında olmayan bir eğitim olmak zorundadır. Başka her tür eğitim gibi siyasal olmak, yansız olmaya çalışmayan bir eğitim olmak zorundadır. Gerçekte yansızlık olanaksız olduğuna göre, yeni eğitim yansız olmadığını bildirip duyurmakla, halkımızın çıkarlarından yana olan siyasasını doğrulamaktadır.

Defteri kapatan aşağıdaki metin ile, ben de bu bölümü sonuçlandırabilirim.

Yoldaş,

İkinci Halk Kültürü Defterinin sonuna geldiniz. Sizin, hatta okumayı ve yazmayı bile öğrenmeden önceki uygulamanız aracılığıyla gerçekte sahip olduğunuz bilgiyi artırma yaşantısından, bir grubun bir parçası olarak, çalışmalarınızın ilk evresinde elde ettiğiniz bilgi ile birlikte daha ileri bilgi kazanmanın bilgisini bir araya getirme ve derinleştirme yaşantısından zevk aldığınızı umuyoruz. Metinleri okumakla başlayarak, çok sayıda ve çeşitlilikteki konuları daha örgütlü bir biçimde tartışma yaşantısından zevk aldığınızı umuyoruz. Fakat her şeyden öte, bizim devrimci görevimizin yalnızca bilgi vermek olamayacağını algıladığınızı umuyoruz. Devrimci görevimiz, doğru olarak bilgilendirilmenizle kalmayıp aynı zamanda eğitmemizi de gerektiri-

yor. Eğer kişi eğitilme eylemindeki sorumlulukları üzerine almazsa, gerçekten eğitilmiş olmaz. Halkımız edilgenlik yoluyla eğitilmiş olmayacak, fakat eylem aracılığıyla ve daima düşünce ile bütünlük içinde, eğitilmiş olacaktır. Böylece bizim zihinsel çabamız, yoldaşlar, sizi gerçekliği düşünmeye, çözümlemeye yönlendirmek, güdülemektir. Bu, sizin yoldaşlar, tanımaya başladığınız, tanıyacak olduğunuz bütün Halk Kültürü Defterlerini niteleyen özelliktir.

Gine-Bissau'da Okuma-Yazma Üzerine Yeniden

Macedo: Gine-Bissau'daki okumaz-yazmazlık sorunuyla niçin ilgilendiniz ve sonra da içinde yer aldınız?

Freire: Gine-Bissau'daki okuma-yazma kampanyasına ilgimden önce bile, genelde Afrika insanının özgürleşme mücadelesiyle aşırı ilgili olduğumu söylemekle söze başlamama izin verin. Büyük merakla ve hatta büyük mutlulukla, Mozambik, Angola, Cape Verde, São Tomé ve Príncipe ve Gine-Bissau'daki özgürleşme savaşımını ve bunun farklı niteliğini akılda tutarak, yakından izledim. Bu savaşımlardaki farklılıklar kuşkusuz farklı tarihsel ve coğrafya bağlamları ile koşullanmışlardı. Yani Gine-Bissau'nun bağımsızlığından önce bile, benim zaten o ülkeye ve onun kahraman halkına karşı hem siyasal, hem de duyuşsal anlamda sevgi bağlılığım vardı.

Gine-Bissau'daki okuma-yazma kampanyasına benim ilgimi çeken şey, kesinlikle, Afrika ile aramdaki bu kültürel, siyasal ve duyuşsal bağlantılar oldu. Kuzeydoğu Brezilya'dan biri olarak, Afrika'ya ve özellikle, Brezilya'da olduğu gibi, Portekiz tarafından sömürgeleştirilebilecek denli şanssız olan ülkelere

bir bakıma kültürel olarak bağlı idim.

1970 ya da 1971'de Afrika'ya, Tanzania ve Zambia'ya ilk gezimi yaptım. Zambia'ya varışından sonra, havaalanında beni bir eğitim ekibiyle çalışmak için gideceğim son durağım olan yere götürecek bir iç-hatlar uçağını beklerken, adım anons edildi ve danışma merkezine başvurmam istendi. Orada, Angola Halk Kurtuluş Hareketi'ni (MPLA) temsil eden Kuzey Amerikalı bir çift aracılığıyla, yalnızca Angola'da değil, fakat aynı zamanda bütün Afrika'da önemli bir siyasal kişi olan Lara'nın da içinde olduğu bir grupla karşılaştım.

Kuzey Amerikalı çift, MPLA liderlerinin bir önerisiyle gelmişti. Benimle konuşmakla çok ilgili olan MPLA'nın temsilcileriyle bir günlük bir toplantıya katılabilmem için uçuşumu değiştirmemin olanaklı olup olmadığını soruyorlardı. Hemen kabul ettim. Yakından izlediğim ve hayran olduğum insanların özgürlüğü için çalışan bir grupla tanışmayı çok istiyordum. Lara'mın, beş MPLA militanıyla birlikte bizi beklediği Kuzey Amerika-lıların evine gittik.

Lara beni şu sözlerle selamladı: "Yoldaş Paulo Freire, eğer siz de bizim sizin çalışmanızı bildiğimiz kadar benim ülkemi tanıyorsanız, Angola'yı çok iyi biliyor olmalısınız!" Öğleden sonranın çoğunda, sürdürülen savaşım konusunda (o sırada Angola'daki özgürleşme kavgasında bazı duraksamalar yaşanıyordu) konuştuk ve en önemlisi, özgürleşme savaşımında okuma-yazma çalışmasının rolünü uzun uzadıya tartıştık. Yine, Mozambik'te ve Gine-Bissau'daki okuma-yazmanın güçlüklerini de tartıştık.

(Rastlantısal olarak, benim o sırada çalıştığım Dünya Kili-seler Birliği, daha önce de Afrika'daki bir çok özgürleşme hareketine güçlü destek göndermişti. Ben, birliğin bu hareketlere katılmasını başlatan birisi değildim. Benim yaptığım, zaten var olan ilişkileri pekiştirmeye çalışmak oldu.)

Dönemin siyasal ve askeri konumlarına ek olarak, Lara ve ben, mücadele sırasında gerçekleşen yeni eğitim süreçlerinin

niteliğini, özellikle özgürleşmekte olan bölgelerdeki durumu, çözümledik. Eğitsel bir uygulama olarak savaşımın pratiğini tartıştık. Geceleyin, akşam yemeğinden sonra, MPLA üyeleri bana özgürleşme savaşımı ve bu sırada gerçekleşen eğitsel ya-şantılar hakkında belgesel filmler gösterdiler. Afrika özgürleşme liderleriyle yaptığımız bu buluşmanın sonrasında artık, Gine-Bissau ile ve birlikte çalıştığım eğitimciler ekibiyle haşır neşir oldum. Belirli açılardan, bu beni daha sonra hem Gine-Bissau'ya, hem de Angola'ya bizim eğitsel katkımız olacak şeylere hazırladı.

Zambia'dan sonra, Tanzania'ya gittim. Orada, Zambia'daki olan aynı şeylerin bir çoğuna tanık oldum. Tanzania Üniversitesi'nde, Mozambik Özgürlük Cephesi (FRELIMO) içinde etkin yer alan bir Tanzanyalıyla yakınlaştım. O bana, Dar Es Salaam'da FRELIMO temsilcileriyle tanışmak için yapılacak bir çağrıyı kabul edip etmeyeceğimi sordu. Kabul ettim. Aralarında, FRELIMO'nun öldürülen lideri Mondleme'nin dul eşi de vardı. Mozambik'in o günkü eğitim bakanı da oradaydı. Zambia'da, MPLA ile olduğu gibi, eğitim ve özgürleşme savaşımında eğitimin rolü ve süreçleri üzerine görüşmeler yaptık.

Daha sonra Tanzania başkanının FRELIMO savaşçıları için kurduğu yetiştirme kampını ziyaret etmeye çağıldım. Burada, ülkedeki özgürleşme savaşıyla eşzamanlı sürdürülen okuma-yazma kampanyasında çalışmak üzere daha sonra Mozambik'e gidecek olan okuma-yazma öğretmenlerini bu göreve hazırlayan yoğun bir çalışma vardı. Bu yetiştirimin önemli bir çizgisi, özgürlük ve okuma-yazma savaşımını ayrı sınıflandırmayıp birlikte düşünmeye yapılan vurgu idi. Yetiştirme kampında, özgürleşme savaşımına kendilerini adayarak yardım etmek için orada bulunan bir çok Avrupalının da içlerinde olduğu, eğitici önderler ile tanıştım.

Avrupalı ve Afrikalı gençler için önemli olan şeyin, zalim ve kötü niyetli bir sömürge aygıtı tarafından gaspedilmiş olan öz-saygı ve onuru yeniden kazandırmak için bir savaşıma yön

veren ideolojik sağlamlık olduğunu görmekten mutlu oldum. Bu Avrupalı gençlerin, özgürlükleri için savaşılan Mozambikli halk kitlelerinin yanında oldukları benim için açıktı. O görüşme sırasında onların kullanmakta olduğu okuma-yazma yöntem ve uygulamalarını tartıştık.

Sonra, Ocak 1975'te Cenevre'de iken, Rio de Janeiro Katalik Üniversitesinden Brezilyalı bir profesör olan Jose Maria Nunes Pereria'dan uzun bir mektup aldım. O sırada kendisi, yine Rio de Janeiro'da olan Candido Mendes Üniversitesi'nde Afrika ve Asya Çalışmaları'nın eşgüdümçüsü olarak çalışıyordu. Profesör Pereira; Afrika ve Asya Çalışmaları'nın Eşgüdümçüsü sıfatıyla yazıyordu, Gine-Bissau'dan yeni dönmüştü, orada eğitim bakanı Mario Cabral ve Gine-Bissau başkanı Luis Cabral (PAIGC'nin kurucusu Amilcar Cabral'ın kardeşi) ile uzun bir toplantı yapmışlardı. Mektubunda Pereira, hem başkanın, hem de eğitim bakanının, benim Gine-Bissau'daki okuma-yazma kampanyasında bir eğitimciler ekibine eşgüdümçülük yapmak üzere bir çağrıyı kabul edip etmeyeceğimi bana sorması için kendisini zorladıklarını vurguluyordu. Bu kampanya yetişkin okuryazarlığı üzerinde odaklaşıyordu, fakat aynı zamanda eğitimin öbür alanlarını da içeriyordu. Eğer ilgilenirsem, Mario Cabral ile ilişki kurmam gerekiyordu.

Pereira'nın mektubunu aldıktan sonra, Kültürel Eylem Enstitüsü'nün (IDAC) öteki üyeleriyle mektubu ve Gine-Bissau ile bir işbirliği izlencesi oluşturmanın olabilirliğini tartışmak üzere evimde bir toplantı düzenledim. IDAC'tan herkes, Gine-Bissau izlencesine yardım etmeye büyük ilgi gösterdiler. Ertesi gün bu çağrıyı Dünya Kiliseler Birliği ile de tartıştım. Niyetim, Gine-Bissau'daki okumaz-yazmazlığı ortadan kaldırmanın güçlüklerini en iyi karşılayacak ve katkıda bulunacak yolları inceleyerek ve planlayarak, birliğin ve IDAC'ın birlikte çalışacakları bir plana çözüm bulmaktı. Hem IDAC, hem de Birlik önerimi kabul ettiler. O ocak ayında Mario Cabral'a yazdım. O mektubun ilk birkaç satırında Gine-Bissau'da bulunmuş bir kişiden bir mek-

tup aldığımı belirttim. Bu mektupta neden profesör Pereira'nın adından söz etmedim? O sıralar Brezilya'da olağanüstü baskıcı siyasal bir kadro iktidardaydı. Kendi sürgünlük yaşantım bana, Brezilya diktatörlüğü altındaki insanların konumlarını, hatta yaşamalarını tehlikeye sokabileceğim için isim yazma konusunda dikkatli olmamı öğretmişti.

Mektubumu, "Brezilya'dan bana yazan kişi, sizinle ve başkalarıyla Gine-Bissau'da bugün yürütülmekte olan yetişkin okuryazarlığı izlencesine katkıda bulunacağım bir eğitimciler takımını örgütlemeye olanağını tartışmış. Daha sonra, nasıl başlanacağı konusunda bir görüşme için size yazmamı önerdi." diye sürdürdüm.

Benim yazmamdan iki buçuk ay sonra, Nisan 1975'te, Mario Cabral mektubumu yanıtladı. Nisan ayında ona ikinci bir mektup yazdım, şöyle başlıyordu:

"Değerli yoldaş Mario Cabral: Hükümetinizin bizim işbirliğimize ilgisini doğrulayan mektubunuzu henüz aldım. Bu olur almamakla, hem IDAC üyeleri tarafında hem de Dünya Kilseler Birliği tarafında, duyduğumuz doyumla ilgili duygularımızı anlatmanın gereği var mı, sanmıyorum."

Bu ikinci mektupta bazı yollar önerdim. Bu öneriler arasında, Gine-Bissau'daki genel eğitim durumu üzerine tartışmayı başlatmak üzere birisini Cenevre'ye göndermeleri olanağı da vardı. Mario Cabral'ın Cenevre'ye gelmesini önermiştik. Şimdi anlıyorum ki, büyük olasılıkla, bizim çağımızı kabul edemeyecek kadar çok meşguldü.

Macedo: Siz ve takımınız, Gine-Bissau'da, kendi eğitim etkinliklerinize mi destek verdiniz?

Freire: Bu soruya yanıt verirken, bana karşı beslenmiş olan bir takım dar görüşlü eleştirilerden bazılarını okurların değerlendirmesine sunabilirim. Kimileri Gine-Bissau'ya çok büyük ödenekler sunduğumu ve Gine-Bissau aracılığıyla yolumu bulduğumu söylemişlerdir. Başka deyişle, Gine-Bissau gerçekte bizim okuma-yazma kampanyasına katkımızla ilgilenmiyor-

du, fakat parayı da geri çeviremedi. Bu eleştiri biçimi, yalnızca eğitim dizgesinin yeniden kuruluşuna katkıda bulunmayı içtenlikle isteyen bizleri değil, fakat aynı zamanda, sömürgecileri kovup atmak için Gine-Bissau ormanlarında o kahramanca savaşan yoldaşları da incitmektedir. Onların, bizim yapabileceğimiz küçük bir maddi destek önerisi karşısında, öylesine kolayca kendi çıkarlarını satmak için on iki yıl savaşmış olmaları olacak şey değildi. Fakat şimdi biz bu tip eleştiriyi bir yana bırakalım ve sizin sorunuzu yanıtlamaya çalışalım.

Daha önce söylediğim gibi, Dünya Kiliseler Birliği Afrika'daki özgürleşme hareketlerinde önemli bir rol oynadı. Birlik bu hareketlere, savaşmaları sırasındaki en zor zamanlarında bile yardım etmeyi asla durdurmadı. Yine birlik, bu savaşmalar sırasında verdiği katkıların, sömürge güçlerinden kurtulup bağımsızlaşan yeni toplumların yeniden yapılanması sırasında da sürmesi için gerekeni yaptı. Örneğin, birliğin Nikaragua'daki okuma-yazma kampanyasına yardımını 500.000 \$'a yükseltmesi kesinlikle yersiz değildi. Ben, Nikaragua'daki bu kampanyada bir eğitimciler ekibinde yer aldım.

Fakat birlik, yardımlarını Nikaragua ve Gine-Bissau ile sınırlamadı. Angola, Mozambik ve öbür ülkelere de yine çok büyük miktarda yardım sundu. Birliğin benim çalıştığım dairesinin Gine-Bissau'ya katkıda bulunma olanağı vardı, teknik yardım sağlamak için bir anlaşma yaptı ve ayrıca ona eşlik eden parasal anlaşmayı da kabul etti. Yani, dairenin çok az parası olmasına karşın, ben Gine-Bissau'da iken Cenevre'deymişim gibi aylığımı ödedi. Aynı süreç benim Angola'ya, São Tomé'ye ve Cape Verde'ye gezilerimde de işledi. Fakat birliğin, eğitim ve gelişme izlenceleri ile ilgili bir birimi olan CCPD, üçüncü dünyadaki belirli eğitsel projeleri ve izlenceleri desteklemek için parasal olanaklara sahipti. CCPD, Gine-Bissau'daki proje ile ilgilendi ve IDAC, CCPD'den maddi destek isteyen bir öneri sundu.

Ben Gine-Bissau'ya ilk kez gittiğimde benim yolculuk gi-

derlerim birlik tarafından ödendi. Ekte bana eşlik edenlerin-ki, CCPD tarafından finanse edildi. Pereira'nın mektubunu aldıktan sonra, onun oradaki yetişkin okuryazarlığında çalışmak için bir eğitimciler takımını toplama çağrısını kabul edeceğimi; fakat hükümetin takımın yolculuk giderlerini, aylıklarını ve öteki giderlerini ödemek zorunda olmadığını yazmışım. Yeni bağımsız olmuş Gine-Bissau'nun verili ekonomik koşullarında, biz bunun olanaksız olduğunu biliyorduk. Okuma-yazma kampanyasına teknik yardım sağlamak üzere anlaşmakla, biz, yapabildiğimiz ölçüde, zaten ekonomik baskı altındaki bir ülkeye parasal yönden sıkıntı vermemeye çalıştık. Dolayısıyla, Gine-Bissau'ya giden IDAC ekibinin, öbür örgütlerin ödenekleriyle desteklenmesinin sürdürülmesi sağlandı.

IDAC, Gine-Bissau'ya bir araştırma gezisinin giderlerini kapatabilecek küçük bir para yardımı aldı. Geri döndüğümüzde, ben orda yürüttüğümüz çalışmadan çok söz ettim. *Gine-Bissau'ya Mektuplar*, bizim bu gezi sırasındaki çalışmalarımızın yöntembilimsel bir öyküsüdür. Görebileceğimiz gibi, okuma-yazma izlencesinin amaçları, Geneva'da değil, Gine-Bissau'da geliştirilmiştir. Bu izlence geliştirildikten sonra, biz, Gine-Bissau hükümetini rahatsız etmekten kaçınmayı sürdürebilmemiz için daha fazla maddi yardım elde ettik. (Raslantısal olarak, bana Nikaragua'ya gittiğimde yapılan akçalı yardım türünden yardım yapıldı. Nikaragua hükümeti benim gezim için ödeme yapmadı. Angola'ya ve São Tomé ve Príncipe'e gezilerim için de aynı tür düzenlemeler yapıldı.)

Macedo: Siz, IDAC'ın öbür üyeleriyle birlikte teknik yardım sağlamak üzere katkıda bulunduğumuz okuma yazma projesinin tümüyle Gine-Bissau'da geliştirildiğini ve bunun Cenevre'de yapılmadığını belirttiniz. Oysa ki siz, Gine-Bissau'nun gerçekliğini biçimlendiren önemli siyasal, ekonomik, kültürel ve dilbilimsel etmenleri önemsemeyen idealist ve popülist bir planı uygulamaya çalışmakla eleştirildiniz. Siz ve IDAC'tan takımınız planınızı uygulamadan önce Gine-Bissau'nun gerçekliği-

ni dolu dolu tartışıp değerlendirdiniz mi?

Freire: Ben bu eleştirileri bilimsel olarak yakışsız buluyorum. IDAC takımı ve ben, Gine-Bissau'da popülist bir okuma-yazma projesini hangi yoldan geliştirebilirdik? "Popülist" denilen bir siyaset tarzının anlamı nedir? Siyasal çözümlemeciler, popülist bir tarzın, toplumlarının siyasal ve toplumsal tarihinde, en azından, farklı bir konuma sahip olmayı istemeye başlayan halk kitlelerinin ortaya çıkmasını gerektirdiğini söylerler. Bu, sanki ezilenlerin kendilerini içinde buldukları kabullenilmiş durumun dışına çıkma olanağını birdenbire keşfetmeye başlamaları; farklı riskler alma olanağını görmeye başlamaları gibidir. Simgesel olarak, daha önce, onlar gömülü olduklarından, risklerde durgunluk olduğu söylenebilir. Önceleri, yalnızca sömürü karşısında ayakta kalabilme ile ilgili riskler vardı. Ezilenlerin ikinci sınıf rolleri, çeşitli yollardan, iklimsel güçlüklerin bir sonucu olarak algılanıyor (Örneğin, hiç yağmur yok; bu yüzden işimiz ya da yiyecek bir şeyimiz yok) ve egemen sınıfların sömürüsü hesaba katılmıyordu. Ezilen insanlar, dalgın bilinç durumlarından çıkarken riskler almaya başlarlar -söz söyleme riskini; protesto ederken girilen toplumsal, tarihsel, siyasal riskleri. Bu ortaya çıkış için açık nedenler yoktur; belki bu, toplumun üretim güçlerindeki değişimler nedeniyle, egemen sınıfın yerel üyelerince şiddetlendirilmiş bir durum nedeniyle olabilir.

Bu insanlar yeni ve farklı riskler alarak ortaya çıkarlar -so-kakta tutuklanma, hapsi boylama riski. Fakat keza bir karşı-risk de var: İşitilme olasılığı. Bu, çoğu kez popülizm denilen bir siyaset türünün ortaya çıkmasına yol açar. Böylece, popülist siyaset türünün, bir nedenden çok, bir yanıt olduğunu söyleyebiliriz. Ezilen insanların yükselişini hızlandıran, popülist politika türü değildir. Siyasetçilere iktidarda kalmak için taktiklerini değiştirmeye zorlayan, halkın yükselişidir.

O zaman ne olur? Bu yeni tarza bir isim verilir: Popülizm. Ezilenlerin yükseldiği ve egemen sınıfların kendilerini savunma

(güçlerini korurken insanların yükselişine savunmacı biçimde yanıt verme) gereksinmesi duydukları zaman, popülist denilen önderlik, ortaya çıkan kitleler ve egemen sınıflar arasındaki ilişkide açığa çıkan bir anlam belirsizliğini üstlenir. Bir yandan, popülist olmayı sürdürmek için, önderliğin sokaktaki insanların desteğine gereksinimi vardır. Öte yandan, burjuva siyaset tarzı, bir kopma ve genelde toplumda patlama olmaması için, bu insanların eylemiyle ilişkili sınırlar oluşturmaya gereksinim duyar. Bu sınırlar, ezilenlerin devrimcileşmemeleri için, toplumun dönüşümünü önlemek üzere tasarlanır. Böylece, egemen sınıflar, alt sınıfların sınıf bilinci kazanmalarını ve onların sınıfına tecavüz etmelerini önlemek için engeller yaratır.

Bu belirsizliğin doğası nedir? İnsanların sokaklarda ve parklarda bulunma istemine sınırlar koymakla, popülist önderlik, insanların, isteklerini duyurmak ve protesto etmek için sokakları ve parkları nasıl kullanacaklarını öğrenmekten alıkoymaz. Popülist önderlik, insanların istemlerine yanıtını sınırlayabilir. Fakat eğer insanların sokaklarda toplanmalarını yasaklarsa, önderlik popülist olmaktan çıkar ve açıkça baskıcı bir rejime dönüşür. Yalnızca insanların belirli istemlerine karşı yanıtını sınırlaması (örneğin, gösterilerin yalnızca kararlaştırılan alanlarda yapılmasına izin vererek) ölçüsünde, halk gösterilerinin sürmesine yol açar. Bu ise kaçınılmaz olarak daha büyük bir keşif sürecini başlatır ve bu süreçte ezilenler nasıl istemde bulunacaklarını öğrenirler. İnsanlar sonunda gelişirler ve kendi öz-istemlerini üstlenirler. Böylece, manipüle edici popülizm, demokrasiyi uyarmak yoluyla kendisiyle çelişir.

Manipülasyon ile demokratik yaşantı arasında siyasal önderliğin bocalayarak varlığını koruduğu bir nokta ve yine, onun halktan yana daha çok yönelebildiği başka bir nokta daha vardır. Bu belirsizliğin bir boyutu, bir adım sola ve bir adım sağa atan; bir ayağı ezilen kitlelerin zemininde, öbür ayağı burjuvazi zemininde olan bir önderliğin var oluşudur. Bu önderlik her iki ayağıyla da kitleler zemininde adım atmaya başladığı

zaman, iki olasılık vardır. Birincisi; sözde popülist önderlik popülizmi yadsır ve kendi devrimci sürecine girerken, toplum bir ön-devrim durumuna girebilir. İkincisi; sağ kanat, bir hükümet darbesiyle müdahale eder ve katı bir askeri rejimi yerleştirir.

Bilimsel bir bakış açısıyla, bizim Gine-Bissau'daki çalışmamızda hangi popülist özellikler bulunabilir? Gine-Bissau'da genelde eğitim reformu, özelde yetişkin okuryazarlığı için yaptığımız önerilerin ne gibi popülist yanları vardır? Biz, Portekiz sömürgecilerine karşı popülizmin eseri olmaksızın ormanlarda savaşıarak yıllarını harcamış olan bir siyasal önderlik ile ilişki içersindeydik.

Gine-Bissau'nun eğitimcilerine yazdığım mektupların popülist boyutu nedir? Örneğin; sosyalist, devrimci bir eğitimin anlamıyla ilgili çok ciddi görüşleri incelediğim ya da eğitim ile üretim arasındaki ilişkiyi ve çalışan sınıfın özerkliği sorununu tartıştığım üçüncü ve dördüncü mektuplarda, bu yayınlanmış belgelerde popülist özyapı nerededir? Çıkardığım sonuç şu ki; kimi insanlar bir olasılıkla, beni bir popülist olarak niteleyerek eleştiren ünlü bir Brezilyalı eğitimcinin çalışmalarını okuyorlar. Popülist bir rejim altındaki kendi ülkeme katkı yaparak, popülist olarak nitelenmem daha mı iyi olurdu?

Bugün Brezilya'da, örneğin siyasal yaşamda tarihsel olarak yeni bir döneme başladık. Bu yeni hükümetin gelişimine katılmayan bir siyasal partiye üye olmama karşın, bir Brezilyalı olarak, içtenlikle bu demokratik akımların sürmesini ve dizgenin çalışan sınıflar yaranna gerekli dönüşümlerden geçmesini umuyorum. Fakat kimse Brezilya yönetiminin devrimci bir rejim olduğunu iddia edemez. Beni popülist olarak eleştiren eğitimcilerin bir çoğu şimdi bu Brezilya yönetimine katkıda bulunuyorlar. Şimdi onların tezi üzerinde çalışan öğrencilerin, bu eğitimcilerin devrimcilikten uzak bir yönetime katkıda bulunuyor olsalar da popülist olduğunu, örneğin on ya da yirmi yıl içinde, düşünüp düşünmeyeceklerini görmek ilginç olurdu.

Popülist olarak bakılan bir rejime belirli katkılar yaptığı

için, o kişi zorunlu olarak popülist olmaz. Ancak garipsediğim şey, IDAC takımıyla birlikte benim Gine-Bissau'ya yaptığım önerilerin popülist olduğu iddiasıdır. Benim Angola'daki eğitimcilerle tartışmamı popülist olarak nitelemek yalnızca gülünç olurdu; kaldı ki, Brezilya deneyimimi Gine-Bissau'ya olduğu gibi aktarmaktan başka birşey yapmadığımı bile iddia eden insanlar var. Bu açık bir yalandır.

Gine-Bissau'daki çeşitli etnik gruplara kayıtsız olmakla da suçlandım. Bu da gülünçtür. Niçin daha çok öğrenme düşüncesini reddedecektim ki? Gine-Bissau'daki kültürel ve dilbilimsel farklılığı incelemek ve çözümlemek yoluyla, Gine-Bissau'nun eğitim gereksinimlerini de kavrayacak daha iyi bir konumda idim. Gine-Bissau'da yapamadığım şey, dönemin siyasal sınırlamalarını aşmak oldu. Bir yabancı olarak, önerilerimi, Gine-Bissau'nun gerçekliği ve siyasal önderlerce duyumsanan gereksinimler üzerine dayatamazdım. Örneğin, dilbilimsel sorun; okuma-yazma kampanyasını sömürgecilerin dilinde yürütme konusundaki kaygılarımı eğitimcilerle enine boyuna ve empatik olarak tartışmama karşın, benim aşamadığım engellerden biri oldu. Çünkü önderler, okuma-yazma kampanyasında Portekiz dilini başlıca araç olarak kabul etmeyi siyasal olarak üstün buluyorlardı.

