

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>

EĞİTİMDE KURAM VE DİRENİŞ

Henry A. Giroux



DOST

Senem Demiralp

Ted Ankara Koleji Lisesi'nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini Başkent Üniversitesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü'nde tamamladı. Bir süre eğitim alanında çalıştıktan sonra, kalkınma projelerinde insan kaynakları sorumlusu, tercüman ve idari personel olarak görev aldı. Halen çeşitli projelerde ve Dost Kitabevi Yayınları'nda bağımsız tercüman olarak görev almaktadır.

Giroux, Henry A.

Eğitimde Kuram ve Direniş

ISBN 978-975-298-514-8 / Türkçesi; Senem Demiralp / Dost Kitabevi Yayınları

Temmuz 2014, Ankara, 303 sayfa

Pedagoji-Eleştirel Pedagoji-Notlar-Kaynakça-İsim Dizini

EĞİTİMDE KURAM VE DİRENİŞ:

Bir Muhalefet Pedagojisine Doğru

Henry A. Giroux



ISBN 978-975-298-514-8

*Theory and Resistance in Education:
Towards a Pedagogy for the Opposition*
HENRY A. GIROUX

© Henry A. Giroux, 2001

Bu kitabın Türkçe hakları
Dost Kitabevi Yayınları'na aittir
Birinci Baskı, Temmuz 2014, Ankara

İngilizceden çeviren, Senem Demiralp

Teknik hazırlık, Mehmet Dirican

Baskı, Pelin Ofset Ltd. Şti.

Sertifika No: 16157

İvedik Organize Sanayi Bölgesi, Matbaacılar Sitesi

588. Sokak No: 28-30, Yenimahalle / Ankara

Tel: (0312) 395 25 80-81 • Fax: (0312) 395 25 84

Erdal Akalın - Dost Kitabevi

Sertifika No: 12386

Paris Caddesi No: 76/7 Kavaklıdere 06680, Ankara

Tel: (0312) 435 93 70 • Fax: (0312) 435 79 02

www.dostyayinevi.com • bilgi@dostyayinevi.com

İçindekiler

Önsöz	9
Giriş	11
Sunuş: Eğitilmiş Umut, Sosyal Pedagoji ve Direniş Siyaseti	15
Birinci Bölüm: Kuram ve Eleştirel Söylem	
1 Eleştirel Kuram ve Eğitsel Uygulama	37
2 Öğretim ve Gizli Müfredat Politikası	73
3 Öğretim Sürecinde Yeniden Üretim, Direniş ve Uyum	103
İkinci Bölüm: Direniş ve Eleştirel Pedagoji	
4 İdeoloji, Kültür ve Öğretim	149
5 Vatandaşlık Eğitiminde Eleştirel Kuram ve Akılcılık	199

6 Okuryazarlık, İdeoloji ve Öğretim Siyaseti	235

Sonuç:
Yeni Bir Kamusal Alana Doğru

Notlar	273

Kaynakça	283

İsim Dizini	301

Susan için

Önsöz

Paulo Freire

Yıllar içinde edindiğim pedagojik konum ve önsöz yazma tarzım arasında belli bir tutarlılık olduğuna inanıyorum. Bu nedenle, yazdığım birkaç önsöz, muhtemel okurları metnin sıkı bir analizinden ziyade eleştirel bir okuma yapmaya çağıran bir meydan okuma girişiminden fazlasıdır. Kitabın ilk okuru olarak onun hakkındaki bütün tepkilerimi ifade etmenin uygunsuz olacağını düşünmem bir yana, bir meydan okuma üzerinden okuru kitabın canlılığıyla ilişki kurmaya davet eden kişi rolünü üstlenmeyi tercih ederim.

Henry Giroux'nun dur durak bilmeyen düşüncesiyle aramdaki yakın ilişki kısa bir süre öncesine, on altı yıllık sürgünü tamamlayıp Brezilya'ya dönmeden iki veya üç yıl önce, ofisimde geçirdiğim bir İsviçre yazının öğleden sonrasına denk düşer. Giroux'ya ait, yazarın isminin yer almadığı bir makale, makale benim çalışmam üzerine olduğu için fikrimi rica eden bir üst yazıyla bir dergi tarafından şahsıma yollanmıştı. Yazının ciddiyeti, açıklığı ve coşkusu üzerimde derin bir etki bıraktı. Yazıldığı ciddiyet ile bir daha, bir daha okudum. Daha sonra, derginin editörüne, görüşümce makalenin “dünden önceki gün” basılması gerektiğini düşündüğümü yazdım.

Mektubumda ayrıca metnin yazarıyla tanışmaktan memnuniyet duyacağımı belirttim. Birkaç gün sonra, Henry'den bazı yazılarının eşlik ettiği bir mektup aldım. Onları okuduktan sonra ilk izlenimim büyük ölçüde pekişmişti. Bu çalışmalar reddedilemez bir düşünme gücüne sahipti.

O zamandan beri yazışmayı hiç bırakmadık ve Giroux'un çalışmalarını okudukça kendisiyle "iletişim kurmamanın" veya çalışmalarına tepki vermemenin ne denli imkânsız olduğuna ikna oldum. Giroux'un düşüncesi kendisine yaklaşanların kayıtsız kalmasına izin vermiyor. Giroux'un radikal pedagoji denen şeye ilişkin görüşleri ve savunusu kendi için zaten içkin şekilde radikal. Giroux'un çalışmasındaki hiçbir şey onu dünyaya ilişkin mezhepçi bir anlayışa yaklaştırmadığı gibi, Giroux'un düşüncesinde yanlış ikiliklerin "filizlenmesi" için hiç yer yok.

Giroux, dünyada olmanın ve dünya ile olmanın öznellik ve nesnellik arasındaki diyalektiği aralıksız olarak deneyimlemek anlamına geldiğini çok iyi biliyor. Bunun yanı sıra, Giroux, bu dünyada nesnelliğin hıfına öznelliği abartmanın çekiciliğine kapılmadan ya da öznelliğe karşı nesnelliği abartmadan yaşamının en zor şeylerden biri olduğunun da farkında. Onun da benim de tutkumuz ne öznel bir idealizm ne de mekanik bir nesnellik, tam aksine, tarihin eleştirel şekilde tefekkür edilmesidir. Bu, Giroux'un önerdiği radikal pedagojinin varlık sebebidir.

Henry Giroux tarafından yazılan bu kitap bu önemli sorunu zengin ve derin bir tavrıla, basit, fakat asla basitleştirici olmayan bir tutumla ele almaktadır. *Eğitimde Kuram ve Direniş* oldukça büyük öneme sahiptir ve eğitim, toplumsal kuram ve eleştirel pratikle ilgilenen herkes tarafından okunmalıdır.

Giriş

Stanley Aronowitz

Henry Giroux ile 1973 yılında Brown Üniversitesi'ndeki bir eleştirel kuram konferansında tanıştım. Konuşmamdan sonra yanıma gelip eğitim ve eleştirel kuram hakkında ciddi bir sohbete başladı. Giroux'nun yoğunluğundan ve sebatkârlığından çok etkilendim. Ufak bir sohbet için pek az yeteneğe sahip görünüyordu –o zamanlar bunu bir kusur saymıştım– ki bu akademik çevrelerde pek işe yaramayan bir özelliktir. Henry mesleğin ritüellerinin asla farkına varamamış gibiydi. Amerikan akademisi o zaman bile nadiren yoğun toplumsal ve siyasi bir entelektüel söylem alanıydı. Çünkü, büyük oranda, özellikle de meslekî anlamda dedikodudan ibaretti.

Henry'den sonraki haber alışım, beni, Eğitim Fakültesi'nde ders verdiği Boston Üniversitesi'ne konuşmacı olarak davet ettiğinde oldu. Bundan sonra yakın dost ve çalışma arkadaşı olduk ve hâlâ öyleyiz. Henry'nin konuşurken biraz uçarı olmayı öğrenemediğini veya bu alandaki eşsiz yerinden kendini özgürleştirmeyi başaramadığını belirtmekten üzüntü duyuyorum. Eğitim alanında araştırmacılara ve öğretim görevlilerine kafa tutan az sayıda angaje entelektüel arasında yer almayı sürdürüyor. Eğitimin bir amaç değil, vasıta olduğu yönündeki araçsal mantığa kanmayı inatla reddederken neredeyse yapayalnız. Hâlâ gelenekselcilerin ve

depresif liberallerin çizdiği sınırların ötesinde düşünmekte ısrar ediyor. Hâlâ yalnız.

İlk çıkışından yirmi yıl sonra, Henry Giroux'nun *Eğitimde Kuram ve Direniş* adlı eseri tazeliğini korumaktadır ve güncel tartışmalarla ilgilidir. Aslına bakılırsa, yeniden basımı eğitim kuramındaki krizin artık ciddi boyutlara ulaştığı bir zamana denk geldi. Temel sorular soran bir eğitim kuramı başat literatürden neredeyse silinmiştir, çünkü çoğu entelektüel ve araştırmacı okulların gerçek öğrenme alanlarına dönüştürülebileceklerine dair ümitlerini yitirmiştir. Araştırmacılar, üstü kapalı veya açık bir şekilde, öğretimin neredeyse bütün veçhelerinin iş dünyasının çıkarları tarafından güdülmesi gerektiğine yönelik önermeyi kabul etmişlerdir. Lisans eğitiminin son iki yılına hapsedildiğinde, meslek ve kariyer hazırlığı 14'ten itibaren K sınıfının ana hedefi haline gelmiş gibi görünüyor. Eskiden verdiği zevk için değerli sayılan okuma ve yazma ve onun öğrenciyi erk sahibi kılmasında oynadığı rol, artık okuryazar olmamaya müsamaha göstermeyen iş piyasasıyla yüzleşen öğrenciler için ihtiyaç duyulan elzem "beceriler" sayılmaktadır. Bugün, okulların –geleneksel olarak temel rasyonel ilkelerinden biri olan– öğrencileri yurttaş olmaya hazırlaması gerektiği yollu kavram çok nadiren hatırlanmaktadır. Daha hazırlıklı üniversite mezunlarını cezbetmek için daha çok öğretmen istihdam edip, onların iş yüklerini azaltıp maaşlarını artırarak derslik hacmini küçültmeye odaklanmak yerine, pek çok okul, kaynaklarını bilgisayarlara ve diğer teknolojik aletlere harcayarak israf etmektedir. Aslına bakılırsa, teknoloji eğitimi, müfredatın ana bir bileşeni olarak, rutin şekilde insani bilimler, bilim ve sosyal çalışmaların yanında veya üstünde konumlandırılmaktadır.

Daha da kötüsü, pek çok kişi kamusal eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamayacağını tartışıyor. Şu anda, şehir okullarının miadı dolmuş teknelerden farksız görüldüğü, banliyö ve orta sınıf kamu okullarının –her ne kadar daha iyi fonlarla desteklense de– gösterişli meslek okulları olduğu gelenekselciler ve kinik liberaller arasında yaygın bir görüştür. Bu içgöründen çıkardıkları sonuç ise, üzücü şekilde, kamu okullarının yeniden canlandırılması ihtiyacı değildir. Bunun yerine, özelleştirme çağına girmiş bulunmaktayız. Fazla kalabalık derslikler, tarihi geçmiş veya eksik ders kitapları, yorgun, az maaşla çok çalışan öğretmenler için bulunacak çözüm, kamu fonlarını değilse de kamu okullarını terk etmektir. Okulların ve entelektüel bilginin metalaştırılmasını tasdik etmemiz, ebeveynlerin çocuklarının eğitimini özel satıcılardan "satın almak" için "makbuz" kullanmalarına ve hem ailelerin ceplerine hem de

kamu hazinesine eğitim “vermek” için dadanacak kâr amaçlı okullarla “sözleşme” yapmalarına izin vermemiz isteniyor.

Bu nedenle, eleştirel kuram ve eleştirel eğitim pedagojileri gittikçe marjinalize edilmekte veya mezara gömülmektedir. Eğitim araştırması, artık o kurumuş, menfur kamu eğitimi kalıbını kabul etmektedir. Benzer şekilde, yeis içindeki kuram, öğretmen hazırlığı, öğrenim kuramı ve özellikle okul organizasyonu, “liderlik”, müfredat, idare, “değerlendirme” ve politika temelli araştırmayla yer değiştirmiştir. Bu alanların hemen hemen tümünde Reagan devriminden beri şunun gerçekleştiği varsayılır: okullar, en iyi haliyle, bilgiyi aktaran ve öğrencilerin uygun disiplin “mahkemeleri” ve polis güçlerine sahip askeri kurumlardaki erler olarak algılandığı acemi birlikleri olarak anlaşılır. Bu doğal çevrede entelektin veya okumanın ve yazmanın estetik değeri için neredeyse hiç yer yoktur. Postmoderniteye dönük ironik bir yöneliş esnasında pek çok öğretmen okulundaki temel eğitim programları ya kaldırılmış ya da cüzi oranlara indirgenmiş ve sosyoloji, tarih ve felsefe tek bir sömestr dersinde birleştirilmiştir. En nihayetinde, eğer okulların sağladıklarını veya işledikleri toplumsal ve siyasi bağlamları daha fazla tartışmaya ihtiyacımız yoksa, neredeyse bütün araştırma rızanın yönetilmesine ilişkin teknolojilerin bulunmasına ve uygulanmasına, öğretim ise giderek test hazırlığına dönük bir eğitim fonksiyonuna indirgenmiştir.

Okullar, Frankfurt Okulu’nun izinde, Giroux’nun “araçsal rasyonalite” diye adlandırdığı şeyce massedilmiştir; pratik öncelikler hayal gücünü ele geçirmiş ve eğitimsel yenilikçiliğin en yaygın biçimleri pek çok başat metalaştırma çeşitlemesinin lehine kamu eğitiminin yok edilmesine dönük önermeler halini almıştır. İlerleme yanlısı bazı eğitimci, araştırmacı ve siyasetçiler, kent merkezli kamusal eğitimi daha da yoksun kılmak için bir tasarı olarak veli “tercihi” aracılığıyla dolayımlanmış kamu fonlarını özel okullara aktaran okul senetlerini eleştirmiş ve açıkça özelleştirilen ama kamu tarafından finanse edilen okulların (charter schools) yaratılmasına karşı çıkmışlardır. Söylemeye bile gerek yok ki, kamusal eğitime sağ cenahtan yöneltilen acımasız saldırı tam da liberaller arasında alıp yürümüş derin anti-entelektüelliğe denk düşer.

Özelleştirme akımından evvel ve yakın zamana ait “sivil toplum” temelli mütalaadan çok önce, Giroux, ebeveynlere ve öğretmenlere, eğitim araştırmacılarının ve aktivistlerinin –tümünden reddetmiyorlarsa– kararlı bir şekilde görmezden geldikleri demokratik kamu alanları olarak okul görüşünü sunmuştur. *Kuram ve Direniş*, eğitimi bütün çocuklar

için, ama özellikle işçi sınıfı, siyahîler, Latinler ve diğer tabi gruplar için meslek eğitimine dönüştürenlere dönük yüksek sesli bir yanıttır. Giroux geleneksel müfredatı da onaylamaz. Bu sayfalarda, okuyucu, okullar ebeveynleri, öğretmenleri ve öğrencileri içine alan demokratik kamu alanları olacaksa, eğitimin eleştirel toplumsal kuramla içli dışlı olması gerektiğine ilişkin yaratıcı ve oldukça sofistike bir iddia bulacaktır. Bu ve ilk kitabı *İdeoloji, Kültür ve Öğretim Süreci*'yle, Giroux, pek çok hayranla birlikte karalayıcı hasım da kazanmıştır. Fakat pek azının etkisi Giroux'nun yarattığı kuramsal ve siyasi kasırgaya eşdeğerdir. Onun adımlarını takip edenlerin yanında Giroux'nun görüşlerini reddeden veya kötüleyenler de dâhil hiçbir yazar bu kitabın kapsamını, cesaretini ve uzdilli tutumunu yakalamaya yaklaşmamıştır. Çünkü, alandaki genel tavrın aksine, Giroux hâlâ acil olan bir proje üstlenmiştir: öğretimin ne için olduğu, kimin çıkarlarına göre işlediği ve hedeflerini ilerleten veya kısıtlayan bağlamların nasıl anlaşılacağı sorusunu sormuştur. Benzer şekilde, felsefe ve müfredatı okuryazarlık ve pedagojiye ilişkin soruları içeren öğretim siyasetiyle bağlantılandıran cesur dokunuşunun izinden giden çok kişi yoktur. Açık olmak gerekirse, Giroux'nun bağlanımını paylaşan pek çok kişi eğitim araştırmasının yerleşmiş tanımı dâhilindeki özgül alanlara el atmıştır. Çoğu, *Kuram ve Direniş*'in yanı sıra birlikte kaleme aldığımız *Kuşatma Altındaki Eğitim, Öğretim ve Kamu Yaşamı İçin Mücadele*'de ve diğer kitaplarında ortaya konan konuların toplamının bir ya da birçoğunda uzmanlaşmışlardır. Fakat, kabul etmek gerekir ki, beklentilerin düşük tutulduğu bir zamandayız. Eğitime kafa yoran herkes, okuldaki insanlar olsun, entelektüeller veya aktivistler olsun, bu sayfaları dolduran ütopyacı ruhu hakir görmektedir ve –bu hoşlarına gitmese de– bir kamu alanı olarak eğitimin, eğlenceli bir faaliyet olarak öğrenimin ve asil bir çağrı olarak kuramın hızlı düşüşüne alçakgönüllü bir tanıklık sunmaya hazır görünmektedirler. Yine de, eğitimin bir araçtan ziyade amaç, öğrenmenin ise yaratıcı bir faaliyet olmasına ve kamu yaşantısının mevcut pazarlama ve tüketim döngüsünden çıkarılıp kamu yararı için başat önemdeki konular hakkında tartışılan gerçek bir diyalog alanına dönüştürülmesine yönelik bir ümit ışığı varsa, bunun gibi kitaplar ve Giroux gibi yazarlar elzemdir.

Sunuş: Eğitilmiş Umut, Sosyal Pedagoji ve Direniş Siyaseti

Henry A. Giroux

Her şeyden önce, savunmak istediğim şey, eleştirel entelektüelin olasılığı ve gerekliliğidir... Birbirine karşıt gerçek eleştirel güçler olmadan gerçek bir demokrasi olmaz. Entelektüel eleştiri bunlardan biridir, hatta en önem arz edenidir. Bu nedenle, hayatta olsun ya da olmasın, eleştirel entelektüellerin –Marx, Nietzsche, Sartre, Foucault, vd.– eserlerini yok etmek kamu yararına zarar vermek kadar tehlikelidir ve bunun aynı restorasyon sürecinin bir parçası olduğunu düşünüyorum.
Pierre Bourdieu¹

Bir zamanlar özgür olduğunuzu hatırlamaktan daha üzücü olan tek şey, bir zamanlar özgür olduğunuzu unutmaktır. Bu, hayattaki en üzücü şeydir.

Mathew King, Lakota Ruhani Lideri²

En temel değer yargılarımızın neye dayandığını biliyorum – şefkate, diğerlerinin acısı için hissettiklerimize.