Macedo: Amilcar Cabral'ın bir hayranı olarak, onun Gine-Bissau'nun kültürel ve dilbilimsel özyapısına ilişkin ayrıntılı çözümlemesini görmezden gelemezdiniz. Cabral'ın kendisi de, o kadar çok farklı etnik grubun varolması karşısında, ulusal bağımsızlık sonrası dönemde, bütünleşme sürecindeki olası güçlükler konusuna büyük önem veriyordu.

Freire: Kesinlikle. Amilcar Cabral, düşüncesini uygulamaya geçiren bir düşünürdü. O, çalışmasını hep sık sık yeniden okuduğum ve daima yeni görüngeler kazandığım bir düşünürdür.

Gerçekleştiremediğim düşlerimden biri, Amilcar Cabral'ın çalışmasının baştan sonra bir çözümlemesini yapmaktır. Yaz-

mak istediğim kitap için bir başlığım bile vardı: **Amilcar Cabral: Devrimin Eğitbilimcisi**. Bu kitapta "devrimci eğitbilimci" ile "devrimin eğitbilimcisi" arasında açık bir farkı resmetmiş olacaktım. Bazı devrimci eğitbilimcilere sahibiz; fakat devrimin eğitbilimcilerine pek sahip değiliz. Amilcar onlardan biridir.

Bu düşü gerçekleştirmek için, Gine-Bissau'da en azından yedi-sekiz ay kalmak ve aynı zamanda öbür Afrika ülkelerine de gitmek zorundaydım. Böylesine tutkulu bir görevi yürütebilmek içinse ne paraya ne de zamana sahiptim. Bu ülkenin, toplumunun kurtuluş sonrasındaki yeniden kuruluşunda karşı karşıya olduğu büyük maddi güçlükleri görerek Gine-Bissau hükümetinden projeme para desteği isteyemezdim. Yine Dünya Kiliseler Konseyi'nden projemi finanse etmelerini istemek için de isteksizdim.

Cabral ile yakın çalışmış olan önemli siyasal önderler ile görüşmeler yapmak gibi bazı ön çalışmalar yaptım. Gine-Bissau'daki PAIGC önderleriyle görüşmeler yaptım. Örneğin, zamanın siyasal yöneticileriyle bir görüşmede, projemin, kendisinin objektif olduğunu ve ne istiyorsa onu söyleme özgürlüğü bulunduğunu düşünen bir entelektüel tarafından yürütüleceğini söyledim. Görüşüm, Gine-Bissau'ya araştırmayı yürütmek için gitmek ve sonra içinde söylemek isteyebileceğim şeyleri güya "akademik özerklik" ya da "bilimsel nesnellik" etiketi altında söyleyeceğim, bir kitap yazmak değildi. Ben militan bir entelektüelim. Bu sıfatla, devrimin bir eğitbilimcisi olarak Cabral hakkında ciddi ve özenli bir inceleme yapmak istiyordum.

Fakat önce, Cabral tarafından kurulan ve sömürgecileri ülkeden atmak için cesurca savaşan partinin planına nasıl baktığını bilmek zorundaydım. Oluşturmak istediğim koşullar vardı. Eğer proje yürütülmüş olsaydı, çalışmayı yayınlamadan önce el yazmasını partiye teslim ederek gözden geçirmesini önercektim. Partinin onayı olmaksızın kitabı yayınlamayacaktım.

Belki önderler bu koşullanma, niçin böyle itaatkâr bir

entelektüel olduğumu sorarak karşılık verebilirlerdi. "İtaatkâr" bir entelektüel olmadığımı söyledim. Örneğin, eğer PAIGC, benim belirttiğim şeylerin bazılarının siyasal reformun çıkarına olmadığını söylemiş olsaydı, konumumu savunmak için partiye karşı savaşım vermem olasıydı. Fakat partinin, benim önermelerimin onların ereklerini yıpratmakta olduğu sonucuna varmasına ilişkin nedenleri de anlayışla karşıladım.

Yalnızca bu süreçten sonra, son taslağı yayım için teslim edecektim. Yazara verilecek bütün hisseler ise, hem ilk planda partinin yaratılmasını ve hem de devrimi yönlendiren insancılığ ve toplumsal adaleti daha da geliştirecek siyasal etkilere gitmiş olacaktı.

Ne yazık ki, bu çalışmayı tamamlayamadım. Yaklaşık on görüşme yaptım, birisi eğitim bakanı Mario Cabral ile idi. Yine, kurtuluş savaşımı sırasında örgütlenen militan gençlik grupları ile görüşmeler yaptım. Fakat zaman güçlükleri ve öteki etmenler yüzünden, projeyi sürdürmemeye karar verdim. Üç yüz kadar görüşme yapmayı düşünüyordum. Tüm çalışma, bu görüşmelerin hepsinin bant kayıtlarının çözümlemelerini ve bunlarda seçme, düzeltme işlemlerini içeriyordu; bu nedenle çalışmamı gerçekleştirmek yıllar alacaktı. Çözümleme ve düzeltme işlerini Avrupa'da yapabiliirdim; fakat görüşmeler Afrika'da, Gine-Bissau'da yapılmak zorundaydı.

Sizinle bu durdurulmuş proje hakkında konuşmam, devrimin ilkelerine karşı nasıl saygıyla davrandığımı açıklar. Ben Gine-Bissau halkının kültürel ve siyasal özerkliğine saygı duyuyordum. İnsanlar benim birçok alanda yetersiz olduğumu söylediği zaman bunu bir olgu olarak kabul ederim. Ancak, ben asla başka insanların yetersizliğini eleştirmek yoluyla başarılı olmaya çalışmadım. Oysa ki, bazı insanları eleştirmek, bana başarılı görünme ve entelektüel prestiji verebilirdi.

Gerçekte, ben prestije aldırıyorum. Benim asıl kaygım, Gine-Bissau'da yaptığım gibi, daha iyi ve adil bir toplumun gelişmesi yönünde dürüst ve ciddi olarak çalışmaktır. Eğer

insanlar *Gine-Bissau'ya Mektuplar*'ı okurlarsa benim o ülkenin eğitsel dönüşümüne adanmışlığımı göreceklerdir.

Şili'li arkadaşımla "konuşan" kitapta aşağıdaki gözlemi yaptım. Brezilya'da 1950'ler boyunca, öğrencilerin, hangi düzeyde olursa olsun, kendilerine eğitimin işaret ettiği bilme eyleminin öznelere olmayı deneme şansını vermeleri gerektiği konumunu savundum. Şimdi soruyorum, nasıl Gine-Bissau'da tersini yapabildim? Üstelik, devrimci bağlamda, öğrencilerin birer özne olmaları, ülkelerinin yeniden yaratılmasının öznelere olmaları durumunda direktmek zorundaydım.

Guinea'den eğitimcilerle yapılan toplantılar sırasında hep insanların kendi ülkelerinin tarihini üstlenmeleri ve onu yönlendirebilmeleri gerektiğinde ısrar eden bir eğitimci olarak, bu zavallı Brezilyalı eğitimcinin popülizmi nerededir? Siz hiç öğrencilerin öznelere olma ve tarihlerini değiştirme sorumluluğunu üstlenme hakları üzerine popülist bir konuşma işittiniz mi? Fernando Cardenal ve Ernesto Cardenal'a, benim Nikaragua için çalışmamın ve önerilerimin popülist bir doğası olup olmadığını sorun. Bu eleştiriler benim yazılanma nasıl yüzeysel yaklaşıldığını sergiliyor. Takmadan edemedikleri ideolojik at gözlükleri, benim geliştirdiğim eğitimbilimsel önerileri anlamaktan ya da anlamayı istemekten alıkoyuyor onları.

Macedo: Çok sayıda söylemin varoluşundan kaynaklanan güçlüklerle özyapısı nitelik kazanan bir toplumda, okuma-yazma aracılığıyla özgürleşme sürecini nasıl uygularsınız? Bu sorun, tıpkı Gine-Bissau'da olduğu gibi, toplumun birbiriyle yaşanan birçok dil ile özyapısını kazanması durumunda son derecede daha karmaşıklıyor.

Freire: Önce okuma-yazma ile özgürleşme arasındaki ilişkiye bakmak zorundayız. Okuma-yazma kavramının burada etimolojik içeriğinin ötesine geçecek biçimde alınması gerekir. Okuma-yazma, yalnızca biraz yaratıcı olan, harflerin ve sözcüklerin kuruluşlarını salt mekanik bir sorun olarak ele alan yaşantılara indirgenemez.

Sorunuzu yanıtlarken önce, okuma-yazmanın bu katı kavranışının ötesine geçmeyi deneyeceğim. Bunu yaparken de, okuma-yazmayı, öğrenenlerin (içinde gezindikleri en genel bir toplumsal ortamda oluşan dünyayı dönüştürme uygulama ile ve aynı zamanda bununla ilgili söz/konuşma ile dolayımlanan) dünya ile ilişkisi olarak anlamaya girişeceğim. Bu okuma-yazma anlayışı, beni zorunlu olarak siyasal olan kapsamlı bir okuma-yazma kavramına götürüyor.

Bu genel anlamda bile, okuma-yazmanın kendi başına asla, alt sınıfların toplumsal kurtuluşunun başlatıcısı olarak anlaşılmaması gerekir. Okuma-yazma, adil olmayan gerçekliğin insanların çoğunluğuna zarar verdiği bir toplumun kaçınılmaz dönüşümü için harekete geçirilmesi gereken bir dizi tetikçi mekanizmalara yön verir ve bunlar arasına katılır. Bu genel anlamda okuma-yazma, ezilen sınıfların kendi tarihlerinin sorumluluğunu üstlendikleri toplumlarda gerçekleşir. Bu tip okuma-yazmanın en yakın örneği, Nikaragua'dadır.

Bu sürecin doğasının özgürleşmenininkinden farklı olması ilginçtir. Nikaragua örneğinde okuma-yazma, insanlar tarihlerini kendi ellerine alır almaz gerçekleştirmeye başladı. Tarihi ellerinizin içine alma, abeceyi ele almanın önünde gelir. Tarihi ellerine alan (yani yazgısını belirleme hakkına sahip çıkan) kadın ya da erkek herkes, abeceyi kolayca ele alabilir. Okuma-yazma süreci, tarihi ellerimizin içine alma sürecinden çok daha kolaydır; çünkü ikincisi, toplumunuzun "yeniden yazılmasını" gerektirir. Nikaragua'da insanlar sözcükleri okumadan önce tarihlerini yeniden yazdılar.

Sonra, şunu da gözlemlemek ilginçtir: Kültür tarihinde insan ya da daha doğrusu insana dönüşen hayvan ve bu dönüşümün sonucu olan insan, önce dünyayı değiştirmiş ve çok daha sonra dönüştürdüğü dünya hakkında konuşma yeteneğini kazanmıştır. Bu dönüşüm sonucu üretilen konuşma hakkında yazabilmesi için önce çok daha uzun bir zaman geçmiştir. Okuma-yazma bu küresel anlamda görülmeli ve anlaşılmalıdır. Söz-

cükleri okuma, devrimci bir süreçte yol alan toplumlarda toplumun yeniden yazılmasını izlediği için; bu toplumlarda başarılı okuma-yazma kampanyaları yürütmek çok daha kolaydır.

Fakat bütün bu tartışma, okuma-yazma sürecinin kendisinden çok daha genel, daha siyasal ve daha tarihsel olmaktadır. Dilbilimsel kodların özgül boyutu unutulamaz. Nikaragua örneğinde, (zorunlu olarak kendi ideolojik, toplumsal ve siyasal sonuçlarına sahip olan) dilbilimsel kodların sorunlu olan tek alanı Moskito Kızılderililerinin durumudur. Geri kalanlar için İspanyol diliyle ilgili büyük sorun, sizin de belirttiğiniz birden çok söylemdir. Bu söylemler, benim görüşüme göre, çeşitli toplumsal sınıflar arasındaki farklılıklarla bağıntılıdır ve yalnızca sınıf çözümlemesi ışığında değerlendirilebilir.

Okuma-yazma kampanyalarının söylemlerin çokluğu açısından karşılaştığı büyük sorun, toplumu yeniden yazmanın süreçleri ile ilişkilidir. İlke olarak, bu yeniden yazma toplumsal sınıfların katı hiyerarşik düzenini kırar ve böylelikle toplumun maddi yapılarını dönüştürür. Bir noktayı yeniden vurgulayayım: Okuma-yazmayı asla toplumsal dönüşümün başlangıcı olarak almamalıyız. Küresel bir kavram olarak okuma-yazma yalnızca, dönüşümü başlatma düzeneklerinin bir parçasıdır. Siyasal bir sıcak savaş ile okuma-yazma yaşantısı arasında bugün Brezilya'da bile nitelik açısından bir fark vardır. UNESCO tarafından 1975'te düzenlenen ve katılan ülkeler arasında Sovyetler Birliği, Amerika Birleşik Devletleri, Küba, Kuzey Kore, Vietnam, Peru, Brezilya ile çok sayıda Avrupa ülkesinin bulunduğu Persepolis Dünya Konferansı'ndaki ana konulardan birinin, dünyanın her yanındaki okuma-yazma kampanyalarının değerlendirilmesi olduğunu anımsıyorum. UNESCO tarafından yayımlanan "*Persepolis Mektupları*", başka şeyler arasında, UNESCO tarafından değerlendirilen okuma-yazma kampanyalarının göreceli başarısının, bu kampanyaların yürütüldüğü toplumlardaki devrimci dönüşümler ile ilişkilerine bağlı olduğunu belirtir.

Bu, dünyayı ve gerçekliği okumanın, devrimci toplumun

ve eğitimin genel olarak yeniden yaratılmasında oynadığı olağanüstü rolü göstermektedir. Bu keza, tutucu duruşlar yüzünden büyük sınırlılıkların olduğu toplumlarda bile, örneğin, daha az başarılı sonuçlar beklenebilecek olan bir okuma-yazma kampanyasının yine de başarılı olabileceğini ve bu toplum dönüşümünü başlatan öbür anahtar etmenlere yardımcı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, dil sorununun unutulması, ne olanaklıdır, ne de salık verilebilir.

Şimdi de, Gine-Bissau'da göğüslemek zorunda kaldığımız önemli sorunlar üzerine konuşalım.

Macedo: Gine-Bissau'da karşılaştığınız, dilbilimsel açıdan meydan okuyan sorunlar üzerinde konuşarak başlayabileceğinizi düşünüyorum.

Freire: Gine-Bissau, okuma-yazma kampanyalarının başarısını olanaklı kılan ilk temel koşulu karşılıyordu: Toplumun devrimci dönüşümü. Gine-Bissau, olağanüstü eğitimci Amílcar Cabral'ın eşi bulunmaz önderliği altında, uzun ve çok güzel bir özgürleşme savaşımını tamamlamıştı. (*Gine-Bissau'ya Mek-tuplar'da* sıklıkla Cabral'ın önderliğinin eğitimbilimsel yönüne, yalnızca askeri başarılarına değil, aynı zamanda kültürel savaşımını da değerlendirmek üzere, savaşım sırasında yürüttüğü seminerlere gönderme yapmaktayım.)

Kısaca, Gine-Bissau siyasal, toplumsal ve tarihsel bağlamlara, adlandırma¹ gerekirse halkın kendisini özgürleştirme savaşımına sahipti. Fakat Gine-Bissau, dilbilimsel farklılığa ilişkin ikinci koşulu karşılamıyordu. Gine-Bissau'da çeşitli etnik gruplar tarafından konuşulan otuz kadar farklı dil ve diyalekt vardı. Ayrıca, bir "lingua franca" olarak işlev gören Creole (yerel dil) vardı. Creole, örneğin Gine-Bissau'ya, Cape Verde'ye ve São Tomé'ye, Angola ve Mozambik'e göre çok büyük bir üstünlük sağlıyordu.

Creole, Afrika dilleriyle Portekizce'yi birleştiren dilbilimsel bir yaratım olup, Gine-Bissau'da giderek gelişti. Portekizce, İspanyolca, Fransızca ve İtalyanca'nın Latince karşısındaki duru-

mu neyse; Creole'nin, Portekizce karşısındaki durumu odur. Creole, Portekizce kadar güzel, zengin ve yaşayabilir bir dildir. Hiçbir dilbilimsel anlatım ve dil, hazır doğmaz. Örneğin, Portekizlerin, Almanların ve İspanyolların doğrudan İngilizce'den ödünç alınan estress (stress) gibi bir sözcüğü kullanmaktan utanmaları hiç gerekmez. Portekizce'de stress için karşılık olabilecek ayrı bir sözcük bulma olanağı bulunup bulunmadığını bilmiyorum. Teknoloji ve bilimde üretici güçlerin gelişmesi, dilbilimsel gelişmeyle de önemli ölçüde ilişkilidir. Böylesi sözcüklerin yüzlercesi, *know-how* sözcüğü örneğin, kabul etmek zorunda kalınıyor.

Brezilya'da üretilen Brezilya ürünlerinde, "Brezilya'da yapılmıştır" sözünün İngilizce yazıldığını görüyoruz. Bu basmakalıp söz, iletişimi uluslararasılaştırmaktadır. Ben bu tür sözcükleri kullanmaktan utanmıyorum. Böylece, Creole konuşanlar, toplumdaki teknolojik gelişmelere gönderme yapmak üzere belirli terimleri Portekizce'den ödünç alıyorsa utanmaları mı gerekir?

Böylesi bir gelişmenin önüne kararnameyle geçemezsiniz. Bu benim, eğitim kuruluna ilişkin olarak söylediğim ile az ya da çok aynıdır. Başkanın güvenlik görevlisince yanlış çeviri yapılması tehlikesine karşın, ellerimi Luis Cabral'ın başına koydum ve dedim ki, "Sayın Başkan, uzun bir süre Portekizce konuştuğunuz zaman neden başınızın ağndığını anlıyorum. Portekizce'yi çok iyi konuşmanıza karşın sizin zihinsel yapınızın Portekizli olmadığı bir gerçektir. Sizin düşünce yapınız, ki konuşma ve kendinizi anlatım yolunuzla ilgilidir, Portekizli değildir."

O sırada her sayısında geleneksel olarak Amilcar Cabral'ın metinlerinden birini basan bir Guinea gazetesi, No Pintcha vardı. No Pintcha, Cabral'ın fikirlerini yaymada önemli bir rol oynuyordu. Garip bir rastlantı ile, benim konuşmamı izleyen gün No Pintcha, Amilcar Cabral'ın benim aynı görüşte olmadığımı tek konuşmasını bastı. O konuşmada Amilcar, Portekizlerin

Guinea'lilere bıraktığı en güzel armağanın Portekiz dili olduğunu söylüyordu (Cabral'ın anlatımı özgürleşme savaşımı bağlamında yorumlanmalıdır. Gerçekte, Cabral'ın anlatımı için siyasal nedenler bulunduğunu daha sonra anladım. Cabral'ın, Portekizce'yi, Gine-Bissau'da birbiriyle yarışmakta olan etnik ve dilbilimsel gruplar arasındaki sürtüşmeyi yatıştırabilecek birleştirici bir güç olarak kullanmaya çalıştığını sonradan öğrendim.) Cabral'ın metnini doğrudan bana bir ileti olarak okudum: "Yoldaşım Paulo Freire, sizi çok seviyoruz, fakat ülkemizdeki bu dil sorununa karışma. Portekizce'nin sömürgecilerden kalan güzel bir armağan olduğunu Amilcar Cabral'ın kendisi söylemiştir."

Bu iletiye karşın yine de, IDAC üyeleriyle birlikte ben, okuma-yazma kampanyasında Portekizce'nin rolü konusunda kavgayı sürdürdüm. IDAC'tan bir meslektaş olan Marcos Arruda, dil sorunu üzerinde yoğun olarak döğüştü. Sonuç olarak Gine-Bissau'ya, ülkedeki dilbilimsel ikilemi değerlendirmek ve tartışmak üzere iki dilbilimciyi (yine IDAC tarafından finanse edilen biri Belçikalı, diğeri Afrikalı) getirebildik. Her ikisi de Dakar Dil Enstitüsü'nden idiler. Belçikalı, Creole dillerinde bir uzmandı; Afrikalı ise Afrika dillerinde bir uzmandı. (Gine-Bissau'daki Creole dilbilgisi ve sözlüğü üzerinde çalışıyordu.) O, Gine-Bissau'ya hiç gelmedi, fakat Gine-Bissau'daki dil sorunlarını uzun uzadıya tartıştık.

Mario Cabral'a, Portekiz sömürgeciliğinden kurtulmuş olan beş Afrika ülkesini kapsayacak bir semineri Gine-Bissau'da toplama önerisini götürdük. Bu seminerin amacı dil planlamasının siyasasını ve herbiri kendi ülkelerindeki okuma-yazma eğitimini tartışmak olacaktı. İçinde dil siyasasını da içeren, kültür siyasası konusunda genel bir tartışma görmek istiyorduk.

Portekizce'nin asla okuma-yazma kampanyasında uygulanabilir bir dil olamayacağını, bu seminerde kesinlikle anladım. Sonra Mario Cabral'a, okuma-yazma çalışmasını Portekizce'de yapmayı sürdürmenin olanaksızlığını yinelediğim bir mektup

yazdım. (Bakınız:Ek) Bu mektupta yeniden, eğitimde tek araç olarak Portekizce'yi kullanmakta ısrar etmenin sonuçlarını çözümlüdim. Bir sonuç, örneğin, Portekizce'nin, resmi dil olma işlevini görürken, ulusal dillerin rolünü de üstlenecek olmasıydı.

Neden? Resmi konuma sokulan bir dilin gençlerin eğitiminde iletişimi sağlayan güç olmasını beklediğiniz ölçüde, siz makul olarak bu dilin ulusal dilin rolünü üstlenmesini de istiyorsunuz demektir. Örneğin, eğer Brezilya, Küba türünden bir devrimci sürece girmek durumunda olsa, Brezilya'nın eğitimde tek dil olarak İspanyolca'yı kabul etmesi akla sığmaz olurdu ya da, başka bir örnek olarak, İngilizce, öğretim ve iş dünyasında tek dil olarak Brezilya burjuvazisinin çıkana daha iyi hizmet edebilirdi.

Mario Cabral'a mektubumda, toplumsal sınıfları yıkmak yoluyla kendini yeniden yaratması beklenen bu toplumda, eğitimde Portekizce'nin ötekileri dışlayacak biçimde kullanılması-nın, sınıf ayrılıklarını şiddetlendirmenin tetiğini çekecek bir üst yapı olarak Portekizce ile özyapısını kazanan tuhaf bir deneyimle sonuçlanacağını söyledim.

Gine-Bissau'da Portekizce'yi gençliğin eğitiminde aracı güç olarak kullanma ve öğrencileri sözlü, yazılı Portekizce bilgilerine göre seçme uygulamasını sürdürmek, yalnızca seçkinlerin çocuklarının eğitsel olarak ilerleyebilmesini güvenceye bağlayacak; böylece bir seçkin, egemen sınıfı yeniden üretecekti. Gine-Bissau halkı kendilerini yine eğitim dizgesinin ve daha yüksek ekonomik ve siyasal safların dışında kalmaya mahkum edilmiş bulacaklardı. Bu nedenlerle, Portekizce'yi öğretim dili olarak kullanmaya almaşıklar getiren öneriler sundum.

Macedo: Mario Cabral'a 1977'de yazdığınız mektubu *Gine-Bissau'ya Mektuplar* içine neden koymadınız? Oysa, bu mektupta okuma-yazma kampanyasında Portekizce'nin rolü konusundaki bu kaygılarınızı yükseltiyordunuz.

Freire: Bu mektubu öbür nedenler arasında, siyasal nedenlerle koymadım. Biliyordum ki, Cape Verde'de olduğu gibi, Gine-Bissau'da, eğitimde Portekizce konusu yalnızca bir sorun değildi. Aynı zamanda bu sorun, açık olarak tartışılmamıştı da. Dil konusu ile ilgili en üst düzeydeki ideolojiye yabancı değildim. Portekiz sömürgecilerinin Gine-Bissau halkını dillerinin çirkinliğine ve Portekizce'nin daha çok kültür dili olduğuna ikna etmek üzere yüzyıllar harcadığı, verili durumda bunun anlaşılması kolaydı.

Sömürgeciler, dillerini dayatmak için çalışarak yüzyıllar harcadılar. Bunu, ulusal dillerin doğal olarak aşağı olduğu, onların yalnızca kabile diyalektleri olduğu izlenimini vererek, yasal düzenlemeye bağladılar. Aynı zamanda Creole diline karma ve yozlaşmış bir dil, jargon bakılıyordu; bu nedenle ulusal bir dil olarak düşünülemezdi. Bu profil sömürgeciler tarafından oluşturulmuştu (yalnızca iktidarda olanlar başkalarının profilini çizebilir) ve Gine-Bissau halkına zorla dayatılmıştı. Özgürlük savaşı sırasında bile, buna asla karşı konulmamıştı. Gine-Bissau'nun bir çok önderi dilbilimsel olarak asimile olmakla ve sömürgeleşmekle bu mitlerin hala etkisindeydiler.

Bu eski Portekiz sömürgelerindeki büyük savaşımımızdan biri, ulusal dillerin uygulanabilirliğini savlamak oldu. Bana São Tomé'deyken katıldığım bir radyo tartışmasında, eğitim bakanının São Tomé'de eğitim dilinin Camões'in* Portekizcesi olması gerektiğini belirttiği anımsatılmıştı. Ona, bugün Lizbon'da bile Camões'in Portekizcesinin öğretilmeyeceğini, halkın çoğunun Portekizce'yi konuşmuyor ve hatta anlamıyor olduğu São Tomé'de ise bunun çok daha az olanaklı olacağını söyleyerek yanıt verdiğimi anımsıyorum.

Dil siyasası bakımından bu eski sömürgeler arasındaki ayrılıklara bir dereceye kadar saygı duyuyordum, çünkü ben bir

* Camões (1524-1580), Portekiz'in önde gelen ulusal şairidir. Portekiz tarihinin başlıca olaylarını ele alan *Os Lusíadas* adlı epik şiirin yazarıdır. [ç.n.]

emperyalist değilim. Fakat eğitimde Portekizce'nin rolü konusundaki gerçek kaygılarımı onların bilmelerini sağlayacak hiç bir fırsatı kaçırmadım.

Mario Cabral'a yazmış olduğum mektubu yayımlamadım. Çünkü, söylediğim gibi daha büyük siyasal kaygılar bakımından zamanlamanın uygun olmadığını hissettim. Başkan Luis Cabral (ülkeden) dışarı atılmadan önce onunla yaptığım son konuşmada, bana şöyle dediğini anımsıyorum: "Yoldaş Paulo, aramızdaki dil konusuyla ilgili anlaşmazlığı anlayabiliyorum." Ben, ulusal dillerle ilgili olarak önderlerin bir çoğunun olumsuz tepkilerini anladığımı, fakat cesaret sahibi olmak gerektiğini söyledim. "Gerçekte, sizin kendi halkınıza Portekiz sömürgecilerinin bile yapamayacak oldukları şeyi yapmayacağınızı dünyaya anlatmanız gerekir. Yani, sizin ulusal dilleri yok etmeye ve Portekizceyi dayatmaya girişmemeniz gerekir. Sizin bir taraf duruşu almanız, Portekiz abecesini öğretme görüşünü bir yana bırakmanız ve böyle konuşmanız gerekiyor."

Bunları o sırada kamuya açık söyleyemezdim. Bugün söyleyebiliyorum.

Macedo: Gine-Bissau'daki dilbilimsel sorun üzerine açık bir tutum takınmamış olmaktan ötürü üzülüyor musunuz?