Herbert Marcuse³

Zaman değişir. Farklı tarihsel koşullar, farklı sorunlar yaratmakta ve çeşitli çözümler gerektirmektedir. Olasılık ve değişiklik sorularını kabul ederken, iktidarın farklı yollardan nasıl işlediğini anlamak, onu seferber etmek ve dönüştürmek için politikanın birçok alanda nasıl farklı yollarla şekillendiği gibi sorular, politikanın bütün cevapları sağlayan veya bizim gibi politik çalışmalar yapan kişilere tam olarak ne yapmaları gerektiğini belirten bir eşya gibi ele alınamayacağını anlamamız açısından merkezî önemdedir. Politikanın anlamı, nasıl kurgulandığı veyahut nasıl yürütülebileceğiyle ilgili hiçbir şey masum değildir.⁴ Tarihsel olumsuzluk, bağlam ve toplumsal dönüşümle ilgili hususlar, kültürel politikanın uygulanabilir herhangi bir formunu tasarlamak konusunda öncelikle düşünülmesi gereken hususlardır ve toplumsal olarak sorumlu olduğu ölçüde öz-eleştirel bir kritik ve olumsuzluk dili oluşturmak açısından elzemdir. Değişen tarihsel koşullar yeni sorunlar yaratmakta, farklı projeler tanımlamakta ve genellikle yeni söylemler gerektirmektedir. Bazı durumlarda, bir tarihsel anda tasarlanan kuramlar farklı tarihsel anlarda –ilgisiz olmasa bile– umutsuzca modası

geçmiş görünür. Eleştirel kuram, irdelemeye giriştiği bağlamlar tarafından ortaya çıkarılan sorunları tanımlar ve bu sorunlar tarafından tanımlanır.

Eğitimde Kuram ve Direniş değişen tarihsel koşullardan kaçamaz. 1980'lerin başlarında yazılmış bu kitap, eleştirel öğrenimi öğrencilerin dersliğe taşıdığı deneyimler ve tarihlerle birleştirerek ve öğretim alanını bir rekabet, direniş ve olasılık alanı olarak kullanarak egemen eğitim fikrine karşı öğretimin asal politik doğasını ve pedagojiyi toplumsal değişimle birleştirmenin önemini tekrar ileri sürmeye çalışmaktadır. O dönemde, öğretimin sağ görüşlü çeşitlenmeleri, büyük oranda, okulları işyerlerinin eklentisi yaparak dünya hakkındaki dar, egemen çıkarımları yansıtan müfredatlara veya okulları daha büyük bir toplumsal düzeni karakterize eden çeşitli eşitsizlikleri yeniden üreten değerlendirme, test ve sınıflandırma modellerine dönüştüren teknokratik mantığın dayatmacı biçimlerine yaslanıyordu. Sınıf, ırk ve cinsiyetleri sebebiyle marjinalize edilen öğrenciler, kendi günlük hayatlarını şekillendiren eğitimsel söylemlere, pedagojik pratiklere ve kurumsal ilişkilere katkıda bulunmaya nadiren davet edilmişlerdi. Daha da kötüsü, genellikle marjinalize edilmiş ve bu tür söylemler ve toplumsal formasyonlar içine sıkıştırılmışlardı. Bu vesayetin gücü ve doğası değişmiş olmasına rağmen, Kuzey Amerika içindeki ve dışındaki kamusal eğitim ve yüksek öğretim üzerinde hâlâ güçlü bir etkiye sahiptir.

Eğitimde Kuram ve Direniş, eğitimin her zaman yönlendirici olduğunu kabul eden Paulo Freire'ye ait, insan hayatının belirlenmekten ziyade koşullandığı çıkarımına dayalı bir ütopyacılığın herhangi bir radikal eğitim kuramı için öncelikli olduğunu görmekteydi.⁵ Freire'nin ütopyacılığı *Eğitimde Kuram ve Direniş*'in temelini oluşturmaktaydı. İlk olarak, çeşitli ideolojik pozisyonlardaki eğitimsel söylemlere sinen bir dizi zayıflatıcı karamsarlığı yenmek için önemli bir kuramsal dayanak sağladı. Örneğin, ilerlemeci ve muhafazakâr söylemlerde, farklı nedenlerle de olsa, okullar genellikle yalnızca bugünü tekrar edebilecek bir geleceğe hapsolmuş gibi görülür. Muhafazakârlar için, bugün, kapitalist özneler, uysal işçiler ve uyumlu entelektüeller yaratma hayaliydi. Bu bakış açısından, okullar, uyum sağlamaya dönük bir eğitim vermekteydi. Pek çok sol görüşlü ilerlemeci için, okullar, radikal kuramcı Louis Althusser'in ifade ettiği gibi, "Devletin İdeolojik Araçlarıydı" – moral ve politik yeniden üretim sürecine aktif bir şekilde müdahil olan güçlü toplumsal yapılar.⁶ Bu pozisyonların paylaştığı şey, okulların ne çatışma yeri ne de öğrenimi toplumsal değişimle bağlantılandırabilen kurumlar olduklarıyla ilgili felç

edici çıkarımdı. Bu bakış açısına göre, öğretmenler ve öğrenciler, ideoloji bekçileri veya devletin omurgasız uşakları olarak hizmet ederek eleştirel failer haline gelme kapasitelerini kaybetmişlerdi. Benzer şekilde, pedagoji ya steril bir teknikler kümesine indirgenmiş ya da okulların moral ve politik düzenleniminin sinsi bir formunu üretme girişimini en basit haliyle yumuşatan insancıl yöntem söylemiyle donatılmıştı.

İkinci olarak, *Eğitimde Kuram ve Direniş*, toplumsal düzenlemelerin başka bir yolla ifa edilmesi için eğitimcilerin geleneklere aykırı düşünmesi ve hareket etmesi gerektiği varsayımını ciddiye alan bir ütopyacılık kavramına temel teşkil etmekteydi. Umut, hem sağlıklı bir karamsarlığın, hem de demokrasi vaadi ve gerçekliği arasındaki stratejik boşluğun eleştirel öğrenim ve pratik mücadelenin konusu olarak ciddiye alınabileceği devrimsel bir hayal gücü membasının önemli bir önkoşuluydu. *Eğitimde Kuram ve Direniş*'i kamçılayan umut politikası Mesihçi olmaktan ziyade beklentiseldi ve şunu ileri sürdü: "Özgürlüğü ve adaleti kapasiteler temelinde tasarlamak yalnızca hayal kurmanın ötesine geçer: ideal olanı değişim ihtimaliyle ve politik olarak [ve pedagojik olarak] neyin başarılabileceğiyle birleştirir."⁷ *Eğitimde Kuram ve Direniş*'i donatan ütopyacılık, geleceği yasallaştırmakla ilgilenmediği gibi Ernst Bloch'un "kapasite olarak olasılık"⁸ diye adlandırdığı kavram üzerinde iş gören başarısız soyut ütopyalarla da ilgilenmemekteydi. Tam aksine, toplumsal değişimle ilgili geniş kapsamlı bir kinizmle mücadele etmek üzere, etik bir söylem ve eleştiriye temellendirmek için politik bir gönderge ve "günümüzün eğilimleri ve gerçek tarihsel olasılıklarda" toplumsal dönüşüm ihtimali doğuran somut bir ütopyacılık tarafından harekete geçirilmekteydi.⁹

1980'lerin ilk yıllarında, solu ve sağı birleştirmiş görünen sinir bozucu bir karamsarlığa karşın, *Eğitimde Kuram ve Direniş*, öğrencilerin eleştirel yolla düşünerek, risk alarak ve derslikteki günlük hayatlarını şekillendirdiği için egemen baskı biçimlerine direnerek eğitim görmelerinde okulların verimli bir rol oynayabileceği temelindeki "ütöpik" düşüncüyü önerdi. Bu çıkarımın temelinde yatan, öğrenim ve toplumsal değişim arasındaki bağlantıyı tanımlayarak pedagojik olanı daha politik kılmak, insan unsurunun olasılıklarını artırmak için öğrencilerin bir dizi eleştirel kapasite edinebileceği koşulları sağlama ve öğretmenlere has alanı sorumluluk sahibi bir teknisyen veya vasıfsız bir kurumsal asalak olmaktan ziyade muhalif bir entelektüel olarak geri kazanma talebiydi. Bu senaryoda, muhalif entelektüeller otoriteyi reddetmemekte ancak, canlı bir demokrasinin en temel ve aslî kurumsal yapılarını şekillendirmede aktif ve eleştirel bir

vatandaş rolünü oynayacaklarını varsayarak, öğrencileri yönetilmekten ziyade nasıl yöneteceklerini öğrenmeye teşvik etmeyi amaçlayan pedagojik prensipler geliştirmek üzere eleştirel bir yolla otoriteyi kullanmaktaydı.

Zaman değişiyor. Karamsarlık artık daha sık dile getirilir oldu. Öğretmenler, geçmişte hiç olmadıkları kadar baskı altında, okullara ise onları kâr kaynaklarına dönüştürmek isteyen muktadir neoliberalizm güçleri tarafından durmadan saldırılıyor. Öğretimi, öğrenmeyi ve eğitim amaçlarını nasıl tanımladığımıza dair protokol artık Disney ve Microsoft için iyi olan şeye dönüşmüş durumda. Okullar artık kamu malı olarak değil, özel mülkiyet olarak görülmektedir ve genç insanlara giderek daha yoğun biçimde sunulan tek vatandaşlık formu tüketimciliktir. Öğretim krizi hiç olmadığı kadar demokrasi krizi anlamına gelmektedir ve kamusal öğretimle yüksek öğretime yapılan saldırıları anlama çabası piyasa mantığı tarafından güdülmeyen tüm kamusal hayat formlarına yapılan daha kapsamlı saldırıdan ayrılamaz. Ayrıca, herhangi bir bağdaşık politik direniş fikri okullarda olup biten şeylere indirgenemeyeceği gibi, bu tür kurumları kamu malı olarak değerli sayan kimselerle piyasa kültürünü tüm insan etkinlikleri için büyük bir tasarım olarak gören neoliberalizm avukatları arasındaki gerginliği alevlendiren iktisadi, politik ve sosyal güçlerin daha kapsamlı konfigürasyonları açısından anlaşılmalıdır.