Freire: Hayır, çünkü çoğu kez entelektüellerin suskun kalmalarını gerektiren siyasal nitelikteki nedenler, bu suskunluk bazen yanlış yorumlansa bile, vardır. Ben bu suskunluğu üstlendim ve bugün onu bozdum. Çünkü şimdi bu sorunları konuşmanın zamanı olduğuna inanıyorum. Paulo Freire ile ya da onsuz, Gine-Bissau'da bir okuma-yazma kampanyasını insanların toplumsal uygulamanın parçası olmayan bir dilde yürütmek olanaksızdı. Benim yöntemim, iddia edildiği gibi, başarısız olmadı. Cape Verde'de ya da São Tomé'de de başarısız olmadı. São Tomé ve Cape Verde'de bir iki dillilik geçmişi vardı. Cape Verde'de iki dillilik, São Tomé'dekinden daha az egemen olsa bile, benim yardımım olsun olmasın biraz Portekizce öğrenmek hâlâ olanaklı idi.

Bu konuyu, bu ülkelerin her birinde, okuma-yazma kampanyalarını Portekizce yürütmenin uygulanabilir olup olmadığı bakımından çözümlenmesi gerekir. Benim yöntemim, bu çözümlmeye göre ikincil önemdedir. Eğer bu çözümlmeyi yapmak olanaklı değilse, benim yöntemim ya da başka herhangi bir yöntem kesinlikle başansız olacaktır. Ekte sunulan Mario Cabral'a mektupta, bu yeni özgürleşmiş ülkede eğer bir dilbilimsel sömürgeleştirme süreci olursa, bunun yaratacağı siyasal ve kültürel sonuçlar, Portekiz dilinin uygulanabilirliği konusuyla birlikte, çözümlenmektedir.

Macedo: Bir sorun, bazı değerlendirmecilerin sizin çalışmanızı incelemeyi, kuramlarınızın ve uygulamalarınızın siyasal, kültürel ve ideolojik boyutlarını göz ardı ederek teknokratik sorular sormalıdır. Olasılıkla onlar, okumanın mekanik olarak kazanılmasını aşın önemsiyorlar. Bunu yaparken öğrenenlerde eleştirel bir tutumun geliştirilmesine, yani okuma-yazma kampanyasındaki öğrencilerin kendi yurttaşlık ve siyasal sorumluluklarının ne derece ayırda olduklarına pek değeri vermiyorlar. Örneğin, öğrenciler kendi günlük varoluşları içinde yetkeye karşı ne derecede çözümlemeci bir tutum elde ediyorlar? Oysa, özünde nitel olan sonuçları ölçmede nicel yollar ve yöntemler uygulanmamalıdır. Siz bu değerlendirme sorunu üzerine daha özgül bir yorum yapabilir misiniz?

Freire: Bizim katılımımızın ve katkımızın herhangi bir değerlendirmesinde, önce sorulacak soru, yirmi, otuz, yüz, bin ya da daha çok insanın Portekiz dilinde hecelemeyi mekanik olarak öğrenip öğrenmediği olmamalıdır. Tam tersine, böyle bir değerlendirmede, bizim katılımımız sürecinde bizim de ne ölçüde öğrenmiş olduğumuz dikkatle incelenmelidir. Örneğin, devrim yoluyla ya da başka bir biçimde kişi bir toplumu yeniden yapılandırmanın ne kadar güç olduğunu öğrenir. Birey mekanik bir eylem aracılığıyla bir toplumu yeniden yapamaz, yeniden yaratamaz, ya da yeniden kuramaz. Bir toplumun yeniden yaratılması tarih içinde gerçekleşen siyasal bir eylemdir.

Bu yüzden Gine-Bissau toplumunun yeniden yaratılmasının güçlüklerini de içinden incelemek önemlidir. Ayrıca bizim katılımımızın Gine-Bissau'nun siyasal eğitimcileri için herhangi bir anlamı olup olmadığını sormak da önemlidir.

Yine bu kitapta, Faundes ile birlikte bu sorulardan bazılarına ve benim Gine-Bissau'daki çalışmama ilişkin eleştirilere yanıtlarımı yazdım. Bir gün Gine-Bissau'ya geri dönmeyi ve orada önceki aynı açıklığı, yoldaşlığı ve siyasal boyutları bulmayı arzuladığımı söyledim. Geri dönmeyi ve kollarını açarak beni kucaklayan Mario Cabral ile karşılıklı konuşmayı istedim. Birlikte çalıştığım bütün bu yoldaşlarla konuşmak istedim. O günlerdeki toplantılarımız ve diyaloglarımız sırasında ileri sürdüğümüz kaygılarımızdan bazılarının onları etkileyip etkilemediğini kendilerine sorardım. Aynı zamanda, bu kaygıların Gine-Bissau'daki eğitim sürecinin yeniden biçimlendirilmesi üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını sorardım. Çünkü bunun benim değerlendirmemin önemli bir parçası olduğuna inanıyorum.

Değerlendirme üzerine konuşurken, Gine-Bissau'daki çalışmamızın güya başarısızlığının "Freire yöntemi" yüzünden olmadığını direnerek yeniden söyleyeceğim. Bu başarısızlık açıkça okuma-yazma kampanyalarında tek öğretim aracı olarak Portekizceyi kullanmanın geçersizliğini sergiledi. Bu temel bir noktadır.

Katılımımızın, Mario Cabral'a mektubumda kullandığım gibi örneklerle göre ölçülmesi gerekir. Guinealı bir ekip, oluşturdukları bir kolektif çiftlikteki üretim çalışmasına ilişkin bir değerlendirmeyi yürütüyordu. Katılımcılardan biri yerel dilinde dedi ki (benim için Portekizceye çevrilen sözleri): "Daha önce biliyor olduğumuzu bilmiyorduk. Şimdi biliyor olduğumuzu biliyoruz. Bugün biliyor olduğumuzu bildiğimiz için, daha fazlasını da bilebiliriz."

Bu öyle bir keşfetme, onaylama ki hemen siyasallaşılıyor ve ülkesinin yeniden yaratılmasının daha genel sürecinde bu in-

sanda siyasal bir tutum takınmayı gerektiriyor. Bu onay, eleştirel bir bilgi kuramıyla ilişkilidir ve Portekiz dilinde heceleme- nin geçersizliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu adam, birçok şey arasında birçok şeyi biliyor olduğunu daha önce bilmediğini, fakat şimdi, bu nedenle, daha çok şeyi bilebileceğini de keşfediyordu. Kendini sömürgecilere karşı savaşım veriyor durumda bulmaya başlayan topluma ilişkin genel bir değerlendirmede bundan daha değerli ne olabileceğini kendime hep sormuşumdur.

Portekiz dilinin hızlı ve mekanik olarak kodlanması, kesinlikle, Portekizce'yi öğrenme konusundaki tartışmalarımız boyunca elde edilen siyasal farkındalıkla aynı kefeye konulamazdı. Portekiz abecesini tam öğrenmek başka şeydir, bu insanın kendisini niçin dönüştürdüğünü bilebilen bir insanoğlu olarak dünyadaki varlığını siyasal ve bilgikuramsal anlamda kavrayabilmesi başka şey. Portekizce'de ya da hatta kendi dilinde ustalaşmak için duyabileceği gereksinimi ortadan kaldırmaksızın ben, bu insanın kazandığı dolaylı bilginin önemini hafife alamam.

Bu, hiç kuşkusuz doğrudur. Çünkü doğasında siyasal olmayan hiçbir eğitbilimsel yaşantı yoktur. İster eğitbilimsel, ister siyasal bir görüngeden değerlendirilsin; bu insanın anlatımları büyük önem taşımaktadır. Bu can alıcı noktayı unutmak ya da daha manipülatif olarak değerlendirme dışı bırakmak, "ba-be-bi-bo-bu"nın sınırlarını aşar. Saf hece kodlamaları, toplumlarının yeniden yaratılmasında çok büyük rol oynamış olan insanlar için anlamsızdır. Kültürlerini ve tarihlerini yeniden kendilerine mal etmek gibi meydan okuyucu bir görev, bu insanların gerçekliğini yadsımış ve onların kendi iletişim araçlarını ortadan kaldırmaya çalışmış olan dil aracılığıyla gerçekleştirilemez.

Macedo: Portekizce ve Creole olmak üzere iki dilliliğin bir ölçüde söz konusu olduğu Cape Verde'de, bir okuma-yazma kampanyasını Portekiz dilinde yürütmenin olanaklı olduğunu düşünüyor musunuz?

Freire: Tartıştığımız bir çok nedenden dolayı, siyasal bakış açısından bunu yapmak salık verilmez. Dilbilimsel bakış açısından; Portekiz dilinde öğretimin olanaksız olduğu Gine-Bissau'dan farklı olarak, Cape Verde'de bunu yapmak, özellikle sömürgecilerin varlığının Portekiz diline bazı açılımlar getirdiği ve kapitalist gelişmenin insanların biraz Portekizce öğrenmesini gerektirdiği kentsel bölgelerde, daha az yıkıcı olurdu. Ancak, sanırım Cape Verde'nin de resmi ulusal dil olarak seçimini Creole'den yana yapması gerekir.

Macedo: Portekizce'nin kullanımı aracılığıyla telkin edilmiş olan, bugün de edilen, sömürgecilerin değerlerinin yeniden üretimi tehlikesine ilişkin anlayışımızı yitirmememiz gerekir. Ben, insanları Afrikalı olmaktan çıkaran araçla onları yeniden Afrikalılaştırmanın olanaksız olduğuna inanıyorum. Bu dil bilimsel olarak anlam veriyorsa bile (ben vermediğini kuvvetle duyumsuyorum), siyasal açıdan, Portekizce'yi resmi dil ve öğretimin tek aracı olarak kullanmayı sürdürmek için verilecek herhangi bir karar Amílcar Cabral tarafından konulmuş olan siyasal ereklere ciddi olarak temelden çökertecektir.

Freire: O halde, ideal olan Portekizce okuma-yazmaya son vermek; Creole'nin geliştirilmesini kolaylaştırmaya, özellikle onun yazılı biçimini standardizasyona çalışmak ve giderek öğretim dili olarak Creole'yi Portekizce'nin yerine koymaya başlamak olacaktır. Bunun tümüyle bir çırpıda yapılamayacağı açıktır. Bütün eğitim dizgesini bir gecede değiştirmek için gerekli sermayeyi zihninizde canlandırın bir. Cape Verde, izlencenin gerektirdiği temel metinlerin tümünü çabucak Creole'ye çevirmek zorunda olacaktır. Coğrafya, okuma, matematik ve fenle ilgili metinlerin tümünün çevrilmesi gerekir. Creole dilinde öğretim yapan öğretmenin sağlanması bile hiç de küçük bir başarı olmazdı. Fakat Tanzania'da olduğu gibi eğitimde Creole'nin daha büyük bir rol oynayacağı, bu arada Portekizce'nin zamanla büyük ölçüde azalacağı iki dilli bir geçiş dönemi aracılığıyla, Portekizce'yi yavaş yavaş geri vermeye başlanabilirdi. Creole,

örneğin, okul döneminin ilk on yılında etkili olarak kullanılabiliyordu.

Bu yoldan, belki bir noktaya kadar okulun ilk yıllarında Creole'yi Portekizce yerine koyabilirsiniz ve aşamalı geçişle Creole, izlencenin bütün aşamalarında giderek artan miktarlarda sokulabilir. Bu, Tanzania'nın İngilizce yerine Swahili'yi geçirdiğinde yaptığı şeydir. Swahili'nin bugün Tanzania'da üniversite düzeyinde kullanılıp kullanılmadığından emin değilim; fakat benim bildiğim, temel ve orta eğitim çoğunlukla Swahili dilinde yürütülmektedir.

Ne olursa olsun her durumda, Portekizce'ye gereksinim duyabilen üretici güçlerin bakış açısından bile, Creole dilinde öğretimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Gine-Bissau ve Cape Verde halkının Portekizce'yi yabancı bir dil olarak öğrenmeyi sürdürmesi de doğaldır. Fakat Portekizce'nin ulusal dil ve eğitim için tek araç olmasını güvenceye almak tümüyle anlamsızlıktır. İkidillilik derecesinin Cape Verde'den daha yüksek olduğu São Tomé'de, bu biraz daha kolay olacaktır. São Tomé'nin kırsal alanlarında bile insanlar Portekizce'yi karşılıklı daha kolay konuşur görünüyorlar. Bu oldukça küçük olan ada için geçerli olabilir.

Macedo: Dil öğretimi meselesi, okuryazarlığı ortadan kaldırma kılığı altında, Cape Verde ve Gine-Bissau'da yeni bir sömürgeci okuma-yazma kampanyasının yaratılmasına yol açmış olan, on bin sorunu içinde gizliyor. Portekizce'de okuma-yazma öğretimi tümüyle uygulanabilir olsaydı bile, Portekizce'nin sürüp giden kullanımının, başarılı olsun ya da olmasın sürdürülen okuma-yazma kampanyasını tabansız bırakacağını, bunun da ikinci sınıf Cape Verdelerinin kültürel sermayesini ne ölçüde azaltacağı gibi yaşamsal bir soruyu yöneltmeye gereksinimimiz var. Cape Verde'de Portekizce'nin okuma-yazma için bir araç olarak geçerliliği üzerindeki tartışma, Cape Verde Creolesinin geçerli ve kurallı bir dizge olup olmadığına ilişkin teknik sorunun üzerine oturtuluyor. Ortaya atılması gereken sorunun çok

daha siyasal olmak zorunda olduğunu düşünüyorum. Creole'nin tek-biçim bir yazım bilgisinden yoksun olduğu iddialarıyla desteklenen Creole okuma-yazmaya direnci sorgulamamız gerekiyor. Bu gibi gerekçeler Portekizce'yi öğretimin tek aracı olarak kullanmaya ilişkin bugünkü siyasayı doğrulamak için kullanılıyorlar. Cape Verdeli olup Portekizce konuşanlara, Portekizce'nin uluslararası statüye sahip olduğu ve bu nedenle, Portekizce konuşur biçimde eğitilmiş Cape Verdeler için dikey hareketliliği garantilediğine ilişkin yaygın kanıt ya da iddia ya niçin güvendiklerini sormalıyız. Bu konum, Portekiz dilinin varsayılan üstünlüğünü ima etmektedir.

Şu hazin bir gerçekliktir: Portekizce, Cape Verde toplumunun yüksek katmanları için belirli siyasal ve ekonomik güç konumlarına giriş fırsatı sunabilirken; bu, Portekizce'yi sosyal, siyasal ve ekonomik gelişme için gerekli okuma-yazma düzeyini elde edebilecek kadar öğrenemeyen halkın çoğunluğunun önünü kesmektedir.

Gerçekte, sömürgecilerin dilini öğretimin tek aracı olarak kullanmayı sürdürmek, kültürel egemenliğin sürmesini destekleyen manipülatif stratejiler sağlamayı sürdürmek demektir. Böylece Cape Verde diliyle öğretime ilişkin teknik tartışma içinde saklı olan şey, yeniden Afrikalılaştırmaya bir dirençtir ya da asimile olmuş Cape Verdeli'lerin "sınıf intiharı işleme"yi kabul etmesine karşı üstü örtülü bir yadsımadır. Eğer bir dil sorununun altında yatan siyasal ve ideolojik etmenleri tam olarak anlamak durumundaysak, sorularımızı teknik bir düzeyden daha siyasal bir düzeye doğru yeniden yönlendirmeliyiz. Cape Verde'de yalnızca Portekizce dilinde öğretimin siyasal ve ideolojik sonuçlarını değerlendirebilir misiniz?

Freire: Bu, ideolojide köklenen siyasal bir soru. Ben Cape Verde'de iken, Başkan Aristides Pereira mükemmel bir demec verdi ve özünde şunu söylüyordu: "Portekiz sömürgecilerini topraklarımızın dışına sürüp attık ve şimdi de düşünce yapımızı sömürgeleşmişlikten kurtarmamız gerekiyor." Düşünce yapısı-

nın sömürgeleşmişlikten çıkarılması, sömürgecilerin fiziksel olarak kovulmasından çok daha zor elde edilebilir. Bazen sömürgeciler dışarı sürülüp atılırlar, fakat kültürel olarak kalırlar, çünkü onlar geride bıraktıkları insanların zihinlerinde egemenliklerini sürdürürler.

Bu korkunç varlık, devrimci süreci sık sık rahatsız eder ve bazı örneklerde, özgürleşmeye giden hareketi engeller. Dil etkilenmeden kalmaz. Bu sömürgeci varlık, sömürgeleştirilmiş insanların asimile olmuş ruhlarını ne denli çok taciz ederse, onlar kendi dillerini o kadar çok yadsıyacaklardır. Gerçekte, dil, kültürün öylesine büyük bir parçasıdır ki, onu yadsılamakla, kişinin kültürünün yeniden yaratılması devrimci bir alanış durumuna gelir.

Eski-sömürge toplumunun insanları birçok yoldan zihinsel ve kültürel olarak sömürgeleşmiş olmayı sürdürürler. Sömürgeleşmiş insanlara, ya sözlü olarak ya da sömürgeci yapının doğasında varolan iletişim dizgeleriyle, kendilerini anlatabilecekleri etkili kültürel araçlara sahip olmadıkları söylendi. Onlar çirkin, sömürge dilinin piçleştirilmiş bir hali olan bir diyalekte sahiptiler. Sömürgecilerin dayattığı bu dil profili, sonuç olarak, insanları dillerinin gerçekte eğitsel konum açısından değersiz olan çökmüş ve aşağı bir dizge olduğuna inandırdı.

İnsanlar, özellikle sürekli olarak kendi dillerinin güzelliğini ve üstünlüğünü iddia eden sömürgecilerin varlığında, konuşma biçimlerinin vahşi olduğuna inanır, hatta gide gide ana dillerini konuşmaktan utanır olurlar. Sömürgecilerin, dil de içinde, davranışları ve zevkleri, yüzyıllar süren sömürgeci yapının dayattığı modellerdir. Bir ölçüde eski-sömürgeleşmiş kişiler bu mitleri içselleştiriyor ve dillerinden utanç duyuyorlar.

Sizin bana, Creole konuşmayı şiddetle yadsıyan, fakat partilerde sürekli olarak Creole dilinde şarkı söyleyen bir Cape Verdelye ilişkin anlattığınız bir öyküyü anımsıyorum. Eğer o çok iyi Creole şarkı söylüyorsa onu konuşması da gerektiği olgusu ile karşı karşıya olunca, o kendini savunur biçimde yal-

nızca şarkı söylemeyi bildiğini, fakat Creole dilinde konuşmayı bilmediğini belirtiyordu. Belki o ayırdında değildi, fakat sömürgecilerin kültürel değerler dizgesine tümüyle asimile olmuştu. Kendi yerel dilini konuşamadığına inandırılmıştı. Gerçekte kendi dilini konuşmayı kendine yasaklıyordu. Bu süreç bazen bilinçsizdir. Sömürgecilerin hayaleti sanki kulaklarına fısıldıyordu: "Senin dilin hiç iyi değil yabani bir dil."

Eski-sömürge ülkelerdeki dil sorunlarını çözümlerken kesinlikle haklısınız. Gine-Bissau, Cape Verde, São Tomé, Angola ve Mozambik insanlarıyla konuşmalarında her zaman "Portekiz Afrikası" anlatımının bir yanlış adlandırma olduğunu söyledim. Bu ülkelerde aydınlar bu terimi kullandıklarında, onlara sürekli Portekizlinin bir Afrikasının hiç olmadığını, Fransızın da, İngilizin de bir Afrikası olmadığını anlatıyorum. Yerel dillerini yitirme pahasına Portekiz dilinin üzerlerine dayatıldığı bir Afrika var. Eğer bu bakış açısından görülürse, Portekiz Afrikası kavramı, doğru dil sorunlarının üstünü örtmektedir.

Ender durumlarda Cape Verdeli'lerin Portekizce'yi öğrenmesi, fakat yalnızca ikinci bir dil olarak çalışması gerektiğini güvenle söyleyebileceğimizi düşünüyorum.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Okuryazarlığın Okumaz-Yazmazlığı

Macedo: Birleşik Devletler'de, yani kendi kendisiyle sö-
züm ona "Birinci Dünya"nın birincisi ve en gelişmiş ülkesi ol-
makla övünen bir ülkede, 60 milyonun üzerinde insan oku-
maz-yazmaz, ya da işlevsel okumaz-yazmaz. Jonathan Kozol'-
un *Okumaz-yazmaz Amerika* (1985) kitabına göre, Birleşik
Devletler, Birleşmiş Milletler'in 128 ülkesi arasında okuryazar-
lık oranı bakımından kırk dokuzuncu sırada. Kendisini bir de-
mokrasi modeli sayan bir ülke, nasıl olur da bu kadar yüksek
düzeyde okumaz-yazmazlığa katkıda bulunan bir eğitim dizge-
sini içine sindirebilir?

Freire: Bu veriler karşısında ilk tepki bir şok olmalı. Bu na-
sıl olabilir? Fakat bu tepki hâlâ duyuşsal düzeyde verilen bir
tepki olacaktır. Şimdi bu olgu üzerine biraz düşünelim. İlk soru
şu olabilirdi: Okumaz-yazmaz ya da işlevsel okumaz-yazmaz-
lardan oluşan bu büyük nüfus kesimi, okula hiç gitmiş mi? La-
tin Amerika'da çok sayıda okumaz-yazmaz var, çünkü onların
okula gitmeleri toplumsal olarak engellenmiştir. Üstelik, okula

gitmiş olan başka bir geniş okumaz-yazmaz kesimi daha var. Eğer nüfusun bu geniş okumaz-yazmaz kesimi okula hiç gitmediyse, daha önce sözünü ettiğim şok, Birleşik Devletler'in verili yüksek modernleşme düzeyinde bunun işaret ettiği çok büyük çelişki ile daha da artıyor. Ayrıca, okumaz-yazmazların okula gitmiş olup olmadıklarını, onları okumaz-yazmaz bırakacak ölçüde okulun onlara ulaşamamış olup olmadığını (görünen o ki ulaşamamışlar, fakat gerçekte ulaşmışlar *idi*) ve okulu terk etmiş ya da okul tarafından terk edilmiş olup olmadıklarını düşünmemiz gerekiyor.

Birleşik Devletler'deki bu geniş okumaz-yazmaz nüfusun okula gitmiş ve sonra okuldan kovulmuş olduklarını düşünme eğilimindeyim. Nasıl kovuldular? Okumayı ve yazmayı öğrenemedikleri için "tasdikname" ile mi atıldılar? Ben okulun böylesine açık bir tutum içinde işlem yapacağına inanmıyorum.

Bu bizi bir kez daha siyasal ve ideolojik nitelikteki bir noktaya götürüyor. Eğitim ile her zaman bağlantılı olan erk (güç) sorununu unutmayalım. Bizim kurgularımız, okul dizgelerinin içinde bulunanları şu söyleyeceğim görüşün saçma, zahmetsiz ve salt ideolojik olduğunu düşünerek tepki vermeye kışkırtabilir. Görüş şu: Okumadığı ya da yazmadığı için okuldan atılmış olan bu geniş sayıda insan, okulun başarısızlığını temsil etmiyor. Onların kovulması okulun başarısını ortaya koyuyor. Gerçekte, sorumluluğa ilişkin bu yanlış yorumlama okulun gizli öğretim içeriğini yansıtmaktadır. (Henry Giroux, bu konuyu çok iyi aydınlatan yazılar yazmıştır. Okulların, onun yapıtlarına başvurmasını salık veririm.)

En geniş anlamda öğretim içeriği, yalnızca okul dizgesinin izlenice içeriklerini değil, zaman çizelgelerini, disiplini ve okullarda öğrencilerden günbegün istenen görevleri de kapsar. O halde bu içerikte, çocukların ve ergenlerin giderek başkaldırmasını kışkırtan gizli bir nitelik vardır. Onların karşı koyuşu, öğrencilere ve onların ilgilerine karşı işleyen öğretim içeriğindeki saldırgan öğelere uygun düşer.

Bu öğrencileri bastıran okul yetkilileri, kendilerinin yalnızca öğrencilerin saldırganlığına yanıt veriyor olduklarını ileri sürebilirler. Gerçekte, öğrenciler okullardaki, onların tarihlerini, kültürlerini ve hergünkü yaşantılarını olumsuzlayan bir öğretim içeriğine ve öteki maddi koşullara karşı tepki göstermektedir. Okul değerleri, bu öğrencilerin ilgilerine karşıt çalışır ve onlar bir an önce okuldan çıkarmaya eğilim gösterir. Okul, sanki bu öğrencilerin okulun içinden şöyle bir geçmesini ve onu okumaz-yazmazlar olarak terketmesini sağlayan bir yer gibi kullanılmaktadır.

Bu tür düşünme, okul atmosferini bu denli etkileyen egemen ideolojinin içsel düzeneklerini henüz kavrayamayan birçok iyi niyetli eğitimci tipinin belirgin özelliğidir. Okulu terkeden ya da dersleri asan ve öğretim izlencesinin önceden belirlediği düşünsel etkinliklerde bulunmayı reddeden çocukların ve ergenlerin isyancılığı, bu öğrencilerin yazılı sözcüğü kavramayı reddetmeleriyle sonuçlanır (kendi sözcüklerini değil elbette, öğretim içeriğinin sözcüklerini). Böylece onlar okuma pratiğinden uzak kalırlar.

Macedo: İsterseniz, bu öğrencilerin ürettiği ve desteklediği başka etkinlikleri dışarda bırakmamak için, egemen bakış açısından entelektüel etkinlik olarak neye gönderme yaptığımızı aydınlatalım. Bu öğrencilerin sık sık entelektüel etkinliklere girebileceğini ve gerçekte girdiklerini vurgulamalıyız; fakat bunlar, kendi bakış açılarından üretilmiş etkinliklerdir. Yani, onlar kendilerine özgü başka etkinlikler tanımlamaktadır.

Freire: Bu sorunları, "erk (güç) ilişkileri"nin çözülmesi dışında kalarak anlamak zordur. Yalnızca erke sahip olanlar, örneğin, neyin doğru neyin yanlış olduğunu tanımlayabilir. Yalnızca gücü olanlar, neyin entelektüelizmi oluşturduğuna karar verebilir. Entelektüel evrene ilişkin ölçüler bir kez saptanınca, entelektüel kabul edilmek isteyenler seçkin sınıfın dayattığı ana çizginin gerekliliklerini karşılamak zorundadır. Entelektüel olmak için, kişinin, entelektüelizmi tanımlama gücü olanların

yaptıklarını aynen yapması gerekir.

Güce sahip olmayanların entelektüel etkinliği, daima entelektüel olmadığı biçiminde nitelenir. Bu sorunun, yalnızca eğitim bilimin bir boyutu olarak değil, fakat politikanın bir boyutu olarak da göz ardı edildiğini düşünüyorum. Amerika Birleşik Devletleri gibi, eğitilimin siyasal özyapısının ideolojik olarak olumsuzlandığı bir toplumda bunu yapmak zordur. Eğitimin herkese hizmet ettiği yapay görünümünü vermek için eğitilimin siyasal özyapısını yoksamak, böylece de onun egemen sınıfın çıkarına işlev görmeyi sürdürmesini sağlama almak gerekir.

Eğitimin insanlığa daha iyi hizmet ettiği yolundaki bu efsanevi evrensellik birçok kişiyi, okulu terkettileri için öğrencilerin kendilerini suçlamaya yöneltir. Okulda kalmak ve başarılı olmak istiyorlarsa bu onların karan olacaktır.

Eğitimin siyasal boyutunu kabul ettiğiniz zaman, egemen sınıfın verdiği sonucu, yani terkedenlerin suçlanması gerekir sonucunu kabul etmek zorlaşır. Eğitimin siyasal boyutunu ne kadar yadsırsanız, o ölçüde kurbanları suçlamak için ahlaki potansiyel üstlenirsiniz. Bu bir bakıma paradoksalıdır. Okulu tekrarlayan, egemen sözcükleri okumaya direndikleri ve yadsımadıkları için sonuçta okumaz-yazmaz olan birçok kişi, kendini doğrulamanın temsilcisidir. Bu kendini doğrulama, başka bir bakış açısından, terimin normal, küresel anlamıyla bir okuryazarlık sürecidir. Yani, öğretmen tarafından seçilen sözcüğü okumayı yadsıma, öğrencinin, kendi dünyasını çiğniyor olarak algılanan şeyi kabul etmeme kararını veriyor olmasının gerçekleşmesidir.

Sonunda, öğretmen ve öğrenciler arasında sınıfsal bir ayrışma ortaya çıkıyor. Birleşik Devletler'deki gibi karmaşık bir toplumda bir sınıf çözümlemesi yapmanın çok zor olduğunu kavramamıza karşın, yine de, sınıf ayrışmasının var olduğunu yadsıyamayız.

Macedo: Genelde, Birleşik Devletler'deki eğitimciler, toplumsal sınıf konusunun eğitimle ilgili yanını pek belirtmezler.

Gerçekte, okul dizgesindeki bu kabul edilemez sayıdaki okumaz-yazmazlarla ilgili incelemeler, soruna teknokratik bir açıdan bakarlar. Önerilen çözümler de teknokratik olma eğilimindedir. Bazı eğitimciler yüksek terk oranlarıyla öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeyde olmaları arasında olası bir ilişkiyi tanımlayabilseler de, bu ilişki yalnızca betimleme düzeyinde kalır. Çoğu zaman, genelde Birleşik Devletler eğitimcileri ve özelde okuma-yazma uzmanları, çözümlemelerinde, bu toplumdaki okulların yeniden üretici özyapısını açıklayabilecek olan siyasal ve ideolojik bağlantıları kurmayı başaramıyorlar. Örneğin, (Eğitim Bakanı William Bennett gibi) tutucu eğitimciler, yeterliğe-dayalı öğretim izlencelerini körü körüne kucaklarken, bir "temele dayandırma" yaklaşımını öneriyorlar. Yeterliğe-dayalı yaklaşımda direktme, beyaz ve üst sınıftan öğrencilerin yaranna olabilse de; bu yaklaşımın Birleşik Devletler'deki alt sınıftan grupların çoğunluğunu bezdiren okumaz-yazmazlık sorununa çözüm olacağından kuşku duyuyorum. Okuma ve matematik için ayrılan saatleri artırma ve öğretmenler için daha iyi bir ücret tabanı gibi her derde deva yollar, öğrencilerin yaşam deneyimlerini yok sayan ideolojik öğeleri sürekli kılacaktır. Bunun bir sonucu olarak, öğrenciler, öğretim izlencesinin okumaları gerektiğine karar verdiği şeyleri okumayı reddederek tepki göstermektedir.

Temelde alt sınıftan grupların kültürüne duyarlılıktan ve insaftan yoksun olan aynı yaklaşımda ilerlemenin, öğrencilerin "seçilmiş" sözcükleri okumayı reddederkenki direncini azaltacağının hiçbir güvencesi yoktur. İzlençe tasarımcıları, toplumsal sınıf farklılıkları gibi önemli değişkenleri, alt sınıf kültür değerlerinin ders izlencesi içine girmesini göz ardı ediyorlarsa; öğrencilerin eylemlerini, dilini tanıyıp meşru saymayı reddediyorlarsa; bu, yaptıkları öğretim izlencesine, yazarlarının yaranna tasarlanmış olmak, esneksizlik, duyarsızlık ve katılık olarak yansır.

Öğretmenlere simgesel (bahşiş niteliğinde) ücret artışları vermekle, onları daha da becerisizleştirmeyi amaçlayan bir say-

gınlık azaltıcı dizge ile karşı karşıya olup, kendilerini giderek daha güçsüz bir konumda gören öğretmen çoğunluğu babaca yatıştırılır. Bu yaklaşımlar ve ilişkili öneriler, alt sınıftan öğrencilerin gerçekliğiyle siyasal ve ideolojik olarak bağdaşmayan öğretim gereçleri konusunda üzerlerine yüklenen bunaltıcı görevle ayakta durma çabasında, öğretmenlerin savaşımlar verdikleri maddi koşulları gözden kaçırma eğilimindedir.

Bu yaklaşımlar ve öneriler, öğretmenlerin, gerçek niteliğiyle düşünmeyi ve görüş belirtmeyi içermesi gereken bir görevi yerine getirmek için zamanları olmadığını değerlendiremez. Üstelik, ana amacı öğretmenleri daha da becerisizleştirmek, onları bir işlemler labirenti içerisinde düşünmeksizin yürüterek salt teknik görevliler olmaya indirgemek olan bir dizge tarafından öğretimin entelektüel boyutu asla kutlanmaz. O halde benim sorum şudur: Siz, bu eğitimcilerin belirttiğimiz türden önerileri getirirlerken, halen çok büyük sayıdaki "azınlık" öğrenciyi cezalandırarak gelen adaletsizliği daha da kötüleştireceğinin ayır-dında olduklarını düşünüyor musunuz?

Freire: Önce "azınlık" terimini aydınlatalım.

Macedo: Ben terimi A.B.D. bağlamında kullanıyorum. Terimin, kendi doğasında çelişkili olduğunun da ayırdındayım.

Freire: Kesinlikle. "Azınlık" teriminin nasıl ideolojik olarak döllendiğini görüyor musunuz? Siz "azınlık" terimini A.B.D. bağlamında, egemen sınıfın parçası olmayan insanlar çoğunluğuna gönderme yapmak için kullandığınızda, onun anlamsal değerini dönüştürüyorsunuz. "Azınlığa" gönderme yaptığınızda gerçekte, kendilerini siyasal ve ekonomik egemenlik alanının dışında bulan "çoğunluk" hakkında konuşuyorsunuz.

Macedo: Eğer Kozol doğru ise, kitabında belgelerle kanıtladığı, altmış milyon okumaz-yazmaz ve işlevsel okumaz-yazmaz bir azınlık sınıfı oluşturmaz. Bu altmış milyonun, okumayı öğrenen fakat hâlâ egemen siyasal ve ekonomik alanların parçası olmayan oldukça büyük başka gruplara eklenmemesi de gerekir.

Freire: Gerçeklikte, başka birçok sözcükte de olduğu gibi, "azınlık" terimindeki anlam dönüştürümü, kültürel egemenliği besleyen aygıtın parçası olan pek çok miti gizlemeye hizmet ediyor.

Macedo: İkinci sorumuza dönelim. Alt sınıf kültürlerin derslikte nasıl üretildiğini çözümlemenin en büyük önemi taşıdığını düşünüyorum. Öğretim izlencesinin egemen değerleriyle alt sınıf kültürleri arasındaki düşmanca ilişkileri anlamamız gerekiyor. Örneğin, izlencede beklenen standart lehçeyi konuşmaya direnci ele alalım. Egemen öğretim izlencesi, asıl olarak toplumsal sınıfların eşitsizliğini yeniden üretmek üzere tasarlanmıştır ve asıl olarak seçkin bir azınlığın çıkarlarına yarmaktadır. Kuzey Amerikalı ilerlemeci eğitimciler, alt sınıftan öğrencilerin direnme eylemlerinde üretilen düşmanca kültürel öğelerden nasıl yararlanabilirler? Öğrencilerin dünyalarını kavramalarına ve sonra onu okuyabilmelerine olanak verecek bir okuma-yazma kampanyasını eğitimciler nasıl başlatabilir? Yani, öğrencilerin isyancılığını, onları daha da yabancılaştıran sözcükleri biçimlendiren harflerin farklı biçim ve seslerini yalnızca mekanik olarak kodlamayı ve kod çözümünü isteyen bir öğretim izlencesiyle üzerlerine dayatılan okuma-yazmanın mekanik özelliğini aşabilecekleri bir zemin olarak kullanmak olanaklı mıdır?

Freire: Sorunuz kesinlikle temel bir soru. Kuramsal olarak, bu sorunun yanıtı yalnızca A.B.D. bağlamında değil, Brezilya bağlamında da, sınıf bölünmelerinin ve gerilimlerinin açıkça var olduğu öbür bölgelerde de değer taşıyor. Başlıca fark, her bir bağlamın farklı gereksinimlerini karşılayacak izlencelerin nasıl tasarlanıp uygulanacağına yatıyor. Sorunuzun yanıtını ben Brezilya bağlamında daha kolay yanıtlayabileceğimi sanıyorum. Yine de, kuramsal olarak sorunuz herhalde bizi, egemen gücün öngördüğü temel görevle çatışan ve okulu yansılaştıran bir eleştirel okuma-yazma izlencesini kurumsal alan içinde geliştirmenin olanaklı olup olmadığı konusuna götürür-

yor. Yani, bizim ayrıca, Henry Grioux ve öbür Kuzey Amerikalı eğitimcilerce açık ve geniş olarak tartışılmış olan önemli bir sorun olarak egemen ideolojinin yeniden üretimini de tartışmamız gerekiyor.

Yeniden üretim kuramları, eğitim dizgesinin egemen ideolojiyi ürettiğine ilişkin gerçek ve somut olguyu yorumlamalarında bir tür mekanik abartma içine düşme eğilimindedir. Eğitim dizgesi içinde egemen sınıfın isteklerinden bağımsız olarak, bilinçli eğitimcilerce yerine getirilecek olan başka bir görev daha var. Egemen sınıfın bakış açısından eğitim görevi, onun ideolojisini yeniden üretmektir. Fakat yeniden üretim sürecine karşıt olan eğitsel görev, seçimini kurulu (varolan) düzenden yana yapan herhangi birince üstlenilemez. Bu görevi, kurulu düzen içindeki gizli eşitsizliği sürdürmeyi gerçekten reddeden eğitimciler üstlenmelidir.

İlerlemeci eğitimci, okul üzerine dayatılan egemen değerleri reddeder; çünkü onun farklı bir düşü vardır ve çünkü o, varolanı dönüştürmek istemektedir. Varolan düzeni dönüştürme, doğal olarak, onu korumaktan çok daha zordur. Ortaya koyduğunuz sorunun bu kuramla kesinlikle ilişkisi var. Söylediğim gibi, eğitim alanı, egemen ideolojiyi üretiyor. Ancak, dayatılan egemen değerlere eğitim kurumlarında karşı çıkmak olanaklıdır.

Egemen ideolojinin yeniden üretimi, zorunlu olarak, saydam olmayan bir gerçekliği belirtir. Gerçekliği açığa çıkarmak, ilerlemeci ve siyasal olarak bilinçli eğitimcilerin içinde çalışmalarını gereken olası değişim alanı içine düşer. Bu değişim alanının, ne kadar küçük olursa olsun, her zaman var olduğuna inanıyorum. Toplumun Brezilya'da olduğundan daha karmaşık olduğu Birleşik Devletler'de, gerçekliği vurgulama görevi daha da zordur. Bu süreçte eğitimcilerin, eğitbilimsel yansızlık mitini terkeden siyasal bir tutum takınmaları gerekir.

Bu eğitimciler kendilerini salt eğitim uzmanları olmaya indirgeyemezler. Örneğin, Birleşik Devletler'de iki dilliliğin ve

çok-kültürlülüğün siyasal ve ideolojik etkilerine ilişkin tam bir anlayış sahibi olmaksızın, iki dillilikten yana olmanın yalnızca teknik boyutlarıyla ilgilenen eğitimciler olamazlar. Eğitimciler, eğitim alanlarındaki kendi düşlerini yaşayan bilinçli bireyler olmalıdırlar.

Eğitimciler kendi başlarına başarılı olarak çalışamazlar; alt sınıftan öğrencilerin ürettikleri kültürel öğeleri eğitim süreçleri içinde bütünleştirmede başarılı olmak için işbirliği yaparak çalışmak zorundadırlar. Son olarak bu eğitimciler, onlar için olası ve elverişli olan sınırlı değişim alanını en çoğa çıkarabilecekleri yöntemleri keşfetmek ve yaratmak zorundadırlar. Öğrencilerinin kültürel evrenini bir başlangıç noktası olarak kullanmaları ve bunu yaparken de öğrencilere, kendilerinin özgür ve önemli bir kültürel kimliğe sahip olduklarını kabul etmeleri için olanak vermeleri gerekir.

Öğrencilerin kültürel evreninin başarılı kullanımı, öğrencilerin konuşmalarına, yani, onların farklı, fakat asla aşağı olmayan kendi dil kodlarına saygıyı ve meşru saymayı öngörür. Eğitimciler ayrıca öğrencilerin düşlerini ve beklentilerini de anlamak ve saygı duymak zorundadır. Diyelim ki, siyah Amerikalılar örneğinde, eğitimciler siyahların İngilizcesine saygı duymak zorundadır. Siyahların İngilizcesini standart Amerikan İngilizcesiyle aynı kolaylıkla bir düzene koymak ve kodunu çözmek olanaklıdır. Fark şu ki, siyah Amerikalılar kendi yazarlıklarının lehçesini düzenlemeyi ve çözümlemeyi çok daha kolay bulacaklardır. Oysa, siyahların İngilizcesinin bir eğitim aracı olarak haklılığının tanınması, egemen grubun dil kodu içinde mükemmelliğe erişme gereksinimini de ortadan kaldırmaz.

Macedo: Dil kodu konusunun da ötesinde eğitimcilerin, farklı lehçelerle farklı dünya görüşlerinin nasıl kodlandığını anlamaları gerekir. Siyahların İngilizcesine ait olan belirli sözlük maddelerinin anlamsal değeri, bazı durumlarda, standart egemen lehçeden türeyen okumadan köklü biçimde farklılaşır. İlk önemli konu, siyah Amerikalıların dil kodunun yalnızca onla-

rın gerçekliğini değil, aynı zamanda onların verili bir tarihsel andaki yaşanmış deneyimlerini de yansıtmasıdır. Uyuşturucu kültürünü, günlük yabancılaşmayı, getto'ların standart-altı ve insani olmayan koşullarını ayakta tutma savaşımını çok öz olarak açıklayan terimler, siyah Amerikalıların kullanmada hiç güçlük çekmediği bir söylemi oluşturur. Siyah öğrencilerin okul içinde ve dışındaki günlük varoluşlarını niteleyen bulanıklığı açmaya başlayabilmesi, bu ham ve bazen de insafsız gerçeklikten ileri gelir. Onların dili, bu nedenle, egemen öğretim izlenesi eliyle onlar için hazırlanıp paketlenen, değişikliğe uğratılmış gerçekliğin örtüsünü kaldıran güçlü bir araçtır. Daha sonra tartışacağımız gibi, dil asla salt bir iletişim aracı olarak anlaşılmamalıdır. Dil, ideolojinin içine konmuştur ve bu nedenle öğrencilerin özgürleşmesine olanak sağlamayı öneren herhangi bir radikal eğitimde dile önem verilmelidir.

Freire: Öğrencilerin dilinin, tat alma duyusunun ve bu gibi şeylerin, bütün boyutlarıyla kullanımı yoluyla ki, siz ve öğrenciler, iktidarda olanların yakın çıkarlarına hizmet eden izlenesi içeriklerine erişebilirsiniz. Bağımlı ve ezilen bir konumda olanlara, örneğin bilimsel çalışmanın özünde onların söyleyecek bir şeyleri olmadığını, çünkü bu tip öğretim gereklerinin yalnızca egemen sınıftan öğrencileri ilgilendirdiğini anlatmazsınız. Alt sınıftan öğrencilerin de, egemen öğretim içeriğini çalışarak kazanılan becerilere gereksinimleri vardır. Ancak, öğrencilerin yakın dünyaları dışındaki bilgi türüyle göğüs göğüse gelmeden önce onların olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine olanak veren gerçekliği tam olarak anlamalarından özveride bulunma pahasına, bu becerilerin onlara asla dayatılmaması gerekir.

Onlar, ancak kendi dünyaları üzerinde sıkı bir kavrayışa sahip olduktan sonra başka bilgileri kazanmaya başlayabilirler. Egemen öğretim izlencesinin kapsadığı seçilmiş bilgiyi elde etmek, bireyin ve grubun güçlenmesi sürecinde alt sınıftan öğrencilerin izleyeceği bir amaç olmalıdır. Onlar, egemen bilgiyi,

onları köleleştirmiş olan maddi ve tarihsel koşulları değiştirme savaşımında etkili olarak kullanabilirler. Fakat, egemen sınıfa yarar sağlayan bilginin kendilerini evcilleştirmesine ya da bazı durumlarda olduğu gibi, onları yannın ezenlerine dönüştürmesine asla izin vermemelidirler. Egemen öğretim içeriği, toplumsal adalet ve doğruluk savaşımında yardımcı olabilmesi için, bağımlı öğrenciler tarafından adım adım egemenlikleri altına alınmalıdır.

Bu tasarım yalnızca *epistemolojik* bir tasarım olmayıp, siyasal bir tasarımdır da. Yani, örneğin siyah Amerikalıların kendilerini korumak ve topluma tam olarak katılmaları için etkin biçimde savaşmaları amacıyla standart İngilizceyi eksiksiz öğrenmeye gereksinimleri vardır. Fakat bu, standart İngilizcenin siyahların İngilizcesinden daha üstün ve güzel olduğu anlamına gelmez. Dil üstünlüğü kavramı yapay olarak dayatılmaktadır.

Macedo: O halde standart İngilizceye, bu egemen lehçeyi var olan toplumsal düzeni korumanın bir yolu olarak kullanan ezici güçlere karşı bir silah olarak bakılabilir. Standart lehçede eleştirel ustalığın, kişinin gerçekliğine biçim veren toplumsal lehçe içindeki sesini geliştirmeksizin asla tam olarak elde edilemeyeceğine de işaret etmemiz gerekiyor.

Fretre: Kesinlikle. Benim de, eleştirel olmayı öneren herhangi bir eğitimde gerekli siyasal ve ideolojik boyutlar ile anlatmak istediğim şey budur. Yöntemler sorusu, siyasal eğitimcilerin yaratma ve keşfetme yeteneğiyle doğrudan bağlantılıdır. Yaratıcılık açıkça risk almayı gerektirir. Buraya kadar tartıştığımız eğitsel görevler, eğitimcilerin siyasal ve ideolojik niteliğinin tam kavranması ile, yaratıcı olma ve bu yaratıcılığın serpilip boy atmasına izin verecek riskleri üstlenme yoluyla gerçekleştirilebilir. Birleşik Devletler'deki gibi ileri düzeyde modernleşmiş toplumlarda, insanların, tarihsel süreç içinde uzun bir kapitalist deneyimi kendileriyle birlikte taşıdıklarına dikkat ettim. Bu deneyim, her zaman korku içinde gelişen genel bir varoluş konusunu sürdürüyor. Örneğin; görevi sürdürme hak-

kını alamama korkusu ve bu hakkı alabilmek için eğitimcileri yıllarca iyi halli olmaya koşullayan korku gibi. Yıllar sonra, eğer görevi sürdürme hakkı hâlâ verilmemişse, bu hak için ikinci şanslarını da yitirme korkusuyla uyumlu kalmayı sürdürüyorlar. Eğer bu hakları geri çevrilirse, yalnızca bu geri çevirime hangi uygunsuz davranışın yol açmış olabileceğini anlamaya çalışarak kafa yoruyorlar. Eğer bu hak verilmişse, elbette, ödülün bağışlandığı davranışlarını değiştirmeleri için bir neden de yoktur.

Macedo: Katılıyorum, fakat bu risk alma ya da yaratıcı olma korkusunu ve onu üreten toplumsal düzenekleri anlamak önemli sanırım. Bazı durumlarda, yaygın düşünce biçimine sahip eğitimciler, sırf yalnızca görevi sürdürme ödülünü alabilmek ya da kişisel ilerleme sağlayabilmek için, eğitsel ve ahlaki ilkelerden ödün veriyorlar ve böylece yaratıcı değil diye tanımladıkları bir konumu sürdürmeye yardım ediyorlar. Bu uzlaşma, uzun solukta bu eğitimcilerin bilinçlenmesine yönelik bir eğitsel eylemde yer alabilmeleri için her olasılığı engelleyen, bir siyasal açıklıktan yoksun olmayla bağıntılıdır. Birleşik Devletler gibi yüksek düzeyde modernleşmiş toplumların eğitimcileri arasındaki bu siyasal açıklık sorununu tartışabilir misiniz?

Freire: Sizin "siyasal açıklık" olarak gönderme yaptığınız şeyi ayrıntılı olarak işlemeden önce, bu kavramı bir tanımlayalım. Benim bazen, bilinçli bir siyasal eylemin gelişim sürecinde gerekli olan "bir eylemden önce siyasal açıklık" olarak söz ettiğim şeyi açıklamaya çalışacağım.

İlk bilimiz "bir eylemden önce" anlatımında kullanılan *önce* belirteciyle ilişkilidir. Bu *önce*, savaşım ve dönüştürme sürecinde siyasal bir görev olarak gerçekleştirilecek belirli bir eylemi, diyelim ki A eylemini, belirtiyor. Bu *önce*, salt 'okuma' gerçekliğinde açıklık elde etmek için herhangi bir eylem biçimini belirtmez. Onu anlamak, dünyadaki eleştirel ve radikal yaşantımızı sürdürmemizi gerektirir. Kendi uygulamamız dışında, yani yaşadığımız ya da üzerinde düşündüğümüz uygulamalar dışında, dünyanın duyarlılığını anlayamayız.

Son çözümlemede, "siyasal açıklık" dediğim şey, örneğin A.B.D. emperyalizmine ilişkin biçimsel siyasal eleştirilerin salt mekanik olarak yinelenmesinde ya da Marx'ın deyişlerinin (daha az mekanik olmayan) ezberden okunmasında bulunamaz. Bu tip entelektüel tutumun, benim siyasal açıklık görüşümle ilişkisi yoktur.

Siyasal açıklık, bilinçli bir siyasal eyleme daha temelli biçimde bağlanmak için gereklidir ve bu tür eylemde önem kazanır. Bu kavramı, Frei Betto, Brezilya'da yakın zamanda birlikte tamamladığımız bir kitapta çok iyi yakalamıştır. Betto'ya göre, siyasallaşmış bir kişi (az ya da çok siyasal açıklığa sahip olan kişi); yaşam öyküsel, tarihsel ve kollektif süreç olarak bir yaşam algısına erişmek üzere salt biyolojik süreç olarak bir yaşam algısını aşmış olan kişidir. Bu noktada, bu kişi, Betto'nun "bilgilerin asıldığı bir çamaşır ipi" dediği şeyi kavramlaştırır. Biz çamaşır ipi üzerinde bir bilgi akışına sahip bulunabiliriz ve fakat halen bilginin bir parçasını bir ötekiyle ilişkilendiremiyor olabiliriz. Siyasallaşmış bir kişi, akış içinde yer alan farklı ve çoğu kez bölük pörçük parçaları bir düzene koyabilen kişidir. Bu kişi, bilginin akışı içerisinde eleme yapabilir ve ilişkilendirebilir. Örneğin Pinochet ve Reagan'ı ilişkilendirebilir ya da Nika-ragua'daki devrimci süreci sabote etme çabalarında kontra'lara (karşı devrimcilere) uygulandığında olduğu gibi "özgürlük savaşçıları" sözünün ideolojik içeriğini anlayabilir. Bu kişi, binlerce masum kadını, çocukları ve öbür sivilleri öldüren mükemmel bir ölüm müfrezesine sahip zalim bir diktatörlüğe karşı askeri eyleme uygulandığında, "terörizm" kavramındaki ideolojiyi görür. Noam Chomsky, örneğin, Gelgiti Dönüştürme (Turning the Tide) kitabında Latin Amerika'daki Amerikan siyasasını, A.B.D. müdahalesindeki çelişkileri göstererek, özlü bir biçimde çözümlemektedir.

Siyasal açıklık, bizim günbegün yaşanan olgular üzerinde eleştirel olarak düşünmemiz ve giderek gelişen biçimde bu olgulara ilişkin daha ince bir anlayış kazanmak üzere duyarlıkla-

rımızı (onları duyumsama ve ayırt etme yeteneğini) yoğun yaşamamız ölçüsünde olanaklı olur. Hatta bundan önce de, belli bir duyarlılık düzeyinde, siyasal açıklığa kavuşabiliriz. Bu, Betto'nun (yukarda betimlenen) yaşam öyküsel, tarihsel ve kolektif sürecinde oluşur.

Bana göre, örneğin, bir entelektüeller, öğrenciler grubuyla çalışırken sahip olduğumuz olasılıklardan biri, bir olguyu verili (durağan) bir biçimde değil, fakat sürüp giden (devingen) bir olgu olarak ele alıp, onun toplumsal ve tarihsel gerçekliğini anlamalarını kışkırtmaktır. Bu anlamda gerçeklik, devinen bir süreçtir. Nesneler arasındaki karmaşık ilişkiler bütünü kavrama düzeyine ulaşmalıyız. Yani, onları, üzerinde çalışıyor oldukları "bilginin çamaşır ipini" eleştirel olarak ele almaya güdülemeliyiz.

Üniversite düzeyinde ya da yetişkin okuma-yazma eğitiminde çalışıyor olalım, olguların salt kuramsal duyarlılığıyla ilgilenelim ya da daha bir ince kavrayışın peşinde olalım; "çamaşır ipi" üzerindeki bilginin farklı "parçalarını" eleştirel olarak ele almanın güçlüklerinden biri, siyasal açıklığı bulandıran engellerin her zaman varolmasıdır. Eğer bu ideolojik engeller yüzünden olmasaydı, Başkan Reagan'ın Grenada gibi yoksul ve güçsüz bir ülkenin Birleşik Devletler'in devasa gücüne bir tehdit oluşturduğunu belirten demeçlerini rahatlıkla kabul etmenizi nasıl açıklayabiliriz?

Siyasal açıklık her zaman, dünyaya ilişkin en az tutarlı duyarlılık ile daha tutarlı bir dünya anlayışı arasındaki devingen bir kavrayışı içine alır. Siyasal uygulama yoluyla, dünyanın daha az tutarlı duyarlılığı aşılmaya başlanır. Daha ince entelektüel uğraşlar, dünyaya ilişkin daha tutarlı bir kavrayışa ivme katar. Bu daha tutarlı duyarlılığa geçişi ben, gerçekliğin saf kuramsal tanımlanmasının ötesine geçme cabasında olan herhangi bir eğitsel uygulamanın temel duraklardan biri olarak görüyorum.

Birleşik Devletler'de ya da başka bir yerdeki okumaz-yazmazlığı ortadan kaldırmaya ilişkin siyasal eylemi anlayabilme-

miz için önce siyasal açıklığa gereksinimimiz var. Siyasal açıklığa sahip olmayan eğitimciler, öğrencilerinin, çok çok, sözcüğü okumasına yardım edebilirler, fakat onların dünyayı okumasına yardım etmede yetersiz kalırlar. Öğrencilerin dünyayı okumasına olanak veren bir okuma-yazma kampanyası siyasal açıklık gerektirir.

Macedo: Birleşik Devletler'de birçok eğitimci, sizin okuma-yazma kuramınızı uygulamaya koymaya giriştiler. Onlar çoğu kez sizin kuramsal görüşlerinizin ve dünyanın öteki bölgelerindeki, özellikle Afrika ve Latin Amerika'daki deneyimlerinizin uygulamaya konulması için herhangi bir "nasıl-yapmalı" bilgisini vermediğinizden yakınıyorlar. Önce, siz bu eleştirileri geçerli buluyor musunuz? Değilse, belki de hâlâ nasıl-yapmalı el kitaplarına değgin bir eğitsel kültüre tutsak olduklarını düşünen, birçok iyi niyetli eğitimcinin duyduğu huzursuzluk konusunda ne söyleyebilirsiniz?

Freire: Bu soruda iki kesim var. Birincisi, benim, eğitimcilere ne yapacaklarını anlatmadaki ağzı sıkılığımla ilgili. İkincisi, önermiş olduğum kuramlardaki yönlendirme eksikliğime yollama yapıyor.