Medya, sağ görüşlü entelektüeller ve hükümetler tarafından öne sürülen serbest piyasa mantığının küresel zaferiyle ilgili nefes kesici retorik ve maddî ifadesini demokratik değerlere ve kamu kavramına yöneltilen toptan saldırılarda bulmuştur. Neoliberalizm söylemi içinde, öğretim ve sosyal adalet, sürekli yoksulluk, yetersiz sağlık hizmetleri, taşradaki ırk ayrımcılığı, zengin ve fakirler arasındaki artan eşitsizlikler gibi konular ya kamusal söylem ve kamu politikası envanterinden çıkarılmış, yahut kamusal hayatla ya da kolektif eylem gerektiren potansiyel çözümlerle çok az ilişkili özel sorunları vurgulayan talk şov görüntülerine dönüşmüştür. Piyasanın kanunları kamu malının bekçisi olarak devlet hukukunun yerini aldığı için siyaset iktidardan giderek el çekmektedir. Devlet, bir yanda sermayenin ilerlemesi ve onun açgözlü ticari çıkarlarıyla, diğer yanda eleştirel vatandaşlık ve demokratik kamusal hayat için elzem politik, iktisadi ve toplumsal koşulları yaratan metalaştırılmamış çıkarlar ve piyasa dışı çevreler arasındaki arayüzün dolayımlanması konusunda çok az yardım sunmaktadır. Kamusal imgelemi ele geçiren hakim neoliberalizm söylemi içinde, politik veya toplumsal dönüşüm için bir söz dağarcığı, ortak bir vizyon, öğretimin özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesiyle, iş olanaklarının

çarpıcı bir şekilde azalmasıyla, iş güvenliğinin süregelen tasfiyesiyle mücadele edecek toplumsal bir aracılık ya da artık katı bir biçimde yarı zamanlı statüde çalıştırılan insanların çıkarlarının ortadan kaldırılmasıyla mücadele etmeye müsait bir zemin yoktur. Kamuya yönelik bu toplu saldırının orta yerinde, piyasa odaklı tüketici gücü, Theodor Adorno'nun bir zamanlar belirttiği gibi, "düşüncenin kendisine yasak"¹⁰ koymaktan başka hiçbir şeye benzemeyen piyasa kimlikleri ve piyasa ilişkileri üretmek için arzuları seferber etmeye devam etmektedir.

Dokunduğu her şeyi bir tüketim nesnesine dönüştüren, kamuya yönelik süregelen saldırı ve serbest piyasa ekonomisinin ve kurumsal kültürün giderek artan üstünlüğü temelindeki bağlamdır. *Eğitimde Kuram ve Direniş*'te ele alınan eleştirel eğitim, direniş, siyaset ve toplumsal dönüşüm gibi konular, hem eğitimciler hem de demokratik kamusal hayatla ilgilenen kişiler için her zamankinden çok daha önemli bir hale gelmiştir. Elbette, siyaset ve direnişle ilgili herhangi bir kuram, koşullar, failer ve toplumsal dönüşüme götüren mevcut mücadele düzeyleriyle ilgilenmelidir. *Eğitimde Kuram ve Direniş* 1980'lerin ilk yıllarında yazılırken, öğretmenler, öğretenler, öğrenciler ve hâkim öğretim pratiklerinin yanı sıra izleme gibi sistemik baskı biçimleriyle mücadele eden diğer kimseler tarafından hayata geçirilen direniş formları üzerindeki etker kurumsal sınırlamaları ve daha kapsamlı toplumsal formasyonları vurgulayamamıştım. Bunun yanı sıra, okullarda iş başında olan sınıfsal baskılama biçimlerini ırkçılık, cinsiyetçilik ve homofobide kök salmış tahakküm biçimleri pahasına olması gerekenden fazla vurguladım. Ayrıca, öğretimi radikal demokrasinin zorunluluklarına bağlamanın önemli çıkarımlarına, pedagojinin anlamının medya gibi diğer kültürel araçlara uzanmasının önemine ya da öğretim krizini daha geniş ölçekli gençlik kriziyle birleştirmenin (gerçi bu konuları daha sonraki çalışmalarımda ele almıştım) ne anlama geldiğine yeterince dikkat etmedim.¹¹ Neyse ki, son yirmi yılda, Roger Simon, Peter McLaren, Patricia Bizzell gibi yazarlar, okulları içeriden değiştirme çabalarının, izole ve genellikle bölünmüş derslik direniş formlarını etkileyen daha kapsamlı kurumsal bağlamların ağırlığıyla şekillenen ve yeniden üretilen baskıyla iç içe geçmiş ve çeşitlenmiş yordamlarla başa çıkmak zorunda olduğunu açıkça ortaya koymuşlardır. Eğitimcilerin, direnişin yalnızca okul sınırları içindeki öğrenciler ve öğretmenler arasında farklı ve karmaşık biçimler almakla kalmayıp farklı bağlamlarda ve farklı politik mücadelelerde farklı yollarla etki yaratan çok katmanlı bir fenomen olduğunu kabul etmeleri çok önemlidir. Direniş, bir kimsenin politik kimliğini öne sürmek istediği

zaman başvurabileceği sihirli bir mermi değildir. Direniş kuramları, en iyi ihtimalle, iktidar yapıları bir dizi kurumsal ve ideolojik formasyon aracılığıyla çeşitli bağlamları tanımladığı için bunları anlamak ve bunlara müdahale etmek üzere yararlı ancak oldukça incelikli kuramsal araçlardır. Buna ilaveten, direniş kuramları, baskı modellerini dışı vurmaktan öte, gerçeğin sürekli olarak dönüştürüldüğü ve iktidarın yeni demokratik kimlikler, ilişkiler, kurumsal biçimler ve mücadele kipleri geliştirmek için kullanıldığı eğitimsel bağlamlara etkin bir şekilde müdahale etme ihtimaline de işaret etmektedir. Direniş kuramları, bilgiyi toplumsal adaletin zorunluluklarıncı dolayımın pratik etkilere ulamanın yordamlarını somut bir şekilde sağladığında ve eleştirel vatandaşlık ve demokratik kamusal hayat ilişkilerinin anlamını genişletmeye muktedir eğitim formlarını desteklediğinde yararlı hale gelir. Eğitimciler için yeni bir dizi sorun oluşturan bu mevcut tarihsel şartlar göz önünde tutulduğunda, kurumsal kültürün devlet okulları ve demokratik kamusal hayata yaptığı mevcut saldırılardan söz ederken pedagojik ve politik direnişin ruhuna kısaca değinmek istiyorum.

Devlet okullarının şirketleşmesine karşı, ilerleme yanlısı eğitimciler, kamusal eğitimi ve yüksek öğretimi ülkenin demokratik ve sivil hayatı için can alıcı önemde bir kaynak olarak tanımlamalıdır. Bu tür bir görevin merkezinde, araştırmacıların, kültür alanında çalışanların ve işçi sendikalarının birleşip devlet okullarının ve yüksek öğretim kurumlarının ticari alanlara dönüşmesine karşı çıkması ve Bill Readings'in hesap verebilir olmaktan ziyade hesabı fatura etmeyle ilgilenen tüketici odaklı şirket diye adlandırdığı şeye direnme ihtiyacı yatar.¹² Okullar öğrencilere bilgiyi ve toplumsal sorumlulukları sürdürülebilir bir demokrasinin zorunluluklarıyla bağlantılandırma olanağı sağlamalıdır. Eğitim, talim terbiye değildir; öğrenim, en iyi ihtimalle, toplumsal sorumluluğun zorunluluklarına ve politik aracılığa bağlanmaktadır. Son görüş, kamusal eğitimi ve yüksek öğretimi kamusal değerler ve ticari güçler arasındaki, demokratik prensiplere dayanan kimlikler ve bencillik, kâr etme ve açgözlülüğü kutsayan rekabetçi, çıkarıcı bireycilik formlarının tornasından çıkmış kimlikler arasındaki doğru dengeyi geliştirmek ve beslemek için gerekli vazgeçilmez demokratik alanlar olarak savunmaya işaret etmektedir.¹³

İlerleme yanlıları, eğitimcilerin kamusal eğitim ve yüksek öğretimde üstlenebilecekleri eleştirel rolü de yeniden düşünmelidir. Bu, kısmen, eğitimciler olarak bizim, tam zamanlı ve yarı zamanlı eğitimcilerin saygın-

lık ve güç kazanmak için altında çalıştıkları koşulların tanımlanmasının ne ifade ettiğini yeniden değerlendirmeye başlamamız gerektiğini ileri sürmektedir. Bu soruya verilecek bir yanıt, öğretim sürecini vasıfsızlaştırdığı gibi bir de erksizleştiren süreçleri şirketleştiren ve bürokratikleştiren öğretim yaklaşımlarına sert biçimde karşı çıkan eğitimcilere ihtiyaç olduğudur. Bir direniş biçimi olarak radikal pedagoji, kısmen, liberallerin ve muhafazakârların eğitimcileri teknisyen veya çokuluslu operatör rolüne indirgeme çabasına şiddetle direnilmesi gerektiği çıkarımına dayandırılmalıdır.

Standartlaştırılmış test taslaklarının yaygınlaşması, verili hedefler temelindeki yönetim ve bürokratik muhasebe biçimleri vasıtasıyla öğretmenleri erksizleştirme çabalarına karşı ilerleme yanlısı eğitimcilerin toplu olarak örgütlenmesi ve muhalefet etmesi pedagojiyle ilgili mücadelelere eşlik etmelidir. Bu, radikal eğitimcilerin ve diğer ilerlemecilerin okulların kurumsal olarak ele geçirilmesine karşı örgütlenmesini, sendikaların gücünü korumak için mücadele etmeyi, kadroların haklarını ve menfaatlerini genişletmeyi ve fakültelerin ve öğrencilerin daha fazla yetkilendirilmesini gerektirmektedir.