Birinci kesimi ele alalım. Herhangi bir uygulamada ne üretilir? Deneyimler ve uygulamalar ne dışa satılabilir ne de dıştan alınabilir. Sonra, birisinin başka bağlamdaki uygulamaları dıştan alma istemini yerine getirmek de olanaksızdır. Farklı bir tarihi olan ve farklı tarihsel zamandaki bir kültür, başka bir kültürden nasıl öğrenebilir? Uygulamaları ve deneyimleri dıştan almanın ya da dışa satmanın olanaksız olduğu göz önüne alınırsa, bir toplum başka birinin deneyiminden nasıl ders alabilir?

Bu soruları sorduğum zaman, başkalarının uygulamalarından öğrenmenin olanaksız olduğunu kastetmiyorum. Amilcar Cabral, tutkun olduğu Afrika kültürüne duyulan saygının, başka kültürlerin olumlu öğelerini küçümsemesi gerektiği anlamına gelmeyeceğini söylüyordu; bunlar Afrika kültürünün gelişimi için de yaşamsal olabilirdi çünkü. Ben uygulamaları dışa

satmanın olanaksızlığından söz ederken, yabancı uygulamaların geçerliğini yadsımıyorum. Değiş-tokuş gerekliliğini de yok saymıyorum. Söylüyor olduğum şey, bunların yeniden yaratılması gerektiğidir.

Macedo: Bir uygulamanın ve deneyimin nasıl yeniden yaratılacağını somut terimlerle açıklar mısınız?

Freire: Yeniden yaratılacak olan uygulama ve deneyime eleştirel bir yaklaşımınız olmalı.

Macedo: Eleştirel bir yaklaşımdan kastınız nedir?

Freire: Başkalarının uygulamalarına ve deneyimlerine eleştirel yaklaşım, yeniden yaratılacak olan uygulama ve deneyimle ilgili toplumsal, siyasal, tarihsel, kültürel ve ekonomik etmenlerin geçerliğini anlamaktır. Başka deyişle, yeniden yaratma, yeniden yaratılacak uygulamaya ve önerilere ilişkin tarihsel, kültürel, siyasal, toplumsal ve ekonomik kavrayış gerektirir.

Bu eleştirel süreç, kitapların okunmasında da geçerlidir. Örneğin, Lenin'in yazdığı *an*'ın eleştirel, siyasal ve tarihsel kavrayışına sahip olma yönünde bir çaba göstermeksizin; Lenin, Latin Amerika bağlamına nasıl uygulanabilir? Ben, Lenin'in belirli bir zaman koşullarındaki bir Rusya ile ilgili olarak yazmış olduğu metinlere dayanarak yaşamımı düzenleyemem. Kitabının yeni bir baskısına önsözde, Lenin, metni yazdığı anın eleştirel bir kavrayışına sahip olma gerekliliğine dikkat çekiyordu. Kendi örneğimizde de, Lenin'i o metni yaratmaya başlangıçta yönelten somut koşulları; onun yaşadığı anın tarihsel, siyasal, toplumsal, kültürel ve ekonomik özelliklerini anlamak gerekir. O halde, Lenin'in metnini kolayca kullanıp, onu yeniden yazmaksızın, onu yeniden keşfetmeksizin Brezilya bağlamına aynen uygulayamam.

Macedo: Bu yeniden yazma neyi içerirdi?

Freire: Lenin'in zamanının Rusya'sındaki savaşımın genel özelliklerini anlamam ölçüsünde, ben bugün Brezilya'da yaşayanları anlamaya başlayabilirim. Belirli genel ilkelerin ne kadar geçerli olduğunu görmeye başlayabilirim ki, bunlar yeniden

yaratılabilirsin. Öbür ilkelerin bizim bağlamımız için uyarlanması gerekebilir. Ben herhangi bir metni, onun ilgili olduğu bağlama ilişkin eleştirel bir kavrayış olmaksızın okumanın olanaksız olduğunu düşünüyorum.

Şimdi, benim neden "nasıl yapmalı?" denilen reçeteler vermeyi yadsıdığımıza ilişkin sorunuza dönelim. Kuzey Amerikalı bir eğitimci benim çalışmamı okuduğu, söylediğim her şeye mutlaka katılmadığı (benimle her konuda görüş birliğinde olmazdı herhalde), fakat benim yazılanımın ona değdiğini hissettiği zaman; yalnız beni izlemek yerine, benim çalıştığım yerin bağlamsal koşullarını eleştirel olarak kavramaya çalışarak uygulama yapmaya başlamalıdır. Bu eğitimcinin, örneğin, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin yazılmasına yol açan ekonomik, toplumsal, kültürel ve tarihsel koşulları tümüyle anlaması gerekir.

Eğitimcilerin ayrıca bütün bu koşulları kendi bağlamlarında soruşturmaları da gerekir. İnsan, *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni yaratan bağlamla ve keza kendi bağlamıyla ilgili düşündüğü zaman, *Ezilenlerin Pedagojisi*'ni yeniden yaratmaya başlayabilir. Eğitimciler bu radikal yeniden yaratmaya inanıyorlarsa eğer, öğrenenlerin bilen özneler, daha doğrusu, yine bilen bir özne olan eğitimci yanı sıra bilen özneler rolünü üstlenmeleri konusundaki direnmemi anlayacaklardır. Bu epistemolojik, felsefi, eğitimbilimsel ve siyasal bir duruş almanın ilkesidir.

Çalışmamı, benim konumlarımla özdeşleşmek ve geçerli olup olmadıklarına karar vermek amacıyla okumak ayrı bir şeydir. Fakat benim uygulamamda yaptığım şeylerin aynısının yapılması gerekmez.

Özünde, eğitimcilerin, öğrenenlerin bilen özneler rolünü üstlenmeleri ve bu yaşantıyı özneler olarak yaşayabilmeleri için çok çalışmaları gerekir. Eğitimciler ve öğrenenler, benim bilen bir özne olmayı yaşamak için yaptığım şeylerin tıpkısıyla aynı yapıyı yapmak zorunda değiller. Bunun nedeni, iki yada daha çok bağlamı niteleyen kültürel, tarihsel, toplumsal, ekonomik ve siyasal farklılıkların, eğitimci ile öğrenen arasındaki gergin iliş-

kiyi, yani belirli bir toplumun değerlerini, tanımlamada bir rol oynamaya başlayacak olmasıdır. Bu nedenle ben, bir "nasıl yapmalı" el kitabı yazmayı ya da bir "adım adım reçetesi" vermeyi reddediyorum.

Kuzey Amerikalı eğitimcilere, istesem bile, ne yapacaklarını söyleyemem ki. Kuzey Amerikalı eğitimcilerin içinde çalışmaları gereken bağlamları ve maddi koşulları bilmiyorum. Bu, onların ne yapmaları gerektiğini nasıl söyleyeceğimi bilmiyorum demek değildir. Daha çok, benim görüşlerim, kendi bağlamları tarafından biçimlenmiş olduğu için net olarak ne söyleyeceğimi bilmiyorum. A.B.D. eğitimcilerine bir katkı verebileceğimi yadsımıyorum. Birleşik Devletler'i ziyaret ettiğimde ve çeşitli gruplarla onların projeleri üzerine somut tartışmalara katıldığında bunu yaptığımı sanıyorum. Bu tartışmalarda, kendi deneyimim temelinde, onların çalışmasına yardımcı olabileceğimi önerdim. Fakat evrensel öğüt ve önerilerle dolu bir metin yazamam.

Bazı eğitimciler beni bu noktada eleştirdiklerinde, karşısında dövüştükleri egemen ideolojinin nasıl etkisi altında olduklarını ve onu yeniden ürettikleri yolları nasıl anlayamadıklarını sergiliyorlar.

Bir kez, bir grup Amerikalı öğrenciye master tezleri için şunları dikkate almalarını önermiştim: 1984'de Birleşik Devletler'de, örneğin, nasıl arkadaşlık kurulur, nasıl iyi bir işe girilir, beceriler nasıl geliştirilir konularında yazılmış olan; yani asıl olarak reçeteler veren kaç metin vardı? Bu metinler, onları üreten genel bağlam açısından açıklanabilir. Özünde, becerisizleşmeyi daha da artırmaya katkı yapan bu tür metinleri hoş karşılayan birçok eğitimci var. Ben böylesi metinler yazmayı yadsıyorum. Çünkü siyasal inançlarım, aklın böylesi evcilleştirilmesini besleyen ideolojinin karşısındadır.

Bana göre, Birleşik Devletler'deki ya da başka bir yerdeki, başlıca görevim benim şunu söylememi gerektirir: Bakınız, benim siyasal konumum A'dır, B'dir, C'dir. Bu siyasal konum, be-

nim söylemim ve uygulamam arasındaki tutarlılığı sürdürmemi gerektirir. Bu ikisi arasındaki uzaklığı daraltmayı içerir. Söylem ile uygulama arasındaki uzaklığı daraltmak, benim "bağdaşım" dediğim şeydir.

Ben herhangi bir bağlamda, kendi uygulamamla ilgili olarak ve kendi uygulamamı kuramsal olarak seslendirdiğim düşüncelerim üzerinde konuşurum. Buradan hareketle, kendi ülkedekiler de içinde olmak üzere, öbür eğitimcileri, benim uygulamamı ve düşüncelerimi kendi düşüncelerinin nesnesi olarak almaya ve onları uygulama içinde yeniden yaratmaya başlayabilmeleri için kendi bağlamlarını çözümlemeye çağırmak zorundayım. Benim bir eğitimci olarak rolüm budur; yoksa Birleşik Devletler'deki eğitimcilerin bir eğitimcisi olma rolünü kendini beğenmiş, kibirli bir biçimde iddia edemem.

Macedo: Sözüünü ettiğiniz bu bağdaşım eksikliği bir sorun. Bazı Kuzey Amerikalı eğitimciler size kuramsal olarak katılıyor olsalar bile, uygulamada kendilerini hâlâ egemen ideoloji ile koşullanmış buluyorlar. Kuram ile uygulama arasında uyum sağlamadaki başansızlığın, eldeki siyasal ve eğitimbilimsel bir projeye ilişkin net bir görüşü sürdürmek için gerekli bağdaşım ile kafa kafaya bir çarpışmaya yöneltiyor olması olanaklı.

Freire: Kesinlikle. Bu yalnızca Birleşik Devletler'de olmuyor kuşkusuz, Brezilya'da da oluyor. Brezilya'da eğitimcilerin devrimci söylemi ile uygulamaları arasında görülen uzaklık çok büyük. Ezilen sınıfların kendilerini özgürleştirmeleri hakkını yetkeci bir biçimde tartışan entelektüellere çok sık rastlanıyor. Çalışan sınıf üzerine yalnızca onların düşüncelerinin nesneleri biçiminde konuşma eylemi, bu entelektüeller tarafındaki seçkinciliği kırbaç gibi şaklatıyor. Aynı zamanda yetkeci de olan ve entelektüellerin devrimci söylemindeki tutarsızlığı gösteren, seçkinciliğin üstesinden gelmenin yalnızca bir yolu vardır. Bu entelektüellerin çalışan sınıflar *hakkında* konuşmayı durdurup, çalışan sınıflarla *birlikte* konuşmaya başlaması gerekir. Eğitimciler, kendilerini çalışan sınıflarla etkileşime açık tuttuklarında,

kendiliğinden yeniden eğitime başlarlar.

Macedo: Aynı zamanda çalışan sınıfın kültürel üretimini; örneğin, kültürün somut yönleri olarak onların çeşitli direnme biçimlerini anlamaya ve dikkate almaya da başlarlar.

Freire: Kesinlikle.

Macedo: Örneğin, şunu da vurgulamak önemli; bağımlı grupların kültürel üretimini anlama, özgülleştirici bir okuma-yazma tipini geliştirme niyetindeki herhangi bir girişimde kaçınılmazdır. Tersini yapmak radikal bir eğitim maskesi altında öğrencileri egemen sınıfın ideolojik alanlarına uyumlarını sağlamak ereklerini gizleyen eğitimimsel yapılar geliştirmek olurdu. Bağımlı grupların kültürlerini değerlendirmede can alıcı olan nokta, direnme ögesidir ve onun, öğrencilerin kendi öz tarihlerinde ve canlı yaşantılarında okuryazar olmalarına olanak sağlayan bir zemin olarak nasıl kullanılacağıdır.

Freire: Henry Giroux'un yazılarında çok anlamlı bir biçimde dikkatle işlediği önemli bir noktaya dokundunuz: Direnme sorunu. Kendilerini ilerici (ben "devrimci" terimini yeğlerim) düşünen eğitimcilerin öğrenme görevlerinden birisinin, bağımlı sınıflardaki direnmenin farklı düzeylerinin eleştirel biçimde kavranmasıdır. Yani, onların egemen sınıflarla yüz yüze geldiklerinde gösterdikleri direnme düzeyleridir.

Bu direnme biçimlerini anlama, sizi onların diline ilişkin daha iyi bir değerlendirme yapmaya yöneltir. Gerçekte, onların dilinin özünü yakalamadan direnişlerini de kavrayamazsınız. Dil, insanların içinde direnmeyi sürdürmekte olduğu yolları açığa çıkarır. Başka deyişle, dil size insanların nasıl hayatta kaldıklarını gösteren işaretler verir.

Direnmeyi anlama, ezilen sınıfların kendilerini egemenlere karşı savunmanın bir yolu olarak "kurnazlığı"nı değerlendirme-yeye yöneltir. Bu kurnazlık, ezilen sınıfların toplumsal ağının parçası olduğu ölçüde toplumsaldır. Bu kurnazlık onların dilinin, sanat yapıtlarının, müziğinin kullanımı aracılığıyla ve hatta onların fizyolojisinde kendini gösterir. Ezilen beden, boyunduru-

ğu altına girdiği sert koşullara karşı kendini korumak için bağışıklık geliştirir. Eğer böyle olmasaydı, milyonlarca Latin Amerikalı ve Afrikalı'nın nasıl insanlık dışı koşullarda ayakta kalmayı sürdürdüklerini açıklamak olanaksız olurdu. Benzeri koşullar altında, siz ya da ben bir haftadan çok dayanamazdık. Bizim bedenlerimiz hiç o tip acımasız gerçeklikle savaştık bağışıklık dizgesini geliştirmek zorunda kalmadı.

Yine, ezilenlerin gerçekliğini kültürel üretimin çeşitli biçimlerine –dile, sanata, müziğe– yansıdığı biçimiyle anlama, insanların egemenlere karşı isyanlarını dile getirdikleri kültürel anlatımın daha iyi bir kavranışına yöneltir. Bu kültürel anlatımlar aynı zamanda ezilmeye karşı olanaklı olan savaşımın düzeyini de gösterirler.

Örneğin, nüfusunu çalışan sınıfın, daha trajik olarak, işsiz sınıfın oluşturduğu birçok A.B.D. kentinde sıra dışı duvar resimleri ve duvar yazısı (grafiti) sanatı vardır. Bunlar hem kültürel, hem de siyasal anlatımlardır. Bu formları kullanan bir ressamla Chicago'yu ziyaret ettim. Bana, ezilen sınıfların günbeğün yaşantısının resimlerini, yapıların duvarlarını boyayarak yapan siyah ressamı anlattı. Oldukça sanatsal ve böylece estetik olmalarına karşın, bunlar aynı zamanda siyasal birer sanattır.

Bu sanat yapıtları, egemenlik altındaki sınıfların haksız ve çoğu kez ezici olan bu egemenliği lânetlemek için kullandığı kurnazca bir yöntemdir. Onlar sanatsal anlatım aracılığıyla suçlamada bulunuyor ve bazen kendi suçlamalarını sanatsal anlatım ile gizliyorlar. Bu ezilme bağlamıdır ki, ezilen sınıfların kurnaz olma ve direnme gereksiniminin tetiğini çeker. Giroux haklıdır: Herhangi bir radikal eğitim, önce öğrenenlerdeki direnmenin devinimini tam olarak anlamak zorundadır. Geçen yıl, örneğin, Brezilya'da ilginç bir kitap yayınlandı: *Halkın Şölenleri: Direnmenin Eğitilimi* (*The Feasts of the People: Pedagogy of Defense*). Yazar, çeşitli kültürel anlatımları ve insanların farklı şenlikli anlarını, saf folklorik anlatımlar olarak değil de,

aynı zamanda direnmelerini dile getirdikleri kültürel anlatımlar olarak çözümlüyor.

Bu bakış açısından kültürel anlayış radikal eğitimci için temeldir. Gerici bir eğitimci ile radikal bir eğitimci arasındaki temel farklılık, direnişin bildirimleriyle ilişkilidir. Gerici eğitimci, direnme düzeylerini ve aldığı biçimleri, bu direnmeyi yoğun dumanla boğabilmek için, öğrenmeyle ilgilenir. Radikal bir eğitimci insanların direnme yollarını ve biçimlerini, direnme nedenlerini gizlemek için değil, fakat kuramsal düzeyde bu direnmenin doğasını ayrıntılarıyla yorumlamak için bilmek zorundadır.

Macedo: Radikal bir eğitimcinin yalnızca kuram düzeyinde kalmaması gerekir. O, direnmeyi, öğrencilerin egemen sınıfların kodlarında olduğu kadar kendi kültürlerinde de okuryazar olmasına olanak veren bir araç olarak kullanmalıdır.

Freire: Gerici ve radikal eğitimciler arasındaki fark, gericilerin direnmeyi gizlemek ya da bastırmak için öğrenmek istemesi, radikallerin ise direnmenin söylemini daha iyi anlamak ve öğrencilerin kendilerini özgürleştirmelerine olanak verecek eğitimsel yapılar sağlamak için öğrenmek istemesidir.

Macedo: Şimdi sorunun ikinci kesimine, sizin önerilerinizdeki yönlendirme eksikliği konusuna geçebilir misiniz?

Freire: Bir eğitimci olarak, eğer siz aldatıcı bir söyleme, yani, egemen sınıfın bakış açısından bir söyleme girişerseniz yalnızca yöneltici olmayan bir tutumu sürdürebilirsiniz. Yalnızca bu aldatıcı söylem içinde bir eğitimci, yönlendirme eksikliğinden söz edebilir. Neden? Sanırım bunun nedeni, bir yönlendirmesi olmayan gerçek hiçbir eğitimin olmamasıdır. Her eğitim uygulaması, kendisiyle birlikte, kendi aşkınlığını getirmesi ölçüsünde, erişilecek bir amacı önceden belirtir. Bu yüzden uygulamanın yönlendirici olmaması söz konusu değildir. Bir amaç yönelmeyen hiçbir eğitim uygulaması yoktur. Bu, eğitim uygulamasının doğasında yönlendirmenin var olduğunu gösterir.

Şimdi epistemoloji ve felsefe ile ilgili bir soruyu ortaya

koyalım. Eğitim uygulamasının belirli bir amaca yönlendirici doğası eğitimciler ve öğrenenlerce yaşanmak zorundadır. Başka deyişle, doğasında yönlendirici olan eğitim görüşü içinde bir eğitimci, kendi eğitim uygulamasında nasıl davranabilir? İlk önce, eğer bu eğitimci uygulamada, böylesi konulardan bıkip elini eteğini çekenlerin ünlü konumunu (Pontius Pilate gibi bir bakıma) savunuyorsa, elini çeker ve aslında şöyle der: "Madem ki ben öğrencilere saygı duyuyorum ve yönlendirici değilim ve madem ki onlar saygıyı hak eden bireylerdir, kendi yönlerini kendilerinin belirlemesi gerekir." Bu eğitimci, eğitimin kendi öznelliğinden bağımsız olan yönlendirici doğasını yadsımıyor. O yalnızca, o yönlendirici uygulamanın bir öznesi olma rolünü üstlenmenin üzerine yüklediği eğitimbilimsel, siyasal ve epistemolojik görevi yadsıyor. Öğrenenleri, kendisinin doğru olduğunu düşündüğü şey konusunda ikna etmeyi yadsıyor. Bu eğitimci, o halde, güç yapısına yardım etmeye son vermektedir.

Eğitimin yönlendirici doğasıyla ilgili geçerli başka ne gibi yöntemler var? Başka bir yöntem, az önce betimlediğim duruma karşı savaşmak, yani bırakınız-yapsınlara karşı savaşmak olabilir. Eğitimci, öğrenenlerin eğitimi planlamaya katılmalarına, onların düşünmek için eleştiri yeteneğini yaratmalarına, eğitim düşlerine, yönetime katılmalarına yardım etmelidir.

Yetkeci eğitimci, her zaman kuramsal olarak açık olmasa da, yönlendirici olmayan hiçbir eğitim olmadığını söylemekte haklıdır. Bu eğitimcinin görüşüne katılmazdım. Fakat kendi ereklere kendi belirlediği ve eğitim uygulamasında öğrenenlere verdiği yönergeleri kendi tasarladığı ölçüde, yetkeci olduğunu söyledim. Yetkecidir, çünkü eğitim uygulamasının öznesi olarak, öğrenenleri, kendisinin dayattığı yönergelerin nesneleri olmaya indirgemektedir.

Hangi konum ya da yöntem gerçekten demokratik ya da, benim söylediğim biçimiyle, radikal demokratik ya da devrimcidir? Radikal demokratik görüş, kendiliğindenliği içinde, karşıt kutup olan yetkeciliği içermez. Bunun gibi, yetkecilik de, karşıt

kutup olan kendiliğindenliği içermez. Örneğin, bir "bırakınız yapsınlar" eğitimcisi olmayacağım diye ben yetkeci olmayacağım. Bir yetkeci olmayacağım diye de, bir "bırakınız yapsınlar" eğitimcisi olmayacağım.

Bir kez daha Giroux tarafından önerilen bir eğitimbilimsel radikalliğin kuramsal çerçevesi içine giriyoruz. Görüyoruz ki eğitimin yönünü belirlerken en doğru yol, öğrenenleri eğitimcilerce yönlendirilen bir azınlığa indirgemekten kaçınmaktır. Tersine, eğitimin yönü, bu sorunun, siyasal, epistemolojik ve eğitimbilimsel bir sorun olarak öğrenenlere sunulmasında yatar. Eğitimin doğası ve yönlendiriciliği sorunu, bir kez daha öznellik sorununda, dünyanın yeniden yapılandırılmasında eğitimin rolü konusunda odaklaşıyor.

Eğitimcinin ve öğrenenin rolleri nelerdir? Yalnızca, öğrenenin eğitimciyi körü körüne izlemesi olamaz. Eğitimbilimsel ve eleştirel olarak radikal olan bir eğitimcinin rolü, "bırakınız yapsınlar" eğitimcilerinin bir tipik özelliği olan, kayıtsız olmaktan kaçınmaktır. Radikal, eğitim uygulamasında etkin biçimde var olmak zorundadır. Fakat eğitimci, kendi etkin ve meraklı varlığıyla, öğrenenleri, eğitimcinin varlığının gölgesi durumuna dönüştürmekten kaçınmalıdır. Nasıl ki eğitimci, öğrenenlerin gölgesi olmayacaksa. Eğitimcinin, eğitimbilimsel ve tarihsel süreçte, öğrenenlerin eleştirel olarak bilinçli bir varoluşu yaşamalannı özendimesi gerekir.

Okuma-Yazma ve Eleştirel Eğitbilim

Önceki bölümlerde, bir kültürel siyasa biçimi olarak, okuma-yazma görüşünü geliştirdik. Çözümlemelerimizde, okuma-yazma, insanları ya güçlendiren ya da güçsüzleştiren işlevler yapan bir dizi uygulamalar olarak görülmesi ölçüsünde anlamlı bir yapı durumuna gelmektedir. Daha geniş anlamda, okuma-yazma, varolan toplumsal oluşumları üretmeye mi, yoksa demokratik ve özgürleştirici değişimi geliştiren bir kültürel uygulamalar dizisine mi hizmet ettiği açısından çözümlemiştik. Yalnızca yeniden yapılandırılan bir okuma-yazma kuramına değil, fakat aynı zamanda Cape Verde, São Tomé ve Príncipe, Gine-Bissau gibi ülkelerdeki okuma-yazma kampanyalarına ilişkin somut ve tarihsel çözümlemeleri de verdik. Ek olarak, eğer okuma-yazmanın özgürleştirici bir eğitim bilimin önemli bir parçası olması isteniyorsa, okuma-yazma izlencelerinde bu ülkelerin yerli dillerinin kullanılması gerektiğini ileri sürdük. Ayrıntılı olarak çözümlediğimiz örneklerde, yerli Afrika dilleri ya da Creole yerine Portekizce'nin kullanımının, yeni sömürgeci, seçkin bir zihniyetin yeniden üretimine yol açtığı görülmektedir. Bu bölümde, okuma-yazma izlencelerini kültürel üretim ve ye-

niden üretim kuramları ışığında daha ayrıntılı olarak değerlendirileceğiz. Kendi kültürünü ve tarihini eleştirel biçimde benimsemenin bir aracı olarak hizmet etmesi anlamında herhangi bir okuma-yazma kampanyasını geliştirmek için ön koşul olarak yerli dilin kullanımını yine güçlü biçimde savunacağız.

Geçen on yıl içinde, okuma-yazma sorunu eğitimciler arasında yeni bir önem kazandı. Ne yazık ki, ortaya çıkan tartışmalar okuma-yazmanın anlamı ve yaran ile ilgili eski varsayımlar ve değerler çevresinde dönme eğilimi göstermektedir. Okuma-yazma izlencelerinin büyük çoğunluğu hâlâ, okuma-yazmanın standart dili öğrenme sorunu olduğu görüşünü savunuyor ve bu mantığını, teknik okuma ve yazma becerileri üzerine yeniden vurgu yapmasıyla gösteriyor.

Bu bölümde biz, okuma-yazmaya basitçe egemen standart dili kazanmayı erekleyen becerileri geliştirme olarak bakılamayacağını yinelemek istiyoruz. Bu bakış, genellikle onun siyasalının nesneleri olan bağımlı dil gruplarının kültürel deneyimlerini anlamlı kılmak yerine, dizgesel olarak olumsuzlayan bir ideoloji kavramını beslemektedir. Okuma-yazma düşüncesi-nin anlamlı olması için onun bir kültürel üretim kuramı içine yerleştirilmesi ve içinde insanların anlam ürettikleri, dönüştürdükleri ve yeniden ürettikleri yolun bütünleyici bir parçası olarak bakılması gerekir. Okuma-yazmaya, bağımlı ya da yaşanan bir kültür üreten tarihsel ve varoluşsal canlı yaşantı anlarnı oluşturan ve onaylayan bir ortam, iletişim aracı olarak bakılmıdır. Bu yüzden, o yüksek düzeyde siyasal bir olgudur, bir güç ilişkileri kuramı ile bir toplumsal, kültürel üretim ve yeniden üretim anlayışı bağlamında çözümlenmelidir. "Kültürel yeniden üretim" ile biz, onun siyasalarının nesnesi olan ezilen grupların çıkarına olmaktan çok, egemen grupların çıkarına işleyen kolektif yaşantılara gönderme yapıyoruz. Biz "kültürel üretimi", insanların hergünkü canlı yaşantılarından ortaya çıkan ve bunları yeniden onaylayan karşılıklı ideolojik öğeleri üreten, dolaşımlayan ve uyum gösteren belirli insan gruplarına gönderme

yapmak için kullanıyoruz. Bu durumda, böyle yaşantılar bireyin çıkarlarında ve kollektif öz-istenç içinde köklenmektedir.