Bununla bağlantılı olarak, ilerleme yanlısı eğitimciler ve sosyal aktivistler, yoksul, siyahî ve dezavantajlı öğrencileri marjinalize eden öğretim biçimlerini reddetmelidir. Bu, cinsiyet, sınıf, ırk ve cinsel eğilimle ilgili meselelerin okullarda sistemik bir dışlama, ceza veya başarısızlık örüntüsü olarak nasıl içerildiğini değil, bunun nasıl olup da bir öğrenim kaynağı olarak kullanılabileceğini seçip ayımsayan toplumsal pratikleri geliştirme gerekliliğine işaret eder. Benzer şekilde, müfredatın adaleti okul bilgisinin en az avantajlı grupların ihtiyaçları etrafında örgütlendiğini ileri sürüyorsa, okul ve sınıflardaki yetke kâr amacı güden okul çevrimi veya iş dünyasından ithal edilen “uzmanlar” yerine öğretmenlerin ve toplulukların ellerinde olmalıdır. Ayrıca, okulların ölçümleri birden çok kaynaktan beslenmeli, öğrencilerin günlük hayatlarını idame ettirdikleri toplulukların kültürel kaynakları hakkında duyarlı olmalı ve ölçümle ilgili uygulanabilir herhangi bir yaklaşımın kaynakların adil ve eşit dağıtılmasını vaaz eden söylemle ilgili olduğu kadar test etme ve hesap verebilirlikle ilgili olduğunu kabul etmelidir. Bu açıdan, öğretim ve öğrenim koşulları, öğrencilerin ne öğrendiklerinden ve nasıl öğrendiklerinden ayrı tutulamaz. Devlet okullarının standartlaştırılmış müfredat ve testlere ihtiyacı yoktur. Tam aksine, bu okulların müfredat temelinde adalete, yani kapsayıcı, müşfik, saygılı, iktisadi olarak eşitlikçi olmanın yanı sıra,

kısmen, öğrencilere çok yönlü eleştirel aktörler ve toplumsal failer olmak için gerekli bilgi ve becerileri sağlarken toplumsal hiyerarşiler ve yasal eşitsizlikler üreten baskıcı eğitim biçimlerini yıkmayı amaç edinmiş eğitim modellerine ihtiyaçları vardır.

Eğitimcilerin ne öğrettikleri sorusu, kamusal hayata yatırım yapmanın ve bir kimsenin kendisini kamusal bir söylemde konumlandırmasının ne anlama geldiğinden ayrılamaz. Bu tartışmada üstü kapalı bir yolla belirtilen şey, eğitimcilerin sorumluluklarının ürettikleri bilginin sonuçlarından, meşrulaştırdıkları toplumsal ilişkilerden, öğrencilerine yaydıkları ideolojilerden ayrı tutulamayacağı çıkarımıdır. Eğitimsel çalışmalar, en iyi ihtimalle, kamusal hayatın gerginlikleri ve çelişkilerinin uyandırdığı sorulara ve sorunlara bir yanıt sunmaktadır ve eleştirel akıl günlük yaşamın somut durumlarından kaynaklanan özel sorunları anlamaya ve bunlara müdahale etmeye çalıştığında etkili olmaktadır. Öğretim bu yolla edimsel hale gelir ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin herhangi bir formuna temel teşkil eden güç, politika ve etik etmenlerini vurgular. Radikal bir pedagoji kavramlaştırma ve uygulama arasındaki bağlantılara işaret eder ve dersliklerde olup bitenle öğrencilerin günlük hayatını birbirine bağlayarak onların çeşitli deneyimlerini onurlandırır. Bu tür bir yaklaşımda kuramsal titizlik toplumsal bağdaşıklıkla ilişkilidir; bilgi, eleştirel inceleme ve yükümlülüğe bağlıdır. Pedagoji, öğrencilerin kamusal hayatı şekillendirmesi ve kamusal hayata katılması için gerekli kapasitelerin ve becerilerin yaratılmasını sağlayan çok önemli bir moral ve siyasi pratik olarak görülür.

Yüksek öğretim seviyesinde, ilerleme yanlısı eğitimcilerin yoksul öğrencilerin ve azınlık öğrencilerinin eğitim imkânına erişimi için savaş vermesi, iktidarın bürokratlardan öğretim kadrolarına geçirilmesi ve çalışan pek çok mezunu etkileyen –genellikle az ücretle çalışan, fazla mesai yapan ve gerçek bir iktidar veya yarardan yoksun *de facto* bir hizmet işçileri ordusundan oluşur– sömürüye dayalı koşullara işaret etmesi elzemdir.¹⁴ Basit bir deyişle, öğrencilerin ve eğitimcilerin altında çalıştıkları temel koşullar öğretimin ne, nasıl ve neden öyle olduğu gerçeğinden ayrılamaz. Bu, öğretimin adaletsiz güç ilişkileri içinde bir akademik emek biçimi olarak nasıl iş gördüğünü ve öğretime başat bir mücadele alanı olarak nasıl yaklaşılacağını yeniden düşünmek anlamına gelir.¹⁵ Öğretmenler ve öğrenciler, fazlasıyla kalabalık dersliklerin, sınırlı kaynakların ve düşmanca davranan yasa koyucuların yükünü giderek daha fazla taşımaktadır. Bu konular etrafında mücadele etmek, bireysel direniş biçimlerinden

ziyade, kolektif direniş biçimlerini gerektirir. Önemli bir olasılık, ilerleme yanlısı eğitimcilerin ve öğrencilerin okulların şirketleştirilmesine, temel hizmetlerin zayıflamasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin sömürülmesine karşı çıkan toplumsal hareketler oluşturarak emek örgütleriyle, işçi topluluklarıyla birleşmesidir. Bu tür hareketlerin örnekleri ülke çapında artmaktadır ve California, New York City, Teksas, Massachusetts, Illinois ve Oregon gibi eyaletlerde bunlara raslanabilir.

En azından, radikal pedagojik çalışma, eğitimin siyasi bir müdahale biçimi olduğunu ve toplumsal dönüşüm ihtimalleri yaratmaya muktedir olduğunu öne sürmektedir.¹⁶ Öğretimi teknik bir uygulama olarak görmek yerine, en kapsamlı tanımıyla, radikal pedagoji, öğrenmenin alınan bilgiyi işlemekle ilgili olmaktan öte, onu daha kapsamlı bir bireysel haklar ve toplumsal adalet mücadelesinin bir parçası olarak dönüştürmekle ilgili olduğu çıkarımına dayanan moral ve politik bir uygulamadır. Bu, herhangi bir uygulanabilir pedagoji ve direniş kavramının bilgi, değerler, arzu ve toplumsal ilişkilerin güç ilişkilerinde her zaman nasıl kapsandığını ve bu tür bir anlayışın ekonomik ve politik demokrasinin zorunluluklarını daha fazla genişletmek ve derinleştirmek için öğrenciler tarafından pedagojik ve politik olarak nasıl kullanılabileceğini göstermesi gerektiğine işaret eder. Bugünün neoliberal dünyasında ilerleme yanlısı eğitimcilerin karşı karşıya olduğu temel sorun, öğrencilerin neoliberalizmin hem öz-betimlemeyle hem de toplumsal aracılığın iktidarıyla nasıl ilintili olduğunu anlamaları için gerekli koşulları sağlamaktır. Bu tür bir sorunun merkezinde, öğrencilere radikal çokkültürlü demokraside yaşamının ne anlama geldiğini araştırmaları ve buna göre hareket etmeleri, anti-demokratik güç biçimlerini tanımaları ve iktisadi, ırkçı ve cinsiyetçi düzeydeki sistemik eşitsizliklere dayalı bir toplumda ve dünyada kökleşmiş adaletsizliklere karşı savaşmaları için gerekli becerileri, bilgileri ve yetkeyi sağlamak yatar.

Pek çok gencin şu anda karşı karşıya olduğu sorunlara işaret etmek, titiz bir eğitimsel çalışmanın gençlerin kendi deneyimlerini ve günlük yaşamları içinde karar verme olasılıklarını nasıl anlamlandırdığına odaklanarak dışarıdaki dünyanın ikilemlerine yanıt vermesi gerektiğini ileri sürer. Bilimsel çalışmanın amacı yalnızca akademik olamaz; bu tür bir çalışmanın “gerçek yaşamla, toplumsal ve politik sorunlarla” bağlantılı olması gerekir.¹⁷ Bu, kısmen, ilerleme yanlısı eğitimcilerin okulun dışında gençleri oldukça etkileyen (özellikle, basılı kültürden elektronik, dijital ve kurgulanmış bir imajlar ve yüksek hızlı üst-metinler kültürüne geçişin yaşandığı popüler kültürde yer alan) ancak genellikle göz ardı edilmiş

kurumsal biçimler, toplumsal pratikler ve kültürel alanlarla bağlantı kurarak çalışmalarının pratik sonuçlarına değinmelerini gerektirir. Ayrıca, eleştirel eğitimcilerin gençleri etkisi altına alan tahakküm biçimlerinin hem kurumsal hem de kültürel olduğunu ve bunların birbirinden ayrılamayacağını kabul etmeleri önemlidir. Kültürel politikaya böyle yaklaşılınca, tahakkümün etkileri bu davranışın öğrenildiği, sahiplenildiği veya ona meydan okunduğu daha geniş pedagojik koşullardan veya popüler alanlardan soyutlanamaz.