Afrika'nın eski Portekiz sömürgelerindeki okul dizgelerinin, sömürgeci Portekiz'den geriye kalan korkunç derecede yüksek okumaz-yazmazlık oranını yok etmeyi erekleyen eğitim siyasalarını nasıl geliştirdiklerine ilişkin bizim değerlendirmemizin temelinde bu kuramsal tutum yatıyor. Bu siyasalar, birinci ilke olarak bu insanların Afrikalılıktan tümüyle çıkarılmasını erekleyen sömürge eğitimi kalıtını ortadan kaldırmak için tasarlandılar. Bu sömürgelerde eğitim, ayrımcı, sıradan ve sözelciliğe dayalıydı. Ulusal yeniden kuruluşa hiçbir katkı yapamıyordu, çünkü bu amaç için oluşturulmamıştı. Okul, yöntemlerinde, içeriğinde ve araçlarında anti-demokratikti. Ülkenin gerçekliğinden kopuktu, tam da bu nedenle azınlık için ve çoğunluğa karşı bir okuldu.

Bu ülkelerin bağımsızlığından önce 1975'te okullar; içinde sınıf, toplumsal cinsiyet ve ırk eşitsizliklerinin hem üretildiği, hem de yeniden üretildiği siyasal yerler olarak işliyorlardı. Özünde, sömürge eğitim yapısı, Afrikalı yerlileri, onların canlı yaşantılarını, tarihini, kültürünü ve dilini yadsıyan, küçümseyen mitleri ve değerleri aşılama hizmet ediyordu. Okullar, Afrikalıların derin-kök salmış bilmezliklerinden, "vahşi" kültürlerinden ve bazı Portekizce öğretmenlerine göre Portekizce'nin dil-bilgisel kuralları bulunmayan (hatta kural bile uygulanamayan) bozuk bir biçimi olan, piçleşmiş dillerinden kurtarılabilecekleri arıtma çeşmeleri olarak görülüyordu.¹

Bu dizge çocuklara ve gençlere yardım edemezdi; ancak sömürge ideolojisinin onlar için, yani her yetenekten yoksun, aşağı varlıklar için kendi yarattığı profili yeniden üretebilirdi.

Bir yandan, bu sömürgelerde okul, yerlileri kültürsüzleştirme amacına hizmet ediyordu; öte yandan, onlara belirlenmiş bir sömürgeci modelin kültürü kazandırılıyordu. Bu kalıp için-

1 J. Caetano, *Boletim da Sociedade de Geografia* (Lisbon. n.d.), s.349.

de okullar, "çıkarları sermaye birikiminin deviniminde ve işgücünün yeniden üretiminde kök salan sermayenin ve kurumlarının ideolojik ve toplumsal yeniden üretimini sürdürmek için tasarlanmış bir ideolojik devlet aygıtının parçası olarak" işlev görüyordu.² Eski Portekiz sömürgelerindeki bu eğitilmiş işgücü, başlıca görevleri asıl olarak kurulu düzeni korumak ve yükseltmek olan alt-düzey görevlilerden oluşuyordu. Afrika'daki Portekiz sömürgelerini daha da sömürgeleştirmek için araçlar olarak kullanıldıkları zaman, bunların rolü yeni ve önemli bir boyut kazandı. Böylece, sömürge okulları, "beyaz" ya da "beyaz ruhlu siyah" oldukları ve bu yüzden hâlâ barbar kültürlerini yaşayan Afrikalı köylülerden üstün oldukları inancını içselleştirmiş olan görevlilerden bir küçük-burjuva sınıfı yarattıkları ölçüde başarılı oldular.

Bu benimseterek uyumlu kılma süreci, özellikle burjuva sınıfında bilincin en derin düzeyine nüfuz etti. Örneğin, "beyaz" olma ile ilgili olarak, siyah bir Cape Verdeli'ye ilişkin bir anekdotu anımsıyoruz: Siyahlığıyla kafasını o denli yoruyordu ki hatırı sayılır bir beyaz Cape Verdeli'ye onu resmen beyaz ilan eden bir karar yayınlatması için rüşvet vermişti. Adam bir kağıt parçası üzerinde dalga geçerek "Bu suretle benim beyaz olduğum beyan edilmiş bulunmaktadır" anlamına gelen "Dja'n branco dja," yazmıştı.

Bu ülkelerde bağımsızlıktan sonra ve yeni bir toplumun yeniden kuruluşunda, okullar başlıca görev olarak, Aristides Pereira tarafından "zihniyetin sömürgeleştirmekten çıkarılması" olarak adlandırdığı ve Amilcar Cabral'ın "zihniyetin yeniden Afrikalılaştırılması" dediği bir görev üstlenmişlerdir. Açık ki, Pereira ve Cabral, sömürgeciliğin tüm izlerinden annmış yeni bir zihniyetin biçimlendirileceği bir okul dizgesini; insanların kendi tarihi-

2 H.A. Giroux, *Kuram ve Direnme: Karşı Duruş İçin Bir Eğitim (Theory and Resistance: A Pedagogy for Opposition)*. South Hadley, Mass.: J.F. Bergin Pub., 1983, s. 87

ni, kendi kültürünü ve dilini benimsemelerine izin verecek bir okul dizgesini; coğrafya, tarih ve Portekiz dili izlencelerini, sömürgeci ideoloji ile öylesine tıka basa yüklenmiş olan tüm okuma metinlerini değiştirerek yeniden biçimlendirmenin ivedi olduğu bir okul dizgesini yaratma gereksiniminin çok iyi ayırdındaydılar. Öğrencilerin, Portekiz'in değil, kendi coğrafyalarının; Rio Tejo'yu değil, denizin koylarını çalışmaları gerekliliğinde açık bir öncelik vardı. Portekiz krallarının ve saray davalaverelerinin tarihini değil, kendi tarihlerini; istilacılara karşı kendi halkının direnişinin ve özgürlük savaşımının tarihini ivedilikle incelemeleri gerekiyordu. Bu onlara kendi tarihlerini yapma hakkını geri verecekti.

Radikal bir eğitilimi okulların içine katmak önerisi bu ülkelerde kayıtsız bir kabulle karşılandı. Bir çok Afrikalı eğitimci de kuşkulann derin olarak dil sorununda (Portekizce'ye karşı Afrikalı dil) kök saldığını ve bunun, yeni cumhuriyetlerde okumaz-yazmazlığı ortadan kaldırmanın yapay-radikal sloganı altında yeni sömürgeci bir okuma-yazma kampanyası yaratmaya yol açtığını ileri sürmek istiyoruz. Afrika kültürünü yeniden benimsemenin zorlukları, sömürgecinin dilinin bu tür savaşımın aracı olması yüzünden arttı. Bu bölümde ileri süreceğimiz gibi, bu devletlerde varolan okuma-yazma kampanyası, asıl olarak Portekizce'de işlevsel okuryazarlar yaratmakla ilgileniyor. Artık bağımlı Afrikalıların kültürel sermayesine dayanmayan izlenceler, asıl olarak Portekiz dili becerilerinin mekanik biçimde kazanılmasıyla ilgilenen pozitivist ve araççı yaklaşımların pençesine düşüp yenilmiştir.³

Afrika'da, ya da başka bir yerde, bir özgürleştirici okuma-yazma izlencesinin siyasasını tartışmamız öncesinde, çeşitli okuma-yazma yaklaşımlarını tartışmak istiyoruz. İlk olarak, poziti-

3 P. Bourdieu ve J.C.Passeron, *Toplum, Kültür ve Eğitimde Yeniden Üretim (Reproduction in Education, Society, and Culture)* Beverly Hills, Calif.: Sage, 1977.

vist bir okuldan gelen ve kültürel yeniden üretim sürecine bağlı yaklaşımları kısaca tartışacağız. Sonra, yeniden üretim sürecinde dilin rolünü çözümleyeceğiz. Son olarak; anti-sömürgeci bir toplumun kurulmasıyla tutarlı olacak tek okuma-yazma yaklaşımının, kültürel yeniden üretiminin deviniminde köklendirilen ve radikal bir eğitibilimden bilgi alan bir yaklaşım olduğunu ileri süreceğiz. Başka deyişle, gereksinim duyulan okuma-yazma izlencesi, ezilen insanların kendi tarihini, kültürünü ve dilini yeniden yaratmasını onaylayacak ve olanak verecek; aynı zamanda kendilerini sömürgeci ideolojiye tutsak algılayan uyum sağlamış bireylerin "sınıf intiharı"na yönelmelerine yardımcı olacak bir izlencedir.

OKUMA-YAZMA YAKLAŞIMLARI

Geleneksel okuma-yazma yaklaşımları, hemen hemen istisnasız, pozitivist bir araştırma yöntemi içine derinlemesine gömülmüştür. Gerçekte bu; içinde bilimsel katılığın ve yöntem-bilimsel inceliğin kutlandığı; bir yandan da "kuram ile bilginin, verimlilik ve teknik uzmanlığın zorunluluklarına bağımlı kılındığı ve tarihin 'amprik' bilimsel araştırmanın öncelikleri içinde küçük bir dipnota indirgendiği" epistemolojik bir duruşa yol açmıştır.⁴ Genelde bu yaklaşım yöntembilimsel sorunları ideolojik bağlamlarından soyutlar ve sonuç olarak, bir toplumun toplumsal-siyasal yapıları ile okuma eylemi arasındaki karşılıklı ilişkiyi görmezden gelir. Bir ölçüde, toplumsal ve siyasal boyutların okuma pratiğinden dışlanması, okurlara "nesneler" olarak bakan bir kültürel yeniden üretim ideolojisine ivme katar. Onların bilinçli bedenleri basitçe sanki boş imişler ve öğretmenin sözcükleriyle doldurulmayı beklerlermiş gibidir. İdeolojilerin nasıl çeşitli okuma geleneklerini bilgilendirdiğini çözümlemek

4 Giroux, *Kuram ve Direnme (Theory and Resistance)*.

önemli olmakla birlikte; bu bölümde biz tartışmamızı en önemli okuma-yazma yaklaşımlarının özet bir çözümlemesiyle sınırlandıracağız.

Okumaya Akademik Yaklaşım

Akademik gelenek içinde okumaya verilen amaç iki katlıdır. Birincisi, bu yaklaşımın mantığı, "tümüyle klasikler üzerine temellendirilmiş olan, sözlü ve yazılı anlatımla dile getirilen entelektüel uğraşlarda etkin biçimde yer alan, klasik 'iyi eğitilmiş' adam tanımlarından çıkar."⁵ Bu okuma yaklaşımı, birincil olarak seçkin sınıfın çıkarlarına hizmet eder. Bu durumda, okumaya bilginin önceden belirlenen biçimlerinin elde edilmesi olarak bakılır; Latince ve Yunanca'ya ilişkin çalışmalar ile büyük klasik eserlerde ustalaşma çevresinde örgütlenir. İkincisi, toplumun büyük çoğunluğunun böylesi yüksek standartları karşılamasını beklemek gerçekçi olmayacağı için, okuma, okuma becerilerinin, kod çözme becerilerinin, sözcük dağarcığı geliştirilmesinin ve benzerlerinin kazanılması olarak yeniden tanımlanır. İkinci mantık, okuma için ikili bir yaklaşımı yasallaştırmaya hizmet etmiştir: Yöneten sınıf için ikili bir düzey ve yoksun bırakılmış çoğunluk için başka bir düzey. Giroux'a göre (Kuram ve Direnme): "Bu ikinci görüş birincil olarak kültürel sermayelerinin pek uygun olmadığı ve bu yüzden egemen sınıfın bilgisi ve değerleriyle karşılaşılınca karmaşıklık ve değer açısından aşağı olduğu düşünülen çalışan sınıf öğrencileri için donatılmıştır."

Bu iki katlı akademik yaklaşım, doğasında yabancılaştırıcıdır. Bir yandan, öğrencilerin yaşam deneyimini, tarihini, dil

5 S. Walmsley, İkinci Basamak Okumanın Amaç ve İçeriği Üzerine," (On the Purpose and Content of Secondary Reading,) *Curriculum Inquiry* 11, 1981, s.78.

pratiğini görmezden gelmektedir. Öte yandan, klasik literatürün anlaşılmasına, ustalıkla kullanılmasına, okuma-yazma gereçlerinin "(gerçek anlamıyla ve yorumlayarak) kavrama, sözlük geliştirme ve sözcük tanımlama becerilerinde alıştarma aracı" olarak kullanılmasına aşırı vurgulama yapar.⁶ Böylece, bu anlamda okuma-yazma toplumsal-siyasal boyutlarından soyulup çıkarılır; gerçekte, egemen değerleri ve anlamı yeniden üretme işlevi görür. Çalışan sınıfın tarihinin, kültürünün ve dilinin benimsenmesine herhangi anlamlı bir yoldan katkı yapmaz.

Okumaya Yararcı Yaklaşım

Yararcı yaklaşımın başlıca amacı, çağdaş toplumun temel okuma gereklerini karşılayan okurlar üretmektir. İlerici albenisine karşın, bu tür bir yaklaşım, önce okuma için gereksinim üreten toplumsal ve siyasal düzenin eleştirel çözümlemesinden özveride bulunurken, mekanik okuma becerilerini vurgular. Bu konum, birincil olarak bizim daha da karmaşık olan teknolojik toplumumuzun gereklerini karşılamak üzere hazırlanan, "işlevsel okuryazarlar"ın geliştirilmesine yönelmiştir. Bu tür bir görüş, yalnızca Batının ileri endüstrileşmiş ülkelerinin özelliği değildir; üçüncü dünyada bile, yararcı okuma-yazma ekonomik iyileşme, işe girme ve verimlilik düzeyinde artış için bir araç olarak kuvvetle savunulmaktadır. UNESCO tarafından açıkça belirtildiği gibi, "okuma-yazma izlencelerinin, tercihen, ekonomik önceliklerle bağlantılı olması gerekir. [Bu izlenceler] yalnızca okumayı ve yazmayı değil, fakat aynı zamanda mesleki ve teknik bilgiyi de vermeli; bu yoldan da yetişkinlerin ekonomik yaşama daha tam katılımına yol açmalıdır."⁷

6 Aynı., s.80.

7 UNESCO, *Eğitsel Gelişimde Bir Asya Modeli (An Asian Model of Educational Development)*. Paris: UNESCO, 1966, s.97.

Bu okuma-yazma kavramı, ateşli bir biçimde, okumanın 'temele dayandırma' bileşenleriyle bir ana amaç olarak birleştirilmiştir. Aynı zamanda o, öğrencilerin işe başvuru formlarını vergi formlarını, reklam literatürünü, satış kataloglarını, etiketleri ve benzeri şeyleri okurken yaşadıkları güçlüklerle çözüm olarak sunulan özenle paketlenmiş okuma izlencelerinin geliştirilmesine katkı yapmıştır. Genelde, yararcı yaklaşım, okuma-yazmaya, endüstrileşmiş bir toplumun temel okuma istemini karşılama olarak bakar. Giroux'un işaret ettiği gibi:

Bu görüngen içinde okuma-yazma, verili bir toplum içinde yetişkinleri daha üretken işçiler ve yurttaşlar yapmaya sıkıca bağlanmıştır. Ekonomik hareketliliğe yönelmesine karşın, işlevsel okuma-yazma, okuma-yazma kavramını ve kendisine uydurulduğu eğitilimi, sermayenin kılğıl (pragmatik) gereklerine indirger; sonuç olarak, eleştirel düşünme, kültür ve güç kavramları, sermaye birikimine duyulan gereksinim ve emek sürecinin zorunlulukları altında gözden kaybolur.⁸

Okumaya Bilişsel Gelişim Yaklaşımı

Akademik ve yararcı yaklaşımlar okuma becerilerinin kazanılmasını vurgularken ve okurlara "nesneler" olarak bakarken; bilişsel gelişim modeli, okurların, kendileri ile nesnel dünya arasında diyalektik bir etkileşim içine girmesi yoluyla, anlamın kurulmasını vurgular. Bu yaklaşımda okuma-yazma becerilerinin kazanılmasına önemli bir görev olarak bakılmasına karşın; yaklaşımın birinci derecedeki özelliğı, insanların sorunçözme süreçleri aracılığıyla anlamı nasıl kurduklarıdır. Metnin kavranması, öğrencilerin basit okuma ödevlerinden giderek daha karmaşık olanlara yol almasına olanak verebilen yeni

8 Giroux, *Kuram ve Direnme (Theory and Resistance)*.

bilişsel yapıların geliştirilmesine kıyasla, daha az öncelik verilen bir konum olmaktadır. Bu okuma süreci John Dewey'in ilk yapıtlarından üst düzeyde etkilenmiştir ve Piaget'nin bilişsel yapılarının geliştirilmesi anlamında biçimlenmiştir. Bilişsel gelişim modelinde okuma, "gelişmenin bir dizi durağan, değerlerden bağımsız ve evrensel aşamaları aracılığıyla"⁹ sürdürülen entelektüel bir süreç olarak görülür.

Bilişsel gelişim modeli, böylece, akademik ve yararcı okuma görüşlerine yapılan eleştirilerden kendini uzak tutar ve fakat okunan şeyin içeriğini dikkate almada yetersiz kalır. Onun yerine, öğrencilerin karmaşıklık düzeyi giderek artan metinlerde ortaya atılan konuları çözümü ve eleştirmelerine izin veren bir "süreç"e önem verir. Ancak, bu yaklaşım, kültürel yeniden üretim sorunlarıyla pek de ilgili değildir. Öğrencilerin kültürel sermayesi –yani onların yaşam deneyimi, tarihi ve dili-göz ardı edildiği için; onların kendi uygulama yaşantıları açısından ve sonunda, bulguları organize etmek ve böylece olgulara ilişkin duru görüşlerin yerine giderek bunların anlamına ilişkin daha ince bir anlayışı koymak üzere onları güdüleyen sonuçlar açısından, öğrenciler tam eleştirel düşünme içine pek de giremezler.

Okumaya Romantik Yaklaşım

Bilişsel gelişim modeli gibi romantik yaklaşım da, en çok anlam kurma üzerinde odaklanan, etkileşimci bir yaklaşıma dayalıdır; ancak romantik yaklaşım, "anlam"a, onun okur tarafından üretildiğini ve metin aracılığıyla okur ile yazar arasındaki etkileşim içinde ortaya çıkmadığını düşünerek bakar. Romantik yaklaşım, büyük ölçüde duygusal olanı vurgular ve okumayı benliğin gerçekleştirilmesi olarak ve mutluluk veren bir yaşantı

9 Walmsley, "İkinci Basamak Okuma'nın .." (Purpose and Content ..), s.82.

olarak görür. Bir yazar, "eserde (edebiyat) ima edilen kişilik ve yaşama ilişkin taze görüşlerin özel biçimde hayalde yeniden yaşatılması[nı]; böylesi bir yaşantıdan kaynaklanabilecek zevk ve gerilimlerden kurtuluşu]... Günbegün yaşamının duyuşsal etkisine ve duyumsal niteliğine karşı duyarlılığın derinleşmesi ve genişlemesi[ni]..."¹⁰ övmektedir.

Özünde, okumaya romantik yaklaşım, okurlara "nesneler" olarak bakan yetkeci eğitim bilimin çeşitleriyle bütünleşen bir ezgi sunmaktadır. Ancak, bu görünüşte liberal okuma-yazma yaklaşımı, sınıf çatışması, toplumsal cinsiyet [gender] ya da ırk eşitsizliklerini sorunsallaştırmayı başaramaz. Ayrıca, romantik model, desteğe gereksinme duyan grupların kültürel birikimini tümüyle görmezden gelir ve bütün insanların aynı okuma hakkı ve olanağına sahip olduğunu ya da okumanın bütün insanların kültürel sermayesinin parçası olduğunu varsayar. Kültürel birikime ilişkin sorulara ya da çeşitli yapısal eşitsizliklere gönderme yapmadaki başarısızlık, romantik modelin, okumanın sıkı-sıkıya bağlandığı, egemen sınıfın kültürel birikimini yeniden üretme eğilimi göstermesi anlamına gelir. Binlerce uygunsuz, elverişsiz koşullarla karşı karşıya ve bunların kurbanı olan işçi sınıfından bir öğrencinin, yalnız başına okuma aracılığıyla mutluluk bulmasını, kendini-onaylamasını beklemek küstahlık ve saflık sayılmalıdır. Fakat daha da önemlisi, romantik geleneğin, okumayı egemen toplum içindeki bakışsız güç ilişkilerine, yalnızca belirli okuma yaklaşımlarını tanımlamak ve yasallaştırmakla kalmayıp, aynı zamanda belirli grupları böylesi bir süreçten dışlamak yoluyla onları güçsüzleştiren "güç ilişkileri"ne bağlamadaki başarısızlığıdır.

Buraya değin bütün bu okuma-yazma yaklaşımlarının, tarihsel faileri, bireysel ve kolektif olarak kendi-yazgısını belir-

10 L. Rosenblatt, "Okumaya İlişkin Zenginleşen Değerler," (The Enriching Values of Reading,), Ed. William S. Gray., *Bir Kitle İletişimi Çağında Okuma (Reading in an Age of Mass Communication)* içinde, New York: Appleton-Century Crofts, 1949, ss.37-38.

leme mantığı ile güçlendirme için kuramsal bir model sağlayamadıklarını ileri sürmüş bulunuyoruz. Bu yaklaşımlar okuma-yazma ile ilgili temel varsayımlarında farklılaşabilirken, hepsi de ortak bir özelliği paylaşıyorlar: Hepsi de, insan öznelliklerinin kurulmasında önemli bir güç olarak dilin rolünü göz ardı ediyor. Yani, dilin, onu kullanan insanların yaşam tarihlerini ve deneyimlerini ya onaylayabileceğini ya da yadsıyabileceğini göz ardı ediyor. Bu durum, dilin, okuma-yazma izlencelerindeki rolü konusundaki çözümlememizde daha da açık oluyor.

OKUMA-YAZMADA DİLİN ROLÜ

Bu bölümde, çoğunlukla Afrika'nın eski Portekiz sömürgelerinde doğrudan ya da dolaylı olarak katıldığımız ve sonra da gelişmelerini yıllar boyu sonuna kadar sürdürdüğümüz kampanyalardan yola çıkacağız. Ancak, sıklıkla bu okuma-yazma deneyimlerine gönderme yapacak olsak da, inanıyoruz ki okuma-yazmada dilin rolü konusunda ileri sürdüğümüz konular, asimetrik güç ilişkilerinin var olduğu her dilbilimsel bağlama genelleştirilebilir.

Afrika'nın eski Portekiz sömürgelerinde okuma-yazma izlenceleri, öğretim dilinin resmi Portekiz dili mi yoksa yerli diller mi olması gerektiği üzerine sürekli tartışma ile bezdirilmiştir. Ancak, bu tartışma, çok az ortaya atılan daha ciddi nitelikteki sorunları gizlemektedir. Bu Gramsci'nin ileri sürdüğü: "Dil sorunu şu ya da bu biçimde ortaya çıktığı her zaman bu, yöneten sınıfın formasyonuna ve genişlemesine, yöneten gruplar ile halk kitleleri arasında daha "yakın" ve sağlam ilişkiler kurulması, yani kültürel egemenliğin yeniden örgütlenmesi gibi, bir dizi başka sorunun doğmak üzere olduğu anlamına gelir"¹¹ görü-

11 Antonio Gramsci, alıntı yapan: J. Donald, *Dil, Okuryazarlık ve Okul (Language, Literacy and Schooling)*. London: Open University Press, baskıda.

şöyle özetlenebilir. Gramsci'nin düşüncesi, bu kitapta tartıştığımız okuma-yazma kampanyalarındaki dil üzerine tartışmaların, yerli dilin gerçekten bir öğretim dili olmaya uygun olup olmadığı konusunda hâlâ hiçbir anlaşma bulunmayan tartışmaların altında yatan sorunu aydınlatıyor. Bu eğitimciler ısrarla, okuma öğretiminin tek aracı olarak Portekizce'yi kullanma konusundaki varolan siyasalarını doğrulamak için, Afrika dillerinin yazıbilgisi açısından bir örneklikten yoksun olduğu tezini kullanıyorlar. Onlar, lehçeyi böyle bir yazıma dayandırmak gerektiği sorununu abartıyorlar. Ancak, en yaygın tartışma, Portekiz dilinin evrensel konuma sahip olduğu ve bu yüzden de Portekizce eğitim almış Afrikalıların düşey (yukarı doğru) hareketliliğini güvenceye bağlaması üzerinedir.

Acı gerçeklik şu ki, Portekizce'de eğitim, Afrika toplumunun üst basamakları için gerekli okuryazarlık düzeyini elde edebilecek kadar iyi öğrenemedikleri için kitle çoğunluğunu elemektedir. Afrika kültürünün yeniden benimsenmesi amacıyla sömürgecilerin dilinde yürütülen bir okuma-yazma izlencesi sunarak, bu eğitimciler, gerçekte, Portekiz kültürel egemenliğinin sürdürülmesini destekleyen yeni yönlendirici (manipülatif) stratejiler geliştirmiş oluyorlar. Bu ülkelerdeki dil tartışmasında saklı olan şey, olasılıkla yeniden-Afrikalılaşmaya bir direniştir ya da belki uyum yapmış Afrikalılar tarafında "sınıf intiharı yapma"ya karşı üstü örtülü bir yadsımadır.

Bu okuma-yazma izlencelerinin eğitimbilimsel ve siyasal etkileri uzun-erimlidir, ama yine de geniş ölçüde göz ardı edilmektedir. Okuma izlenceleri, çoğu kez, okumanın temel bir ilkesiyle, öğrencilerin ana dilinde öğretim yapıldığı zaman daha hızlı ve daha iyi kavrayarak öğrendikleri ilkesiyle çelişmektedir. Tanıdık sözcüklerin ve yaşantıların bu yakın kabulü, dillerinin ve kültürlerinin konumu konusunda bir ölçüde güvensiz olan çocuklarda olumlu bir benlik-algısının gelişmesini artırır. Bu yüzden, bu eski sömürgelerde sömürgeciliğin kalıntılarından kurtulmuş yeni bir toplumu kurma planı ile tutarlı olmak

için, bir okuma-yazma izlencesi, bağımlı Afrikalıların kültürel sermayesine dayandırılmak ve çıkış noktası olarak yerli dili almak zorundadır.

Eğitimciler, öğrencilere okuma-yazmanın bir temeli olarak kendi gerçekliklerini kullanma fırsatını veren radikal eğitimsel yapıları geliştirmelidir. Bu, kesinlikle, onların sınıfa getirdikleri dili kapsar. Tersini yapmak, öğrencilerin, özgürleştirici bir okuma-yazma kavramının özünde yatan haklarını yadsımaktır. Bir okuma-yazma izlencesini yerli dil üzerine temellendirmedeki başarısızlık, karşıt güçlerin, eğitimcilerin ve siyasal önderlerin aklın sömürgeleştirmekten çıkarılmasına erişme çabalarını etkisizleştirebileceği anlamına gelmektedir. Eğitimciler ve siyasal önderler, "kendini sömürgecilikten kurtaran ve yeni-sömürgecilik içine çekilmeyi yadsıyan, kendi öz yeniden yaratımı peşinde olan bir toplumun başlıca kaygılarından birinin kaçınılmaz olarak dil olduğu [nu] kabul etmelidirler. Toplumu yeniden yaratma savaşımında, insanların kendi öz dünyalarını yeniden fethetmeleri temel bir etmen olur"¹². Öğretimde birinci dil olarak öğrencilerin dilinin okuma-yazma ile birleştirilmesine en yüksek önceliğin verilmesi, aynı derecede önemlidir. Kendi öz dilleri ile, tarihlerini ve kültürlerini yeniden yapılandırabilirler.

Bu anlamda, öğrencilerin dili, olumlu bir özüne değer verme duygusunun gelişmesinde bir ön koşul olarak, kendi seslerini geliştirebilecekleri tek araçtır. Giroux'un zarif bir biçimde belirttiği gibi, öğrencilerin sesi, "*işitilme*"lerini sağlamak ve kendilerini dünyalarının etkin yazarları olarak tanımlamak için etkili ve yaygın bir konuşma aracıdır."¹³ Kişinin kendi dünyasının yazarlığı; ki aynı zamanda kendi dilini de kapsar; Mikhail Bakhtin'in "bir öyküyü kendi öz sözcükleriyle yeniden anlat-

12 J. Kenneth, "Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi" (The Sociology of Pierre Bourdieu) *Educational Review* 25, 1973.

13 H.A. Giroux ve Peter McLaren, "Öğretmen Eğitimi ve Bağlanma Siyaseti" (Teacher Education and the Politics of Engagement) *Harvard Educational Review*, Ağustos 1986, s. 235.

ma" olarak tanımladığı şeyi anlatır.

Ses kavramı özgürleştirici bir okuma-yazmanın geliştirilmesinde temel olmakla birlikte, amaç asla öğrencilerin kendi ana dillerini konuşmalarına sınır koymak olmamalıdır. Bu dile ilişkin sınırlama, kaçınılmaz olarak dilsel bir *ghetto* oluşumuna [yoksunluğa] yönelir. Eğitimciler, öğrencinin "güçlendirilmesi"nin daha geniş anlamını çok iyi kavramalıdır. Yani güçlendirmenin, Aronowitz'in "kendini takdir etme ve sevme süreci"¹⁴ olarak tanımladığı şeyle sınırlanmaması gerekir. Bu sürece ek olarak, güçlendirme aynı zamanda, öğrencileri "egemen kültürün, onlara daha geniş toplumsal düzeni, yalnızca ona hizmet etme yerine, tanımlama ve dönüştürme için temel sağlayan boyutlarını sorgulama ve seçici olarak benimsemelerine olanak veren bir araç olmalıdır."¹⁵ Bu, eğitimcilerin daha geniş toplum standart egemen dilinde yetkinleşmenin değerini anlaması gerektiği demektir. Egemen standart dilde ustalaşmanın tam bir benimsenişi aracılığıyla ki, öğrenciler daha geniş toplumun değişik kesimleriyle diyaloga girmek için kendilerini dilsel olarak güçlenmiş bulurlar. Yinelemek istediğimiz şey, eğitimcilerin, öğrencilerin sesinin standart dilin çarpıtılmış bir yassallaştırılması ile susturulmasına asla izin vermemesi gerektiğidir. Öğrencilerin sesi asla feda edilmemelidir, çünkü o, onların dünyadaki kendi öz yaşantılarını anlamlı kılacak tek araçtır.

Afrika dillerinin öğretim dilleri olarak daha az uygun olup olmadığı, sınırlanmış ya da incelikle işlenmiş diller mi oldukları üzerindeki tartışma, Portekizce'nin gerçekte üstün bir dil olup olmadığı konusuna değiniyor. Daha da önemli bir anlamda, dile ilişkin bu sınıflandırmalar, Afrika dillerinin geçerli ve kurala-yönetilen dizgeler olup olmadığına ilişkin teknik soruya yaslanıyor. Bu dillerin çoğunun eş süremlili ve art süremlili çözümle-

14 H.A. Giroux ve Peter McLaren tarafından alıntı yapılmıştır, "Öğretmen Eğitimi ..." (Teacher Education...).

15 Giroux ve McLaren, "Öğretmen Eğitimi..." (Teacher Education...).

melerine karşın, olgu hâlâ, bunların damgalanmış ve bağımlı bir konumda olmayı sürdürmeleri biçiminde duruyor. Biz, öğrencilerin dilinin onları üreten kuramsal çerçeve içinde anlaşıl-mak zorunda olduğunu ileri sürmek istiyoruz. Başka bir deyiş-le, bu dillerin en son anlamını ve değerini, onların ne denli dizgeli ve kural yönetimli olduklarını saptayarak bulunmamalıdır. Bunu zaten biliyoruz. Onların gerçek anlamının, onları yö-neten varsayımlar aracılığıyla ve işaret ettikleri toplumsal, siya-sal, ideolojik ilişkiler yoluyla anlaşılması gerekir. Genel konu-şursak; dizgelilik ve geçerlik sorunu, dilin, egemen sınıfın de-ğer ve çıkarlarının sürdürülmesindeki gerçek rolünü çoğu kez gizler. Başka deyişle, dizgelilik ve geçerlik, bağımlı dillerin için-de varolduğu toplumsal, siyasal ve ideolojik düzenle ilgili soru-ları saptıran bir maske durumunu alır.

Eğer Portekiz'in Afrika'daki eski sömürgelerinde ve başka bir yerde özgürleştirici bir okuma-yazma izlencesi, okurların "nesneler" olmak yerine "özneler" olduğu bir izleni geliştiril-mek isteniyorsa, eğitimciler dilin üretken niteliğini anlamak zorundadır. Donald bunu şöyle açıklamaktadır:

Dili, toplumsal gerçekliğin yansıtıcısı olmak yerine üretken olarak alırım. Bu bizim, konuşan özneler olarak, yalnızca görüşlerimizi ve yaşantılarımızı düzenlemek ve anlatmak için kullandığımız yolundaki varsayımı sorguya çekmek anlamına gelir. Tersine, dil, onun aracılığıyla kendimizi öz-neler olarak yaşamaya başladığımız en önemli araçtır. Bir kez dili, karşılıklı kültürel değişimler içindeki bütün taraflar için eşit ve yansız olarak erişilebilir bir araç kabul ederek, onun bir iletişim aracı olmaktan başka birşey olmadığı gö-rüşünün ötesine geçtiğimizde; o zaman dili hem bir anlam verme uygulaması, hem de kültürel savaşım için bir alan ve farklı toplumsal gruplar arasında düşmanca ilişkiler üreten bir aygıt olarak değerlendirmeye başlayabiliriz.¹⁶

16 Donald, *Dil, Okuryazarlık ve Okul (Language, Literacy and Schooling)*.

Şimdi Afrika dillerini ve Portekizceyi konuşanlar arasındaki düşmanca ilişkilere dönmek istiyoruz. Afrika dillerinin gizil olarak içinde taşıdığı karşıt doğası hiçbir zaman tam olarak keşfedilmedi. Bu karşıtlık konusunu daha açık olarak tartışmak amacıyla, Donald'ın *ezilen* dil ile bastırılan dil arasında yaptığı ayrımı kullanacağız. Donald'ın sınıflandırmalarını kullanarak, dil sorusunu ortaya koymanın "olumsuz" biçimi ona ezme açısından bakmaktır –yani, öğrencilerin dilini egemen dilin özelliklerinden "yoksun" olarak görmektir, ki bu genellikle tartışma ve/ya da değerlendirme için bir başvuru noktası olarak işlev görür. Besbelli ki öğrencilerin diliyle ilgili en yaygın sorular, ezenlerin bakış açısından ortaya konmuştur. Öğrencilerin diline ilişkin bu bakışın seçeneği ise, onun egemen standart dil içerisinde bastırılmış olduğudur. Bu ikinci görüşe göre, bastırılan bir dil olan bağımlı dil, eğer konuşulursa, standart dilin ayrıcalıklı üstünlüğüne meydan okuyabilir. Eğitimciler, bağımlı dillerin "olumlu" vaadini ve karşıt doğasını tanımayı başaramamışlardır. Açıkçası bu boyutlarda, eğitimciler, egemen standart ve onun gizil üstünlüğü konusundaki eski varsayımların üzerindeki gizemi ortadan kaldırmak zorundadır. Eğitimcilerin, öğrencilerin dilinin onu konuşanlara bağımlı olma yaşantısını durduracağı, bunun da ötesinde, standart dilin egemenliğine karşı direnmenin bir silahı olarak da kullanılabileceği ve radikal bir eğitim bilimin yol gösterdiği özgürleştirici bir okuma-yazma izlencesi geliştirmeleri gerekir.

Daha önce belirttiğimiz gibi, bu bölümde ve bu kitap boyunca ortaya konulan dil sorunları, Afrika'nın ve Latin Amerika'nın gelişmekte olan ülkeleriyle sınırlı değildir. Dilin kullanımı bağlamında asimetrik güç ilişkileri, yüksek düzeyde endüstrileşmiş ülkelerde de egemen olmuştur. Örneğin, Birleşik Devletler'de eski California senatörü S.I.Hayawaka'nın öncülük yaptığı Amerikan İngilizcesi hareketi, Amerikan toplumunun çoğulcu niteliğini körü körüne yok sayan ve bol bol belgelen- diği gibi, iki dilli eğitimi desteklemek için deneysel kanıtları

değiştiren yabancı düşmanı bir kültüre işaret ediyor.¹⁷ Bu eğitimciler, şimdiki Eğitim Bakanı William J. Bennett de aralarında, birden çok konuşma aracılığıyla öğrencilerin her günkü okul bağamlarının anlamını ürettiklerini anlamayı başaramıyorlar. Onların yakın toplumsal gerçekliğinin anlamını anlamaksızın, daha geniş toplum içindeki ilişkilerini kavramak güçtür.

Genel olarak, Amerikan İngilizcesinin başını çekenler iki dilli eğitime ilişkin eleştirilerini nicel değerlendirme sonuçlarına dayandırıyorlar. Bu sonuçlar, kuramsal kavramları girişilecek değerlendirme modelini önceden tasarlayan toplumun edimbilim (pragmatics) çarkına takarak donatan, belirli bir toplumsal yapının ürünü olmaktadır.¹⁸ Yani, eğer sonuçlar belirli bir ideolojik çerçeve ile belirlenmiş olgular olarak sunulursa, bu olgular kendi içlerinde bizi o çerçevenin ötesine geçiremezler.¹⁹ Bu değerlendirme modellerinin doğru olsa da gerçeği içermeyen yanıtlar sağlayabileceği konusunda eğitimcileri uyar-mak istiyoruz. Birleşik Devletler'de dil azınlığından öğrencilerin, İngilizcede öteki ana grup öğrencilerin alunda başını gösterdiği sonucuna varan bir araştırmanın bu bulgusu doğrudur. Fakat böylesi bir yanıt bize, bu dil ve ırk azınlığından öğrencilerin ırkçılığa, eğitsel izlenmeye ve tarihlerinin dizgesel olarak olumsuzlanmasına karşı savaşımında içinde bulundukları maddi koşullar konusunda çok az şey anlatmaktadır.

Bennett'in, "yerel okulların İngilizce konuşmayan öğrencilere İngilizcenin öğretilmesinde yalnızca İngilizce'nin başanlı olmayı sağlayacağı ve böylece onların Amerikan toplumunun

17 J. Cumings, "Bağlam İçinde İşlevsel Dil Yetkinliği," (Functional Language Proficiency in Context,) Ed. W. Tikunoff, *İkidiilli Eğitimde Anlamlı Öğretim Özellikleri (Significant Instructional Features in Bilingual Education)* içinde, San Francisco, Calif.: Far West Laboratory, 1984.

18 Roger Fowler ve öbürleri, *Dil ve Denetim (Language and Control)*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979, s.192.

19 Greg Myers, "Kompozisyon Öğretimi Retoriğinde Gerçeklik, Oydaşım ve Yeniden Düzenleme" (Reality, Consensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching), *College English* 48, sayı:2, Şubat 1986.

sunduğu olanaklara hak kazanacağı"na ilişkin yorumu, İngilizcenin öğrenilmesine eğitimin kendisi olarak bakan bir dışlama eğitbilimini işaret etmektedir. Bu noktada, iki temel soruyu ortaya atmak istiyoruz: 1) Eğer İngilizce en etkili eğitim dili idiyse, 60 milyon Amerikalının okumaz-yazmaz ya da işlevsel okumaz-yazmaz olmasını²⁰ nasıl açıklayabiliriz? 2) Eğer dil azınlıklarına, Bennett'in söz verdiği gibi yalnızca İngilizce eğitim daha iyi bir gelecek güvencesi sağlıyorsa, ataları iki yüzyıldan uzun zamandır İngilizce konuşmakta olan siyah Amerikalıların çoğunluğu kendilerini niçin hâlâ *getto*'lara terk edilmiş buluyorlar?

Yanıtın, İngilizce'nin daha iyi işlenmiş ve uygulanabilir bir öğretim dili olup olmadığına ilişkin teknik sorularda yatmadığına inanıyoruz. Bu konum, İngilizce'nin gerçekte üstün bir dil olduğu varsayımına işaret ederdi. Bizse yanıtın; dil, ırk ve cins ayrımcılığını üreten ve sürdüren ideolojik öğelerin iyice anlaşılmasında yattığını ileri sürüyoruz.

Bu ideolojik öğelerin bazıları, Lukas'ın, Boston kamu okullarında 1985'te, okullarda ırk ayrımına son vermeye ilişkin olarak yaptığı çözümlemesinde (Common Ground) kısa ve açık olarak tartışılmıştır. Lukas, örneğin, Charlestown Lisesi'ne yaptığı bir ziyaretten söz eder. Orada bir grup siyah anne-baba çocuklarına yazgı kılınmış olan katı gerçekliği ilk elden yaşıyordu. Lise müdürü onlara, "şiddetin, gözdağının ya da ırkçı aşağılamaların hoş görülmeceği" konusunda güvence vermesine karşın duvarlardaki şöylesi ırkçı sloganlardan kaçınıyorlardı: "Hoşgeldiniz Zenciler", "Zenciler Piç", "Beyaz Güç", "KKK", "Zulu'ya Tahsis Otobüs" ve "Hem okumaz-yazmaz ol; hem de okul otobüsüne binmek için savaş." Bu anne-babalar otobüse biniyorlarken, "alaylar ve ısıklarla 'Defolun zenciler. Afrika'ya kadar gidin!' gibi seslerle karşılaşıyordu." Bu ırkçı hoşgörüsüzlük, bir anne-babayı şöyle düşünmeye yöneltiyordu: 'Tanrım,

ne çeşit bir cehenneme çocuklarımı gönderiyorum?'... Onun çocukları böyle bir okulda, nefret etmekten başka ne öğrenebilirlerdi ki?"²¹ Boston'da okulların zorla bütünleştirilmesi, kamu okullarındaki ırkçı gerilimleri daha da şiddetlendirmiştir ama, aslında daha önce derin kök salmış ırkçılığın okul yapısının her düzeyine yayıldığını göz ardı etmemek gerekir. Lukas'a göre:

Elvira "Prixie", Paladina'nın Boston Okul Kuruluna seçilmesinden sonra bile, "cangıl tavşanları" ve "zenci bebeler" ile ilgili mırıldanmalar işitti. Ve [yine okul kuruluna seçilen] John "Bigga" Kerrigan, özellikle, dirseklerini yukarı kaldırıp koltuk altlarını kaşıma pozuyla canlandırarak "ağaçlarda sallanmaktan gelmiş bir kuşak" biçiminde tanımladığı siyahılara ("vahşiler") ve liberal medyaya ve ABC haber ajansı için çalışan siyah bir muhabir olan Lem Tucker'e ("anasını s.....m solucanlar") yönelen frenlenmemiş küfürleri konusunda kendisiyle övünüyordu ("ben bir diken olabilirim, fakat en azından uyumlu bir diken değilim").²²

İrk ve keza dil azınlıklarına karşı işlenen bu şiddetli ırkçılık görünümünü karşısında; Boston kamu okullarındaki yüksek terk oranının (yaklaşık yüzde 50) nedenleri anlaşılabilir. Belki ırkçılık ve öteki ideolojik öğeler, öğrencileri yüksek bir oranda okulu terk etmeye zorlayan, ama daha sonra tam da dizgenin onlar için "terk edenler" ya da "zayıf ve güdülenmemiş öğrenciler" biçiminde bir profil çizdiği bir okul gerçekliğinin parçasıdır.

ÖZGÜRLEŞTİRİCİ OKUMA-YAZMA

Yeni ve daha demokratik toplumlar yaratmak için devrimci planlarla belirli bir ahengi sürdürmede, eğitimcilerin ve siya-

21 J. Anthony Lucas, *Ortak Zemin (Common Ground)*. New York: Alfred A. Knopf, 1985, s. 282.

22 Aynı, s. 138.

sal önderlerin bir bütün olarak toplum için planla uyumlu olan farklı eğitim kavramlarını anlatan, yeni ve bilinçli bir eğitsel eylem içinde temellenen yeni bir okul yaratmaları gerekir. Bunun olması için, ilk adım kalıtsal egemen eğitimin amaçlarını tanımaktır. Bunun arkasından, egemen okulların kullandığı yöntemlerin nasıl işlediğini, egemen değerleri ve anlamları nasıl yasallaştırdığını ve aynı zamanda bağımlı öğrenciler çoğunluğunun tarihini, kültürünü ve dil uygulamalarını nasıl olumsuzladığını çözümlemek gerekmektedir. Böylece tartışılan yeni okul; dayanışma, toplumsal sorumluluk, yaratıcılık, ortak refahın hizmetindeki disiplin, uyanıklık, eleştirel ruh gibi değerleri somutlaştıracak olan radikal bir eğitim tarafından bilgilendirilmelidir. Yeni eğitim planının önemli bir özelliği, okurların salt "nesneler" olmak yerine "özneler" olduğu özgürleştirici bir ideoloji içinde köklenen okuma-yazma izlencelerini geliştirmedir. Yeni okuma-yazma izlencesinin, okumayı ideolojik ve tarihsel bağlamlarından ayırırken, mekanik becerilerin elde edilmesini vurgulayan geleneksel yaklaşımlardan kopması gerekir. Bu amaca ulaşma çabasında, bu izlençe, daha önce tartıştığımız okuma-yazma yaklaşımlarında yerleşmiş tutucu ilkeleri kasıtlı olarak yadsımalıdır. Ne yazık ki, birçok yeni okuma-yazma izlencesi, bazen bilmeden izlencenin ereklediği insanların kültürel sermayesi ile dil arasındaki önemli ilişkiyi göz ardı etmekle o yaklaşımların ortak bir özelliğini yeniden üretmektedir. Sonuç, temel varsayımları onu başlatan devrimci ruhla uyuşmayan bir okuma-yazma izlencesinin geliştirilmesidir.

Yeni okuma-yazma izlenceleri, geniş ölçüde, okuma-yazmanın "ezilen insanları toplumlarının toplumsal-tarihsel dönüşümüne katılmalarına olanak veren başlıca araçlardan biri olarak" görüldüğü, özgürleştirici okuma-yazma düşüncesine dayandırılmalıdır. Bu bakış içinde, okuma-yazma izlenceleri, yal-

23 Walmsley, "İkinci Basamak Okuma'nın..." (Purpose and Content ..), s.84.

24 Giroux, *Kuram ve Direnme (Theory and Resistance)*. s.226.

nızca okuma becerilerinin mekanik olarak öğrenilmesine değil; fakat, ayrıca, ulusal yeniden kuruluşun bütün amaçlarına ilişkin eleştirel bir anlayışa da bağlanması gerekir. Böylece okurun, metni ve onun gönderme yaptığı toplumsal-tarihsel bağlama ilişkin eleştirel bir kavrayış geliştirmesi, okuma-yazma kavramımızda önemli bir etmen haline gelir. Okumayı ve yazmayı öğrenme eylemi, bu durumda, gerçekliğe ilişkin eleştirel bir kavrayışı içeren yaratıcı bir eylemdir. Öğrenenlerin bilinçli eylemi toplumsal bağlam içinde çözümlemenin bir sonucu olarak kazandıkları önceki bilgiye ilişkin bilgi, onlara yeni bir bilgi olanağını açar. Yeni bilgi, olguların arkasındaki nedenleri açığa çıkarır ve böylece aynı olguların efsaneleşen yanlış yorumlarını çözer. Böylelikle, artık düşünce dili ile nesnel gerçeklik arasında herhangi bir ayırım kalmaz. Artık bir metnin okunması, onun gönderme yaptığı toplumsal bağlam içinde bir okumayı gerekli kılar.

Okuma-yazma, bu anlamda, ezilenlerin kültürel sermayesi üzerine eleştirel bir düşünce içinde temellenir. Ezilenlerin tarihini, kültürünü ve dil uygulamalarını yeniden benimsemeleri için gerekli araçlarla donatıldığı bir kanal olur. Bu nedenle, okuma-yazma, ezilenlerin, "egemen kültür tarafından hergünkü yaşamda değeri azaltılan tarihsel ve varoluşsal yaşantıların hem geçerli kılınması ve hem de eleştirel olarak anlaşılması için" bunları geri istemelerine olanak vermesinin bir yoludur.

Özgürleştirici okuma-yazmanın altında yatan kuramlar, dilsel olarak, dünyanın birçok bölgesindeki, özellikle Latin Amerika'daki ve Afrika'nın eski Portekiz sömürgelerindeki birçok eğitimci tarafından candan kucaklanmıştır. Ancak, uygulamada, düzene uyum sağlamış orta sınıfın, özellikle de sömürge okulları için yetiştirilen öğretmenlerin radikal bir eğitilimsel rolü tam oynayamamış olduğunu ileri sürmek zorundayız. Bu eğitimciler bazen, yöneten sınıfın sınıf ayrımını sürdürmek ve bu yolla bağımlı insanları olmaları gerektiği yerde tutmak için egemen dili kullanma yollarını çözümlemeyi ve anlamayı başa-

ramamaktadır. Örneğin, Cape Verde'de, devrimci ilişkiyi entelektüel olarak kucaklarken, kendisinin duygusal olarak hâlâ sömürgeci ideolojiye "tutsak" olduğunun ayırdına varamayan bir arkadaşı anımsıyoruz. Kendisine iş yerinde en çok hangi dili kullandığını sorduğumuzda, hemen şöyle yanıt vermişti: "Portekizce, elbette! Astlanmı yerlerinde tutmak için tek yol bu. Eğer Cape Verde dilini konuşursam, beni saymazlar. "

Cape Verde'de dile ilişkin bu bakış, Cape Verdeli'lerin kendi öz dillerinin değerini azaltan egemen ideoloji tarafından tutsak edilme derecesini tanımlamaktadır. Şaşırtıcı değil; birçok ilerici eğitimciler ve önderler kendi yerli dillerinin özgürleştirici bir okuma-yazmanın geliştirilmesindeki önemini kavrayamamakta ve anlamamaktadır. Daha önce belirttiğimiz gibi; Portekiz'in eski sömürgelerinde okuma-yazma izlenceleri, Portekiz dilinde yürütülmüştür. Aynı şey, azınlık dillerinin ve daha az saygın dillerin feda edilmesi uğruna öğretim dilinin her zaman standart dil olduğu, Birleşik Devletler gibi endüstrileşmiş ülkeler için de doğrudur. Egemen standart dilin okuma-yazmanın bir aracı olarak süregiden kullanımı yalnızca, sonraki önderlerin, yöneten sınıfın oğulları ve kızları olmasını güvence altına alacaktır.

Özünde, ilerlemeci eğitimciler bazen öğrencilerin dilinin olumlu vaadini idrak edememekle kalmayıp; egemen standart dilde okuma-yazma izlenceleri yürütmekle, aynı zamanda özgürleştirici bir okuma-yazmanın ilkelerini baltalamaktadır. Bunun sonucunda, egemen standart dilde okuma becerilerinin öğrenilmesi, alt sınıftan öğrencilerin "onları, kendilerine ve kendi dünyalarına ilişkin bozulmuş ve saptırılmış görüşlerden özgürleştirecek ve uyandıracak"²⁵ eleştirel araçlar kazanmalarına olanak vermeyecektir. Eğitimciler, egemen dilin bu saptırma ve tahrif etme sürecinde oynadığı her yanı kuşatan rolünü anlamalıdır. Ayrıca bağımlı dillerin karşıt doğasını ve egemen dil

25 Aynı, s.226.

üstünlüğü konusundaki saptırmaya karşı ondaki gizil meydan okuyuşu da kavramalıdır. Son olarak, kültürel üretim kuramına dayalı bir okuma-yazma izlencesi geliştirmelidirler. Başka deyişle, alt sınıftan öğrenciler, yeni bir toplumun yeniden kuruluş sürecinde *aktörler* olmalıdır.

Okuma-yazma, yalnızca insanların dilinde yürütülmesi ölçüsünde özgürleştirici ve eleştirel olabilir. Öğrenciler ancak yerli dil aracılığıyla "dünyayı adlandırabilir" ve onları "sessizlik kültürüne" hapseden toplumsal ve siyasal yapıları dönüştürme sürecinde egemen sınıfla diyalektik bir ilişki kurmaya başlayabilirler. Böylece, bir kişi (kadın ya da erkek) dili toplumsal ve siyasal yeniden kuruluş için kullanabilmesi ölçüsünde okuyar olur.²⁶ Okuma-yazma izlencelerinde yalnızca egemen dilin kullanımı, bağımlı öğrencilerin egemen sınıfla diyalektik karşılaşmalara girme olanaklarını zayıflatır. Egemen standart dilde yürütülen okuma-yazma, statükoyu besleyerek, yönetici sınıfı güçlendirir; eğitimde seçkin modelin sürdürülmesini destekler. Bu seçkin eğitim modeli, entelektüeller ve teknisyenler yerine, anlıkçılar (intellectualist) ve teknokratlar yaratır. Kısacası, egemen dilde yürütülen okuma-yazma, bağımlı öğrenciler için yabancılaştırıcıdır; çünkü onları düşüncenin, eleştirel düşünmenin ve toplumsal etkileşimin temel araçlarından yoksun kılar. Onların yerli dili geliştirilip işlenmezse, düşünce ve eleştirel düşünme olanaklarına el konulursa, alt sınıftan öğrenciler kendilerini, kendi kültürlerini ve tarihlerini yeniden yaratamaz durumda bulurlar. Kendi kültürel birikimlerini benimsemeksizin ilerlemeci eğitimcilerin düşlediği yeni toplumun kuruluşunun gerçekleşmesi zorlaşır.

26 Walmsley, "İkinci Basamak Okumanın..." (Purpose and Content ...), s.84.

Ek

Mario Cabral'a Mektup

Temmuz 15, 1977

Cenevre

Aziz Yoldaş Mario Cabral,

Size yazdığım ilk mektuplardaki diyalogumuza (giderek derinleşmekle kalmayıp, aynı zamanda öbür yoldaşlara da uzanmış olan bir diyalog) başladığımız andan bu yana, ısrarlı bir kaygı bize eşlik etti. Gine ve Cape Verde ile işbirliğimizde biz "uluslararası uzmanlar" olarak mı görülecektik, yoksa gerçek militanlar olarak mı? Yoldaşlar olarak, biz kendimizi ulusal yeniden kuruluşun ortak çabasına giderek daha ve daha çok katabilecek miydik? Bizim için, bireyler ve bir ekip olarak "teknik danışmanlar" gibi yansız bir biçimde görev yaptığımız bir işbirliği tipi, olanaksız olurdu. Dolayısıyla, yine, anlayacağınız gibi, başlangıçtan bu yana, bizim oradaki varlığımız da böyledir. Sizin bizden istediğiniz ve beklediğiniz, bizim yapmayı ve olmayı arzu ettiğimiz şeydi.

Eğer bu karşılıklı uyuşma sürüyor olmasaydı, bize saygısız insanlar olarak bakılabilirdi. Ortak çalışmamızın bir ya da başka bir anında bizi her zaman harekete geçiren şey, bizim militan ruhumuz oldu ve olmaya devam ediyor.

Bu aynı ruhla size bir mektup daha yazıyorum. Benim tarafımdan yazılmakla ve imzalanmakla birlikte, bütün takımın konumunu özetleyen ve tamamlanmamış da olsa, Cenevre'deki son toplantımızla, yani bizi Gine-Bissau'ya böylesine yakından bağlamış olan

etkinliklerde eleştirel dengeye ulaşmaya çalıştığımız toplantıyla ilgili bir çeşit yazanak oluşturan bir mektup.

Didaktik bir alıştırma olarak, Eğitim Yarkurulu'nun ve bizim birlikte, etkinliklerimizin başlangıcından bu yana, temel noktalar olarak gördüğümüz bazı noktaları anımsayabiliriz:

1- Yetişkinlerde okuma-yazma, her eğitim gibi, siyasal bir eylemdir, bu nedenle de okumanın ve yazmanın yalnızca mekanik olarak öğrenilmesine indirgenemez.