Adanmış eğitimciler olan ilerlemecilerin bir demokraside hangi okulların ve diğer kamusal alanların başarılı olması gerektiği ama neden başarısız oldukları ve bu tür bir başarısızlığın daha kapsamlı bir politik, ekonomik, ruhsal ve kültürel ilişkiler kümesinde nasıl anlaşılabilceği gibi önemli sorular sorarak gençlerin hayatlarına saygı göstermeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu açgözlü kapitalist birleşmeler ve küçülmeler çağında kendimize piyasa kaynaklı bilgilerin gençlere okulların sunduğu tek söylem olmaması gerektiğini, vatandaşlığın tamamen özelleştirilmiş bir girişim olmadığını ve kapitalizm ve demokrasinin aynı şey olmadığını hatırlatmalıyız. Egemen kurumsal ideoloji ve güç ilişkilerine karşı, ilerlemeciler, okul politikası etrafında cereyan eden daha kapsamlı bir kamusal iletişime geçmeli, okulların kamusal çıkara hizmet etmesi gerektiğini, güç ve eşitlik dinamiklerinden soyutlanan bir özel avantaj kaynağı olarak görülmemesi gerektiğini birçok kamusal alanda tartışmalıdır. Aynı zamanda, bu tür tartışmalar refah devleti ve radikal demokrasinin yeniden yapılandırılmış savunusunun bir parçası olarak vuku bulmalıdır. İlerleme yanlısı eğitimcilerin, akademik çalışmanın daha kapsamlı kamusal pratiklerle ve politikalarla ilişkisi içinde bir önemi olduğu inancını tekrar belirtmesi gerekir. Bu, kısmen, Amerika'daki öğretim ve kültürün tüm seviyelerinde şimdilerde görülen vizyon ve güç bunalımına değindiklerini gösterir. Amerika'daki mevcut vizyon bunalımı Amerikan kurumları ve kültüründeki demokratik ilişkiler ve değerlerle ilgili politik, toplumsal ve kültürel sorunlara işaret ederken, güç bunalımı okullardaki ve okul dışındaki eğitimi "demokrasinin ve demokratik kurumların kapsamını genişletmenin ve demokratik koşulların altının oyulmasının ne anlama geldiği" ile bağlantılandıracak eğitimcilere duyulan ihtiyaca işaret etmektedir.¹⁸ Bu tür bir çalışma, gücün belirli bağlamlarda nasıl işlediğini değil, insanların çeşitli yerlerde üretilen ve öğrenilen bilgi ve becerilerin "kamusal eğitim ve yüksek öğretim dâhil olmak üzere çeşitli kültürel alanlarda uygulanabilecek bir demokratik katılım nosyonunun altını

oyan eşitsizlikleri açığa çıkaran bağlamları, dolayısıyla güç ilişkilerini değiştirmesine [nasıl] olanak sunduğunu”¹⁹ anlamamızı sağlar.

Öğrenim okul dışındaki çeşitli kamusal alanlarda gerçekleşirken ilerleme yanlıları için kamusal eğitimi ve yüksek öğretimi şirket kültürünün yıkıcı etkisine karşı korumak acil bir görevdir; bu da okulları özel bir yatırım olmaktan ziyade bir kamu malı olarak korumak anlamına gelir. Daha kapsamlı bir kültürde öğretilenleri yeni yapılandırılmış küresel bir toplumdaki gençlerin sorunlarıyla ve radikal demokrasinin zorluklarıyla da ilişkilendirmeliyiz. Dizginsiz bir neoliberalizm çağında ilerlemeci, genişletilmiş bir eğitim, kamu, pedagoji, dayanışma ve demokratik mücadele düşüncesi gerektirmektedir. Burada önemli olan şey, açık ancak adanmış bir politika kavramının küresel anlayışları ortadan kaldırmadan özgünlüğe ve farklılığa saygı göstermesi ve üretken toplumsal değişimlerle ilgilenen işbirlikçi çalışmalar için yeni alanlar sağlamasıdır. İlerleme yanlısı eğitimcilerin iktidar, tarih ve toplumsal hareketlerin çeşitli politik grupların kuruluşunu demokratik kamusal hayatın yeniden canlandırılmasına bağlamak için gereken çoklu ve değişen politik ilişkileri ve kültürel pratikleri yapılandırmada aktif bir rol oynayabildiği daha sistemik politik projeler geliştirmesinin zamanı gelmiştir.

Yeni binyılın başında, eğitimciler, ebeveynler ve diğerlerinin, piyasa mantığı tarafından yönetilmeyen kamusal alanları acımasızca ortadan kaldırırken kültürün eğitimsel gücünü tekelleştiren bir hiperkapitalizm tarafından radikal biçimde değiştirilen bir dünyada büyümenin yetişkinler ve gençler için ne anlama geldiğini tekrar değerlendirmelidir. Böyle bir görev, pedagoji, bilgi, direniş ve iktidarın okulları içine alan ancak onlarla sınırlı kalmayan çeşitli kültürel alanlarda nasıl analiz edilebileceğini değerlendirmek için yeni kuramsal ve siyasi araçlar gerektirmektedir. Eduardo Galeano şöyle demiştir: “Merkezi Kuzey Amerika’da bulunan yıkıcı doyumsuzluk imparatorluğuna hayır diyerek başka bir olası Amerika’ya evet diyoruz... Onursuz bir barışa hayır diyerek, adaletsizliğe karşı kutsal başkaldırma hakkına evet diyoruz.”²⁰ Galeano, dil ve yönetsel organlar arasındaki kesişimlerin “güç ilişkilerini oluşturma ve bozma sürecinin bir parçası” haline geldiği tüm bu hususlara, alanlara ve kamusal mekânlara değinerek bir direniş siyaseti ve olasılığını çoğaltmakla ilgili acil görevden açıkça bahsetmektedir.²¹ Pek çok entelektüel ve eğitimci toplumsal hareketlerle bağlantısını koparmıştır ve çalışmalarını üniversite dışındaki acil sorunlar ve geniş ölçekli seçmen gruplarıyla ilintilendirmekte sorun yaşamaktadır. Çoğunlukla toplumdan soyutlanmış olan entelektüeller,

kendi emeklerinin ve kuramsal çalışmalarının politik doğasını inkâr etmekle kalmayıp, sıradan insanların risk alma, inandıkları şey için savaşıma ve toplumsal değişim için bir güç unsuru haline gelme becerileri hakkındaki kökleşmiş kinizmi pekiştiren profesyonel meşruiyet biçimlerine yem olmaktadır. Bu, ilerleme yanlısı eğitimcilerin, özel sorunların kamusal eylemlere nasıl dönüştürüleceğini, acil toplumsal sorunlarla ilgili olarak kamunun ilgisinin nasıl çekileceğini ve kolektif araçların Birleşik Devletler'deki ve daha küresel çaptaki etkili kurumsal, iktisadi, kültürel ve sosyal yapıların tam manasıyla demokratikleşmesi için nasıl kullanılacağını daha iyi anlamak üzere yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde ebeveynler, topluluk örgütleyicileri, sendikalar ve insan hakları gruplarıyla birlik kurmaları gerektiğine işaret etmektedir.

George Lipsitz, haklı olarak, ilerleme yanlılarının 1980'lerden itibaren muhafazakâr politik etkinliklerin temel hedefine meydan okumaları gerektiğini ileri sürmüştür. Lipsitz, muhafazakârların "özel çıkarları ön plana çıkarırken kamusal sorunları gizleme, insanları kendilerini vatandaşlar ve işçiler yerine vergi mükellefleri ve ev sahipleri olarak düşünmeye teşvik etme, beyaz adama uyumlu hale getirilmiş özel mülk çıkarlarını ve birikmiş avantajları evrensel sayarken kadınlar, ırksal ve cinsel azınlıklar ile diğer mağdur toplumsal grupların adaletin yeniden dağıtılması talebini 'kişisel bir çıkar için sızlanma' diye itham etme" girişimlerine göndermede bulunmaktadır.²² Fazlaca vurgulamak pahasına, ilerlemeciler, eğitimciler ve diğerleri, tüm hayatî toplumsal kurumları kamu malı olarak savunmaya muktedir bütün kolektif yapılara karşı şu anda savaş veren neoliberalizm güçlerine mukavemet etmek için daha büyük bir mücadelenin parçası olarak sınıfın ötesine geçen bir direniş politikası talep etmektedir. Kamusal eğitimin ve yüksek öğretimin dizginleri ele alması durumunda, George Lipsitz'in bize hatırlattığı gibi, öğretim görevlilerinin –sanatçılar ve diğer kültür araştırmacılarıyla birlikte– "toplumsal değişime ilişkin soyut arzularında ve gerçek toplumsal hareketlerde" tecrit edilmiş olmamaları önemlidir. "Bir pozisyon almak, bir pozisyon için savaş vermekle aynı şey değildir; fikir değiştirmek, toplumu değiştirmekle aynı şey değildir."²³ Direniş, titiz kuramsal çalışmayı ve kamu kurumlarını şirket iktidarına karşı konumlandırmak için çalışan kamusal bir pedagojinin parçası haline gelmeli, sınıfları toplumsal hareketlerin sokaklarda karşı karşıya kaldığı sorunlarla birleştirmeli, fiziksel yaralanmaları ve münferit terörü kamusal kaygılara ve mücadelelere tercüme etmek için dersliklerde alan açmalıdır. Bazı eğitimciler için, bu, akademik tarafsızlığın ihlali, eğitim sürecinin

politize olması veya akademik terbiyeye has değerlerin veya yüksek kültürün prensiplerinin kirlenmesini temsil etmektedir. Ancak, sorun kamusal eğitimin ya da yüksek öğretimin siyasetle kirlenip kirlenmemesi değildir; daha önemlisi, eğitimin hâlihazırda bir politika, güç ve otorite alanı olduğunun kabul edilmesiyle ilgilidir. Can alıcı husus, genellikle eğitimin kurumsal formasyonunu ve bilgi, değerler ve kimlikle ilgili belirli kavramları yerli yerine oturtmak için verilen iradî mücadelelerin bir sonucu sayılabilecek pedagojileri yapılandıran iktidarın ve politikanın çoklu katmanlarının nasıl temellük edileceği, icat edileceği, yönlendirileceği ve kontrol edileceğidir. Adanmış eğitimciler olarak siyaseti saf dışı bırakamayız; ancak bir kesinlik siyasetine, bir terörizm pedagojisine ve demokratik ilişkileri açmak yerine kapatan kurumsal formasyonlara karşı çalışabiliriz. Bu, kısmen, garantisi olmayan bir siyaseti –kendisinin yanı sıra sorgulama, tartışma ve muhakeme sürecinden muaf görünen bütün bilgi, değer ve uygulama biçimlerini sürekli olarak sorgulayan bir siyaset– yapılandırmak için özenle çalışmamızı gerektirir. Bir pedagoji ve kesinlik siyasetine karşı, öğretmenlerin derslik deneyimine beraberinde getirdiği ideolojik tertibat ve öznel yatırımları analiz ederek, eğitimcilerin kurumsal konum değerlendirmelerini, geçiş mekanizmalarını ve bilgiyi sorunsallaştıran pedagojik pratikler geliştirmenin yanında öğretmen yetkisinin nasıl işlediğine dair öğrenci mahreçli süregelen eleştirilere yer açması önemlidir.