2- Metinleri okumayı ve yazmayı öğrenme, PAIGC'in (bizim de katıldığımız) siyasal duruşu çizgisinde, metnin değindiği toplumsal bağlama ilişkin eleştirel bir anlayışı anlatır. Bu üretken eylemin temel bir boyut olduğu toplumsal uygulamanın çözümlenmesi aracılığıyla, okuryazar olma sürecindekilerce gerçekliğin "okunmasını" gerekli kılar. Bu nedenle okuma-yazmayı ve genelde eğitimi, üretimden ve kaçınılmaz bir biçimde sağlık alanında yayımdan ayırmak olanaksızdır.

3- Toplumsal belleğin yalnızca ve başat olarak sözel olduğu bölgelerde, yazılı sözcüğün kullanıma girişi için, yazılı iletişimi olanaklı kılma yeteneğine sahip olan altyapısal dönüşümlerin sağlanacağı varsayılır. Böylece, okuma-yazma için öncelik alanlarını, yani, dönüşümden ileri gelen sıkıntılara katlanıyor olan ya da kısa bir süre için onlardan zarar görüyor olan alanları saptamaya gerek vardır.

Bu maddeleri, hepimizin yaşayarak öğrenmiş olduğumuz birkaç deneyim olmak yanı sıra, bu yıl neleri yapmanın olanaklı olduğunu çözümlemek için bir başvuru alanı olarak alırsak; üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken odak nokta ve başlıca sorun, dille ilgili olandır.

Dil sorununu, çeşitli fırsatlarla, mektuplarımızda ve iş toplantılarımızda tartıştık. Eğer yanılmıyorsam, Ulusal Kurulun gönlündeki dil konusu üzerine, onun açılış oturumunda ve bir kez de son toplantısında görüşmeler yaptık. Bu sorunu, geçen Haziran ayında orada sizin başkanlık ettiğiniz ve Eğitim Yarkurulu'ndaki öbür kesimlerden yoldaşlarla birlikte Mario de Andrade'nin de katıldığı çalışma toplantılarının birinde konuya dönerek, Esgüdümlü Yarkurulu'nun üyeleri ile birlikte sık sık ele aldık. Bu, Marcos Arruda'nın (o sırada IDAC ekibinin bir üyesiydi) küçük bir metin içinde ilgili bazı öneriler sunduğu toplantıydı. Son olarak, ben, başkan yoldaş ile yaptığımız ve asıl konusu dil olan son konuşmayı belleğimde bugün de olduğu gibi saklıyorum.

Bir yılı biraz aşan bir süre önce, eğer hükümet siyasalarını doğru yorumluyorsak, Creole'yi ulusal dil olarak onaylayarak, Portekizce okuma-yazmanın uygulanabilir olduğuna inanılıyordu. Yabancı dilde okuma-yazma için radikal neden, Creole için yazılı bir disiplinden sürekli yoksun bulunmamız idi. Bu disiplin kazanılamadığı sürece, halkı okumaz-yazmazlığa terketmek için bir neden olmadığının inanılıyordu. Portekizce'de okuma-yazma ile gerçekleşmekte olan sonuçlar da tam, FARP'ın gönülündeki bu denenceyi pekiştiriyordu.

Yine de, uygulamamızın göstermekte olduğu şey, Portekiz dilini öğrenmenin kesinlikle, güçlüklerle de olsa, okuma-yazma sürecindeki insanların toplumsal uygulamasına Portekizce'nin tümüyle yabancı bulunmadığı durumlarda işlediğidir. Bu tam olarak, FARP örneğindeki durumdur. Bissau gibi kent merkezlerindeki etkinliklerin belirli kesimlerindeki durum gibi. Fakat ülkenin, ulusal nüfusun ezilen çoğunluğunun bulunduğu ve toplumsal pratiginde Portekiz dilinin varolmadığı kırsal merkezlerindeki durum bu değildir. Gerçekte, Portekiz dili Gine-Bissau halkının dili değildir. Bize itiraf ettiği gibi, Portekizce'yi uzun bir süre konuşmak zorunda kaldığı zaman başkan yoldaşın yorulması bir rastlantı değildir.

Kırsal bölgelerde, okuma-yazmayı öğrenme sürecindekilerin ve kültür kolaylaştırıcılarının yüksek ilgi ve güdülenme düzeyine karşın, yabancı bir dili sanki ulusal bir dilmiş gibi öğrenmenin olanaksız olduğu gözlenmektedir. Fiilen bilinmeyen bir dil olarak, yüzyıllar boyunca sömürge baskısı altındaki insanlar, egemen dil tarafından "etkilenmeye" karşı direnirken ve sömürgecilerin ülkenin üretici güçlerinin örgütlenmesi yönünde davranması yoluyla onlara "yardım ediliyor" iken bile, kültürel kimliklerini korumak için savaşım verdiler. Yerli dillerinin kullanımı, uzun bir zaman, insanların elinde varolan direnme araçlarından biri oldu. O halde, bu aynı bölgelerde kültür kolaylaştırıcılarının Portekizce'yi kullanma araçlarına risk alarak egemen olmuş olmaları garip değildir. Garip görünen şey, bu koşullar altında Portekiz dilinin fiilen biraz öğrenilmiş olmasıdır.

Örneğin, okuma-yazma çabasının en iyi sonuçları üretmesi beklenen herhangi bir bölge varsa, burası Co olurdu. Maximo Gorki Merkezi, kendisini çevresindeki yerel toplumların yaşamlarıyla giderek daha çok bütünleştirerek ve yüksek düzeyde bir siyasal bilinçe sahip profesörlere ve stajyerlere dayanarak, okuma-yazma çabaları için desteğin bir çekirdeğini oluşturacak gerekli tüm koşulları taşıyordu.

Yine de, yaşantı yoluyla gözlenen ve geçen Haziran ayında Augusta'nın ve Marcos Ayruda'nın değerlendirmesiyle doğrulanan; okuma-yazmayı öğrenmekte olanların, uzun çalışma aylarından sonra, üretken sözcükler çevresinde yalnızca "yorucu bir gezinti" yapıyor olduklarıydı. Birinci sözcükten beşinciye kadar hızlı adımlarla yürüyorlardı; beşinciye gelince, üçüncüyü unutmuş oluyorlardı. Üçüncüye geri dönüyorlar ve bu kez birinci ile ikinciye de unutmuş olduklarını algılıyorlardı. Öte yandan, ellerinde varolan bece-bileşimleriyle sözcükler yaratmaya çalışırken, bu işi Portekizcede pek fazla yapamıyorlardı.

Ben kendim de, kimilerinin yazmış olduğu ve yazılışları Portekizce sözcüklerin yazılışlarına benzeyen, fakat "mancanha" düşüncüklerinden anlamlarının tümüyle farklı olduğu sözcükleri görme fırsatına sahip oldum. Niçin? Çünkü Portekizce'nin onların toplumsal gerçekliğiyle hiçbir ilişkisi yok. Hergünkü yaşantıları içinde, Portekiz dilinin gerekli olduğu tek bir an yok. Ne de o, aileyle söyleşilerde, komşularla karşılaşmalarda, üretici çalışma içinde, pazardaki alışverişte, geleneksel eğlencelerde, başkan yoldaşı dinlerken ya da geçmişin anılarında gerekli. Bu son örnekte açık olması gereken, Portekiz dilinin, onların tüm sömürge dönemi boyunca kendilerini savundukları 'tuga'ların (Portekiz sömürgecilerinin) dili olmasıdır.

Öğrenmedeki bu güçlüğün, yardımcı gereç yokluğundan ileri geldiği öne sürülebilir belki. Yine de, bu gereç yokluğunun başlıca etken olabilmesi, en geniş olasılıkla, bize kuramsal olarak ikincil önemde görünüyor. Bunu söylemekle, Halk Eğitimi Defteri gibi iyi bir yardımcı gereçten yararlanmanın üstünlüğünü kullanırken bile, sonuçların yalnızca birazcık daha iyi olacağını anlatmak istiyorum. Defter, kendi başına ve kendisiyle ilgili bir yardımcı gereç olduğu sürece, elbette güçlüğün temel nedeninin (yani Portekizce'nin, halkın toplumsal pratiğinde varolmayışının) üstesinden gelmeye yeterli değildir. Portekizce, tümüyle yabancı olmasa da, Gine-Bissau'nun geniş ezilen kitlelerinin toplumsal uygulamasının bir parçası değildir. Günlük uygulamalarının herhangi bir düzeyinde; üretim için verilen kavgaya düzeyinde, çıkar çatışmaları düzeyinde, halkın yaratıcı etkinliği düzeyinde kendisini dayatmış değildir. Yabancı bir dili öğrenme, insanların ya da toplumsal grupların üzerine bir gereklilik olarak, bu düzeylerin en azından herhangi birinde önemli olduğu zaman, kendisini dayatır.

O halde, bizim örneğimizde, Portekizce'nin öğretilmesinde ısrar

etmek, yararsız ve olanaksız bir ödevi insanların üzerine yüklemek anlamına gelir. Dile ilişkin bu düşünceleri biraz daha ileriye, ulusal yeniden-kuruluş ve bir kişinin bir başkası üzerindeki sömürsününün yok edildiği yeni bir toplumun yaratılması çerçevesine (PAIGC'e her zaman esin veren en önemli ideallerle eşdeğerde) genişletmek, aşırı gitmek olmayacaktır; gerçekte, açıkça kaçınılmaz olacaktır. PAIGC, Gine ve Cape Verde halkının gerçek öncü kolu olarak bu idealleri işlemeye çalıştı.

Portekizce, kendisini yalnızca resmi dil olarak adlandırmakla ve böyle yaparak da, ulusal dil olmanın ayrıcalığını almakla birlikte (çünkü onun kullanımı, çocukların ve gençlerin entelektüel biçimlenişinin zorunlu bir parçası olmaktadır); onun süregelen korunması, anılan ideallerin somutlaştırılmasına karşı işleyecektir.

Partinin ve hükümetin, ülkede, yazılı Creole'ye dayanmayan tüm dizgesel eğitim etkinliklerini askıya alması gerektiğini söylemek istemediğimizi vurgulayalım. Bu tasavvur edilemeyecek kadar anlamsız olurdu. Gerçekte biz ancak, böylesi bir disiplinde ısrarın, Creole dilini somut bakımlardan uygulanabilir bir ulusal dil yapacağını; bununla birlikte Portekizce'nin de, uygun adımlarla, ülkenin eğitim dizgesindeki gerçek yerini bulmasına –zamanı geldiğinde salt bir yabancı dil olmasına ve böyle öğretilmesine– yol açacağını vurgulayarak söyleyebiliriz.

Tersi durumda, eğitim dizgesinde, eğitilmekte olanların entelektüel biçimlenişinin önemli bir parçasının oluşmasına aracılık eden Portekizce'nin, bu işlevini sürdürmesi ölçüsünde, şu ana kadar gösterilen yadsınamaz çabalara karşın, bu biçimlenişin gerçek biçimde demokratikleşmesi oldukça güç olacaktır. Portekizce, ülkede, halkın ezilen çoğunluğu karşısında küçük ve ayrıcalıklı bir kentsel azınlık yaratarak, toplumsal bir bölünmeyi yerleştirmeye başlayacaktır. Kuşkusuz, işte bu toplumsal konumlarıyla kazandıkları Portekizce'yi öğrenme olanaklarıyla o azınlığın, yazılı ve sözlü anlatımda belirli bir bilgi türünü elde etme bakımından çoğunluğun sırtından yarar sağlaması daha kolay olacaktır. Portekizce için bu geçiş olanağı, azınlığın akademik çalışmalarda ilerlemesi için gerekli koşullardan birini karşılayacaktır ve bunun X sayıda sonuçlarını önceden görmek olasıdır.

Herşeyin ötesinde, her zaman varolmayan bir üstünlüğe (yani, Creole gibi bir ulusal birlik dilinin varlığına) bel bağlandığı zaman, insan bu meydan okuyuşa nasıl karşılık verir? Bu gerçekliğin somut

verilerine uygun olan hangi eylem siyasasını kabul edebiliriz? Bu soruların tüm karmaşıklığına (ülkenin kültür ve eğitim siyasasını içeren sorulara) yanıt verme pozunu takınmadan, yoldaşlar olarak önemsiz işbirliğimiz aracılığıyla, kendimizi yalnızca bazı önerilerde bulunmakla sınırlıyoruz.

İlk önce, sizin ve Mario de Andrade'nin üzerinde düşünüyor olduğunuz ve benim yukarıda belirttiğim noktayı, yani, Creole'nin yazılı disiplini konusunu, kendileri bir o kadar da militan olan dilbilimcilerin yardımıyla gerçekleştirmenin ivedi olduğuna inanıyoruz.

Creole'nin disiplini üzerine bu çalışma yapılırken biz, kültürel eylem alanında, Portekizce okuma-yazma izlencesini şu bölgelerle sınırladık:

1. Bissau'nun, nüfusun Creole dilini mükemmel bilen ve Portekizce'yle de tanışık olduğu bölgeleri. Buralarda, Portekizce okuma-yazma, herşeyden öte, bu dili okumanın ve yazmanın onu öğreniyor olanlar için ve ulusal yeniden-kuruluş çabaları için önemli bir anlam taşıyabileceği, öncül çalışmalar üzerinde yapılır.

2. Toplumsal-ekonomik gelişme izlenceleri, ardından, çalışanların Portekizce okumasını ve yazmasını gerekli kılan teknik yeterlikler gerektiriyorsa ve gerektirdiği yerlerdeki belirli kırsal bölgeler. Bu durumda, eğer Creole, Bissau'da olduğu gibi akıcı olarak hâlâ konuşulmuyorsa, Portekizce'nin öğretim için kullanılma yöntemibilimine ilişkin bir yeniden-inceleme gerekli olabilir.

Bütün bu durumlarda, yine de, okuma-yazmayı Portekizce'de gerçekleştirmeye bizi yönelten nedenleri, okuma-yazmayı öğrenmekte olanlarla tartışmak kaçınılmaz olacaktır.

Böylece, yetişkin okuryazarlığı alanında eylemin ne kadar sınırlı olacağı görülebilir. Yukarıda belirtilen bölgeler dışındaki nüfuslarla ilgili olarak ne yapacağız? İnsan ve gereç sınırlılıklarını dikkate alarak, azar azar, onları ciddi bir canlandırma ya da kültürel eylem çabasına katarız. Başka deyişle, sözcükleri okuma ve yazma olmaksızın, onları gerçekliğin "okunması"na, "yeniden-okunmasına" ve "yazılması"na katarız.

Kültürel eylem her ne kadar okuma-yazmayı kapsayan bir siyasal-eğitbilimsel eylem ise de, her zaman okuma-yazma çevresinde dönmeye zorlanmaz. Koşullar elverdiğince ve bundan da çok, yerel toplumlarla onların gerçekliğini "okuma" için birlikte çalışmak gerekir. Ortaklaşa sebze bahçeleri, üretim kooperatifleri gibi eylem projelerini sağlık eğitimi çabalarıyla ilişkilendirmek gerekir (ancak, toplu-

mun sözcükleri okumasını mutlaka istemeksizin). Buradan yola çıkarak, eğer sözcükleri okuma ve yazmayla ilgili bütün öğrenmeler zorunlu olarak gerçekliğin, PAIGC'in ve bizimkiler gibi siyasal bir gelecek tasarımı (yani, toplumun gerçeklik üzerinden eylem projelerine katılımı) içinde okunmasını öngörüyorsa; gerçekliğe dayalı olan bütün eylem izlencelerinin başlangıçta sözcükleri okumayı ve yazmayı gerekli kılmadığını kabul edebiliriz.

Kitlelerin seferber edilmesi ve onların çevreleriyle ilgili dönüştürücü eylem projelerinde yer alabilmeleri için örgütlenmelerini amaçlayan bir kültürel eylemin, bu bağlamın koşullarına ilişkin tam bir bilgiyle başlaması gerekir. Bunun gibi, halkın gereksinimleri her zaman kolayca kavranamaz ve açık olarak tanımlanamazsa da, halkın duyumsadığı gereksinimlere ilişkin olarak özdenlikli bir bilgiye sahip olunmalıdır.

Toplumsal uygulamanın eleştirel olarak kavranmasında odaklaşan "gerçekliği okuma", bu aydınlanmayı insanlara açar. Mükemmel bir kültürel eylem izlencesine (kültürel hızlandırma ya da halk eğitimi, nasıl adlandırıldığı gerçekten önemli değildir) katılan bir Senegalli'nin şunu kabul etmesi rastlantı değildi: "Daha önce biz, ne bildiğimizi bilmiyorduk. Şimdi, bildiğimizi ve daha çok bilebileceğimizi biliyoruz."

Bu kabulü yapmakla, öyle görünüyor ki; bilginin ne olduğu ve onun nereden kaynaklandığı konusunda eleştirel bir anlayış kazanan bu yoldaş, kuşkusuz, Portekizce'de bir ya da başka bir üretken sözcük üzerinde zahmetli bir alıştırma yapıyor olduğuna ilişkin bir baskıya gönderme yapmıyordu. Gerçekte o, kendisinin ve öbürlerinin üretken çalışma içinde, kollektif bahçeler içinde keşfetmekte olduğu gerçekliğin boyutlarına gönderme yapıyordu.

Şu anda, Senegal'in özgül durumunda karşılaşılan sorunlardan biri, o yoldaşın yalnızca kendisinin değil, fakat öbürlerinin de merak düzeyini açıklayan söyleminin son kesimine verilecek somut yanıtıdır. Yani, eylem ve düşünce açılarından çevrildiğinde, onun bu denli açık olarak söylediği şeye nasıl yanıt veririz? "Şimdi, daha çok bilebileceğimizi biliyoruz." Anlatılmak istenen, "şimdi daha çok bilebileceğimizi biliyoruz" tümcesindeki "bilgi evreni"ni oluşturabilen şeyin tanımıdır. Başka bir deyişle, kişinin ne hakkında daha çok bilmesi gerektiğini tanımlamaktır.

Öte yandan, yazarının okumaz-yazmaz olmamasından bağımsız olarak, bu söylemde dile gelen kuramsal soyutlamanın yadsı-

namaz düzeyi gözlemlenebilir. Konuşan, "daha önce, bildiklerini bilmiyorlardı" kabulünden yola çıkıyor. Bilinecek nesneyi tanımlamayabilse de, ortaklaşa nitelikteki bir üretime katıldıklarında, ne bildiklerini keşfetme yoluyla, doğru olarak "şimdi daha çok bilebilecekleri" sonucunu çıkarıyor.

Senegal'inki gibi (yalnızca bir ad vermek için) kültürel eylem çabaları, şimdiden okuryazarlıkta başarıyı da içerebilseydi; bunun ilginç olacağına hiç kuşku yoktur. Bundan bağımsız olarak, Senegal, bugün Gine-Bissau'daki ulusal düzeyin üzerinde olduğunu giderek daha çok doğruluyor. Bu, Kültür Çemberlerindeki katılımcıların Portekiz dilinde kısa tümceler okuyup yazmaya başlamaları yüzünden olmuyor. Bunun nedeni daha çok, o dilin öğrenilmesinin olanaklı olmadığının anlaşıldığı anda, onların olanaklı olanı: Üretici çalışmayı keşfetmeleri oldu. Kendi gerçekliklerini yeniden-yazma ve yeniden-okumaya başladıkları bu çalışma biçimi aracılığıyla ki, bütün yerel toplumları etkilediler ve onları uyandırdılar. Bütün göstergeler, onların Senegal'i gerçek bir örneğe çevireceklerini belirtiyor.

Hiçbir metin ve hiçbir okuma, Senegal'in Kültür Çemberleri ve kolektif bahçe etkinliklerinin birinci aşamasının, Başkan Mario Cabral'ın da katıldığı kapanışında, ulusal yeniden-kuruluş görevine bağlanmış bir nüfusun etkin varlığından daha doğru ve akıcı olarak sunulamazdı. Senegal, bugün okuma-yazma olmaksızın da kültürel eylem aracıyla bir ülkede yapılabilecek şeylerin çokluğuna somut bir örnektir; öğrenmenin ve yeni canlı görünümeler olanağının zengin bir kaynağıdır.

Bize öyle görünüyor ki; genelde herkesçe bilindiği gibi oldukça destekleyici koşulların varolduğu Co'da, sağlığı bir çıkış noktası olarak kullanarak, sağlıkla tarımı bütünleştiren ikinci bir kültürel eylem cephesi başlatılabilir. Bu nedenle, canlandırılmakta olan insanlara yönelen ve bir yerel toplumun üretici çalışma ve çevrelerini dönüştürme yoluyla sağlık durumlarını nasıl iyileştirebileceği ve hastalıkların önüne nasıl geçilebileceği konusunda en temel kavramları içeren, sağlık eğitimi ile ilgili bir el kitabı geliştirmeye çalışmak isterdik.

Bu el kitabı için bir ön proje, burada bu genel çizgilerde dikkatle hazırlandıktan sonra, eğer projemiz kabul edilirse, Eylül ayında Bissau'ya götürülür ve orada ulusal uzmanlarca gözden geçirilir ve hemen çoğaltılır. Ekim ayında, "kolaylaştırıcı"ların yetiştirilmesi tamamlanır ve izlencenin uygulanması başlar.

Genel kabul görmesi ve sürekli değerlendirilmesi kaydıyla bu

deneyimin geliştirilmesi; kolaylaştırıcıların eğitimini kusursuz kılma-ya, el kitabını sinamaya ve yetkinleştirmeye, gerçekliği yansıtan yeni dil formlarının ve bir o kadar da yeni yardımcı gereçlerin hazırlanması açısından iletişimin daha etkili yürütülebilmesi için herkesin yaratıcılığını kamçulamaya hizmet eder.

Eğer nüfusun siyasal bir bakış açısından başlangıç evrelerinde görüldüğü bir bölgede çalışıyorsak, başlangıç işlemlerimiz de başka olabilir. Ancak, hepimiz biliyoruz ki, Parti Komitesi, Co'nun 'tabanca' denilen kabile barakaları insanlarıyla birlikte Maximo Gorki Merkezi'nin eylemini ve onların etkileşimini temsil ediyor.

Bu yolla bir yandan, Senegal'in, Sağlık Yarkurulu'nun etkinliğine katılan Tarım Yarkurulu'nun da giderek artan işbirliğiyle, kültürel eylemin yeni izlençe içeriklerini yürütüyor ve geliştiriyor olmasını sağlarız. Öte yandan, Co Projesi ve bu iki yarkurul kendilerini, daha önce söylediğimiz gibi, canlı tasarımlar gerçekleştirmeye olanak verecek ve öbür bölgelerin izlencelerinde çalışacak devingen merkezler ve deneyim kaynakları olarak tanımlıyorlar.

Dost ve yoldaş Mario Cabral, bunlar açıkçası, bir ay önce Miguel, Rosiska ve Cladius oraya gelirlerken size onlarla yolladığımız görüşlerdir.

Elza ve ben ve bütün ekip, yoldaş Beatriz ve sizi kardeşçe kucaklarız.

Paulo Freire

Kaynakça

- Bakhtin, M. (1986) *İletişimsel İmgelem: Dört Deneme (The Dialogic Imagination: Four Essays)*, Aktarma yapılan kaynak: Harold Rosen, "Öykünün Önemi," (The Importance of Story) *Language Arts* 63, 1986 : 234.
- Benneth, W. (1985). *New York Times*, Eylül 26 and 27.
- Bourdieu, P., and J. C. Passeron. (1977) *Eğitim, Toplum ve Kültürde Yeniden Üretim. (Reproduction in Education, Society, and Culture.)* Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Caetano, J. *Boletim da Sociedade de Geografia*. 3. dizi, Lisbon (tarih-siz).
- Cummings, J. (1984). "Bağlam İçinde İşlevsel Dil Yetkinliği: Etkileşimli Bir Süreç Olarak Derslik Katılımı," *İkidiilli Eğitimde Anlamlı Öğretim Özellikleri: 1983 NABE Toplantı Tutanakları* ("Functional Language Proficiency in Context: Classroom Participation as an Interactive Process" *Significant Instructional Features in Bilingual Education: Proceedings of Symposium at NABE 1983*), Ed: W. Tikunoff, San Francisco, Calif.: Far West Laboratory.
- Donald, J. *Dil, Okuryazarlık ve Okul. (Language, Literacy and Schooling.)* London: Open University Press, basımda.
- Fowler, Roger ve öbürleri (1979). *Dil ve Denetim (Language and Control)*. London: Routledge (Kegan Paul.
- Freire, P. (1978). *Süreç İçinde Eğitim (Pedagogy in Process)*. New York: Seabury Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Kuram ve Direnme: Karşı Duruş için Bir Eğitim (Theory and Resistance: A Pedagogy for the Opposition)*. South Hadley, Mass., J. F. Bergin Publisher.
- Giroux, H.A., ve Peter McLaren. (1986). "Öğretmen Eğitimi ve Bağlanma Siyaseti: Demokratik Okul için Örnekolay" (Teacher Edu-

- cation and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling,) *Harvard Educational Review*, Ağustos sayısı.
- Kenneth, J. (1973) "Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi," (The Sociology of Pierre Bourdieu) *Educational Review* 25
- Lukas, J. Anthony. (1985) *Ortak Zemin (Common Ground)*. New York: Alfred A. Knopf.
- Myers, Greg. (1986) "Kompozisyon Öğretimi Retoriğinde Gerçeklik, Oydaşımı ve Yeniden Düzenleme" (Reality, Concensus, and Reform in the Rhetoric of Composition Teaching) *College English* 48, sayı: 2, Şubat.
- Rosenblatt, L. (1949). "Okumaya İlişkin Zenginleşen Değerler" *Bir Kitle İletişim Çağında Okuma*. Ed: William S. Gray ("The Enriching Values of Reading," *Reading in an Age of Mass Communication*) New York: Appleton-Century Crofts.
- UNESCO. (1966) *Eğitsel Gelişmede Bir Asya Modeli: 1965-1980 arasındaki Görüngeler (An Asian Model of Educational Development: Perspectives for 1965-1980)*. Paris: UNESCO.
- Walmsley, S. (1981). İkinci Basamak Okuma'nın Amaç ve İçeriği Üzerine: Eğitsel İdeoloji Görüngeleri (On the Purpose and Content of Secondary Reading: Educational Ideological Perspectives,) *Curriculum Inquiry* 11.

Paulo Freire ve Donaldo Macedo, bizi okuma-yazma bunalımını yeniden değerlendirmeye çağırıyorlar. Onlar okuma-yazmayı yalnız kazanılacak teknik bir beceri olarak değil; bir kültürel siyasa biçimi olarak görüyorlar.

Okuma-yazmaya, insanları ya güçlendiren ya da güçsüzleştiren bir uygulamalar dizisi olarak bakılıyor. Böylelikle okuma-yazma, var olan toplumsal biçimlenimleri yeniden mi üretiyor, yoksa demokratik değişimi yükselten bir kültürel uygulamalar dizisi olarak mı hizmet ediyor?

Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma'da, yazarlar yalnızca yeniden yapılandırılmış bir okuma-yazma kuramı sunmakla kalmıyor; Cape Verde, São Thomé, Príncipe ve

Gine-Bissau gibi yörelerdeki okuma-yazma kampanyalarına ilişkin somut tarihsel çözümlemeler de sunuyorlar. Aynı zamanda, okuma-yazmaya ilişkin eski görüşlerin, yeni almaşıkları da gösteren bir eleştirisini veriyorlar. *Ezilenlerin Pedagojisi* ve *Eğitim Politikası* gibi önceki eserlerinde Paulo Freire, dilin ve gücün nasıl ayrıştırılmaz biçimde birbirine bağlı olduğunu göstermiştir. Bu yeni kitapta ise, ikinci yazar arkadaşıyla birlikte bizim okumanın ne demek olduğuna ilişkin tanımımızı genişletiyorlar ve okuma-yazma kampanyalarında Freire tarafından kullanılan güncel teknikleri betimleyerek, hem dünya ölçeğinde bir okuryazarlığa hem de gerçek toplumsal dönüşüme ışık tutuyorlar.