Ne demokrasi ne de öğretim, sermaye, baskı, kontrol, gözetim ve özelleştirmenin diliyle eşanlamlı olmalıdır. İktidarın baskın söylemler ve toplumsal ilişkiler uyarınca nasıl işgördüğünü incelemek –bunlar özellikle iktisadi, ırksal ve politik anlamda marjinalize edilmiş gençleri etkilediği için– ilerleme yanlılarına eğitime dair mücadeleleri radikal demokrasi ve toplumsal ve iktisadi adaletin daha büyük kriziyle bağlantılandırma olasılığını baltalayan baskın ideolojilere ve gerici toplumsal politikalara karşı durma fırsatları sunar.

Pek çok yetişkin ve genç için, gelecek, bugünün bir tekrarı gibi –şarkıcı Gil Scott-Herron'un bir zamanlar “Amerika’da kış” olarak adlandırdığı bir döneme benzer şekilde– görünmektedir. Radikal demokratik değişime –demokrasinin kendisinin değilse bile– bütün bir genç insan kuşağının kaderi tehlikede olduğu için hiç bu kadar acil ihtiyaç duyulmamıştı. Bu müşkül, direnişin önemine, pedagojinin bağıntılılığına ve politik aracılığın ağırlığına yeni bir dürtü değilse de yeni bir anlam katar. Neyse ki, bu, toplumsal değişimle, can alıcı demokratik kamusal alanlar yaratırken

karşı karşıya kalınan sorunlarla, kültürel kurumlarla ve filozof Jacques Derrida'nın "demokrasinin vaadi"²⁴ olarak adlandırdığı şeye özünü veren toplumsal ilişkilerle ilgilenen eğitimcilerin ve diğerlerinin kaybı olmayacaktır. Demokrasi vaadi, en iyi haliyle, bir direniş ve olasılık projesinde, eşitliği ve özgürlüğü demokratik bir toplumsal düzenin tüm fertleri için işler kılan kolektif bir düş ve adalet pratiği tarafından harekete geçirilmiş bir projede mevcuttur.

Notlar

- 1) Pierre Bourdieu, *Acts of Resistance* (New York: Free Press, 1998), 8.
- 2) Leonard Peltier, *Prison Writings: My Life Is My Sundance*'ten alıntılanmıştır, yay. haz.: Harvey Arden (New York: St. Martin's Griffin, 1999), 29.
- 3) Herbert Marcuse, Jürgen Habermas'ın "Psychic Thermidor and Rebirth of Rebellious Subjectivity" adlı makalesinden alıntılanmıştır. Robert Pippin, Andrew Feenberg ve Charles P. Weber (yay. haz.), *Marcuse: Critical theory and the Promise of Utopia* içinde (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988), 11.
- 4) Jodi Dean, "The Interface of Political Theory and Cultural Studies," Jodi Dean (yay. haz.), *Cultural Studies and Political Theory* içinde (Ithaca: Cornell University Press, 2000), 1-19.
- 5) Burada Paulo Freire'nin *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1973) adlı kitabına gönderme yapıyorum. Bu pozisyonun yakın zamanlarda yapılmış ayrıntılı bir açıklaması için bkz. Paulo Freire, *The Pedagogy of Freedom* (Lanham: Rowman and Littlefield, 1999).
- 6) Louis Althusser, *Lenin and Philosophy, And Other Essays*, çev.: Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 1977).
- 7) Leo Panitch ve Sam Gindin, "Transcending Pessimism: Rekindling Socialist Imagination," Leo Panitch ve Sam Gindin (yay. haz.), *Necessary and Unnecessary Utopias* içinde (New York: Monthly Review Press, 1999), 6.
- 8) Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, çev.: N. Plaice, S. Plaice ve P. Knight (Cambridge: MIT Press, 1986), 232-233.
- 9) Andy Merifield, "No Exit? Dream On," *The Nation* (5 Haziran 2000), 45.
- 10) Theodor W. Adorno, *Critical Models* (New York: Columbia University Press, 1993), 290.
- 11) Örneğin, bkz. benim aşağıda listelenen kitaplanm: (Stanley Aronowitz ile birlikte), *Education Still Under Siege* (Westport, CT: Bergin and Garvey, 1993); *Disturbing Pleasures* (New York: Routledge, 1994); *Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth* (1996); *Channel Surfing: Racism, the Media, and the Destruction of Today's Youth* (1997); *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence* (1990); *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture* (New York: St. Martin's Press, 2000); *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies* (New York: Routledge, 2000).
- 12) Bill Readings, *The University in Ruins* (Cambridge, MA: Harvard University Press), 11, 18.

13) Ağgözlü kelimesini dikkatsizce kullanmıyorum. Dünyanın ilk 358 milyarderi-
nin toplam serveti, dünyadaki en yoksul 2,3 milyar kişinin (dünya nüfusunun % 45'i)
toplam gelirine eşittir. 800 milyon kişi sürekli olarak yetersiz beslenmektedir ve yak-
laşık 4 milyar kişi –dünya nüfusunun üçte ikisi– yoksulluk çekmektedir. Amerika'da
yaşayan bir adamın, Bill Gates'in tahmini 90 milyar dolarlık kişisel serveti vardır – bu
rakam Amerika nüfusunun en yoksul % 40'ının veya 100 milyon Amerikalının toplam
servetinden daha fazladır. Bu tür bir güç ve servet, dört çocuktan birinin yoksullukla
savaştığı bir ülkede söz konusu. Daha sonra elde edilen rakamlar için bkz. Zygmunt
Bauman, *Globalization: The Human Consequences* (New York: Columbia University
Press, 1998), 70-71; Charles Derber, *Corporation Nation* (New York: St. Martin's Press,
1998), 12-13; Steve James, "Rich Man Gates Just Keeps Getting Richer," *The Boston
Globe* (Pazartesi, 21 Haziran 1999), A14. Zengin ve yoksul arasındaki uçuruma ek
olarak, aşıkâr bir tüketim ile israfın statü ve toplumsal yükselişin alamet-i farikaları ha-
line geldiği bir ağgözlülük kültürüne de göndermede bulunduğumu belirtmekte fayda
var. Monique P. Yazigi bu yakınarda *The New York Times*'de nüfusun % 1'lik kısmı
tarafından saçılıp savrulan paranın hesabının tutulamayacağını, öyle ki, zenginlerin
bazı durumlarda aylık 6.000 dolara varan bir bedel karşılığında çamaşırlarını Paris'e
yıkarmaya gönderdiklerini bildirmiştir. Bazılarının eli altında tek bir uçuşu 80.000
dolar tutan jetler vardır; diğerleriye ölü sezonda bitkilerini özel jetleriyle köşe bucak
dolaştırmaktadır. Bu gibi örnekler boldur. Bkz. Monique P. Yazigi, "When You Got
It, Flaunt It," *The New York Times*, Bölüm 4 (26 Aralık 1999), 1, 4.

14) Bkz. Cary Nelson (yay. haz.), *Will Teach for Food: Academic Labor in Crisis*
(Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997).

15) Bu konuyu daha ayrıntılı olarak şurada ele aldım: Henry A. Giroux, *Impure
Acts: The Practical Politics of Cultural Studies* (New York: Routledge, 2000). Ayrıca
bkz. Stanley Aronowitz, *The Knowledge Factory* (Boston: Beacon Press, 2000).

16) Bu konuyu ayrıntılı olarak şurada tartıştım: Henry A. Giroux, *Pedagogy and
the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling* (Boulder: Westview Press, 1997).

17) Tony Bennett, "Cultural Studies: A Reluctant Discipline," *Cultural Studies*
112:4 (1998), 538.

18) Cornel West, "America's Three-Fold Crisis," *Tikkun* 9:2 (1994), 41-42.

19) Lawrence Grossberg, "Cultural Studies: What's in a Name?" *Bringing It
All Back Home: Essays on Cultural Studies* (Durham: Duke University Press, 1997)
içinde, 252-253.

20) Eduardo Galeano, Martin Espada, "Viva Vieques!" *The Progressive* (28
Temmuz 2000) içinde, 29.

21) Cindy Patton, "Performativity and Spatial Distinction," Eve Kosofsky
Sedgwick ve Andrew Parker (yay. haz.), *Performativity and Performance* (New York:
Routledge, 1993) içinde, 183.

22) George Lipsitz, "Academic Politics and Social Change," Jodi Dean (yay. haz.),
Cultural Studies and Political Theory içinde (Ithaca: Cornell University Press, 2000) 84.

23) George Lipsitz, "Academic Politics and Social Change," a.g.y., 81.

24) Jacques Derrida, "Intellectual Courage: An Interview," *Culture Machine*, Cilt
2 (2000), 9. Online dergi için http://culturemachine.tees.ac.uk/articles/art_derr.htm.

Birinci Bölüm

Kuram ve Eleştirel Söylem

rlşik söylem evreni özgür olmayan bir dünyaya ait olduğundan, diyalektik düşünce zorunlu olarak yıkıcıdır ve getirebileceği her türlü özgürlük düşünle, kuramda gelen bir özgürlüktür. Fakat düşüncenin eylemden, kuramın zulamadan kopmuş olması zaten özgür olmayan bir dünyanın bir parçasıdır. çbir düşünce veya hiçbir kuram bunu değiştiremez, fakat kuram bunların sı birleşimi için zemin hazırlayabilir; düşüncenin bir çelişki mantığı ve dili ıştırma yetisi bu hedef için bir önkoşuldur (Marcuse 1960).

Marcuse bu kısa paragrafta radikal pedagojinin ruhunu ve bugün çılaştığı zorlukları yakalamayı başarıyor. Radikal pedagojinin ruhu her çlü otoriteye karşı çıkmakta yatar ve karşılaştığı zorluk, sosyal eylem çimli ve özgürleştirici dönüşüm arasında aracılık yapan kuramsal bir çylem kapsamında biçimlenmiş eleştiri tarzları geliştirme ihtiyacı etrafınyoğunlaşır. Bu tip bir görev, uzun bir tarihî, siyasi ve kavramsal cehaleti çvik eden ideolojik söylem ve sosyal uygulamalar geleneğinde gözlebileceği üzere, özellikle mevcut tarihi bağlamda kolay olmayacaktır.

Bir sonraki bölüm, Marcuse'un ifadesinde ima edilmiş güçlkle ciddi çlamda mücadele eden kuramsal bir söylem geliştirme girişiminde bu-

lunuyor. Bunu, öncelikli olarak yeni bir dil ve bir dizi eleştirel kavram geliştirme görevini üstlenen radikal bir pedagoji kuramı için bir tez öne sürerek yapmaktadır. Bu durumda, bu bölüm, merkezine tarih, sosyoloji ve derin psikoloji kategorilerini alan bir söylemi gerektirmektedir. Aynı zamanda, bu bölüm, bu kategorileri insan unsuruna dayanan bir analiz tarzına dönüştürmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, bu kategorileri somut tarihî koşullar altında kapsadığı otorite ve mücadele dinamiklerinin spesifik formlar arasında nasıl aracılık ettiğini açığa vuran bir bağlamda yapılandırmaya çalışıyor. Esas itibarıyla, bu bölüm, radikal eğitim söyleminin eleştirel potansiyelini sağlama almaya çalışırken, aynı zamanda tarihî, sosyo-kültürel kurumları ve günlük hayatı oluşturan pratikleri de kapsayan siyasi kavramı genişletmeyi amaçlıyor. Daha spesifik bir ifadeyle belirtecek olursak, bu, çeşitli sosyal bilim disiplinleri arasında, araştırma tarzlarını birbirleriyle ilişkilendiren eleştirel kuram ve söylemden yararlanan öğretim analizleri geliştirmek anlamına geliyor. Diğer taraftan, bu bölüm, aynı zamanda eleştiri düşüncesini hem geleneksel hem de radikal eğitimciler tarafından genellikle görmezden gelinen öğretim ilişkileri ve boyutlarına da taşıyan kuramsal bir altyapı oluşturmaya çalışmaktadır.

Bu bölümde kullanılan analiz tarzlarının altında yatan sorular önemlidir: Eğitimi eleştirel kılarak nasıl anlamlı hale getirebiliriz ve eğitimi özgürleştirici kılmak için onu nasıl eleştirel hale getiririz? Bu soruların cevaplarını aramak için başlangıç noktası –doğası gereği– tarihîdir ve konunun geleneksel ve radikal analizlerde nasıl incelendiği üzerine kısa bir yorumu gerekli kılar.

Eğitimsel gelenekçiler konuyu genelde görmezden gelirler. Öğretimin hem muhafazakâr hem de liberal çeşitlemelerinde, kuram, teknokratik rasyonelliklesikı sıkıya bağlıdır; dünya görüşü, özünü araçsalcılık ‘ethos’u veya kendi kendine hizmet eden bir bireysellik çerçevesinde şekillenmiş evrensel eğitim prensipleri bulma girişimde bulan bir söyleme demir atmıştır. Aynı zamanda, bu tanımlar, güç, bilgi ve ideoloji arasındaki ilişkilere dair soruları da kapsamaktadır. Aslında, gelenekseleğitim kuramı mevcut sosyal düzenin altındaki grameri şekillendiren örtük prensiplerin yanı sıra, kendi gelişimini ve dünya görüşünün altında yatan prensipleri de reddeder. Bu bakış açılarından, okullar, sadece eğitimle ilgili alanlar olarak görülürler. Okulların ayrıca kültürel ve politik alanlar olduğu, farklı şekilde erk sahibi kılınmış kültürel ve iktisadi gruplar arasındaki çekişme ve mücadele alanını temsil ettikleri fikrini görmezden gelirler.

Radikal eğitim kuramı ve uygulamasının çeşitli kiplerinin geleneksel paradigmayı sorgulamak için son birkaç onyılıda ortaya çıktığını söylemeye gerek yok. Sermaye birikimini ve işgücü üretimini hedefleyen, sosyal, ekonomik ve politik ölçüde belirleyici değerlere ilişkin makro konulara odaklanmış yapısalcı değerlendirmelere tanıklık ettik. Bu incelemelerin özelliği, okulu, nihai işlevi kapitalist üretim ilişkilerinin korunması ve yeniden üretilmesi için ideolojik koşulları oluşturmaya yarayan “ideolojik devlet aracı”nın bir parçası olarak tanımlamalarıdır. Bu ideolojik koşullar, örneğin, sermaye ve kurumlarının dikte ettiği şeylere pasif şekilde uyum gösterecek işgücünün yaratılması olabilir. Bunun yanında, öğretimin gizli müfredatı dediğimiz, derslikteki sosyal ilişkileri şekillendiren günlük rutinler ve uygulamalar aracılığıyla, işyeri yapısının bir benzerinin üretildiği yordama özgü tarihî ve sosyolojik değerlendirmelerin geliştiğini de gözlemledik. Yakın geçmişte mevcut güç ilişkilerini korumak üzere kültürel kaynakların okullarda nasıl seçildiği, düzenlendiği ve dağıtıldığını aydınlatan değerlendirmelere de rastladık.

Bu bölümde, bütün bu fikirlerin radikal bir pedagoji kuramı geliştirmek için yeterli bir temel oluşturmakta başarısız olduğunu ileri süreceğim. Gelenekçiler başarısız oldu çünkü okulların toplumunda daha geniş bir bölümüyle arasındaki ilişkileri, güç, tahakküm ve özgürleştirme sorunlarını problematik biçimde tartışmayı reddettiler. Söylemlerinde praksisin öznellik, aracılık, sınıf, mücadele ve özgürleştirme gibi temel kategorilerine yer yoktur. Radikal eğitimciler, okullar, güç ve toplum arasındaki ilişkileri eleştirel analizin konusu olarak değerlendirirken bunu ya tektaraflı bir idealizme veya yine bir o kadar tektaraflı yapısalcılığa düşmek gibi bir kuramsal bedel karşılığında yapar. Diğer bir ifadeyle, bir tarafta, insan faktörünü çökerten ve insan iradesini, kültürel deneyimi veya “mutlu” sınıf temelindeki sosyal ilişkilerin oluşturulmasını yücelten radikal öğretmenler vardır. Diğer tarafta ise, yapı ve otorite düşüncelerine bağlı kalan radikal pedagoji görüşleri vardır. Bu tür görüşler, tarihin insanların sırtından oluşturulduğunu iddia etmekle beraber, bu tip bir otorite bağlamında insan etmeninin neredeyse yok olduğunu ima eder. İnsanların tarihi—ve onun kısıtlamalarını—ürettiği düşüncesi, okulları genellikle otorite ve eşitsizliğe ilişkin çıkarları üretmek için sorunsuz çalışan hapishaneler, fabrikalar ve idari makineler olarak betimleyen bir söylemde kapsanmaktadır. Sonuç, verimsiz bir işlevsellik veya felç eden bir karamsarlığa yenik düşen analiz kipleri olmaktadır.

Frankfurt Okulu tam bu noktada önem kazanmaktadır. Adorno, Horkheimer ve Marcuse gibi eleştirel kuramcıların kuramsal mirası kap-

samında, mevcut egemenlik yapılarını ortaya çıkaran ve bunlardan ayrılan bir kuram ve eleştiri biçimi üretmeye dönük aralıksız bir girişim mevcuttur. Bu bakış açısında elzem olan, özgürleşme ve kendini özgürleştirme için verilen mücadele sürecinin bir analizi ve bunun kurama eklenmesi için bir çağrıdır. Tarih, psikoloji ve sosyal kuram insan faktörünü kapitalist idare mantığından kurtarmak için ortak bir zemin olarak işlev görür. Siyasi eğitim (tam olarak öğretim olmayabilir) bu çalışmanın bağlamında yeni bir boyut kazanır. Marcuse'un de işaret ettiği gibi:

Eğitime tarihî önemini veren şey, tam olarak eğitimin hazırlayıcı niteliğidir: Sömürülen bireyde, köleleştirici ihtiyaçların kendi varlıkları üzerindeki gücünü gevşeten bilincin (ve bilinçdışının) geliştirilmesidir. Bu ihtiyaçlar bağımlılıklarını sömürü sistemi üzerinden devam ettirirler. Sadece eyleme dökülmüş bir siyasi eğitimin sonucu olabilecek bu kırılma olmadan, en temel, en dolaysız isyan gücü bile ezilebilir veya karşı devrimin kitlesel temeli olabilir [Marcuse 1969].

Frankfurt Okulu'nun yürüttüğü çalışmanın merkezinde, otorite mantığının ne dereceye kadar günlük hayatın, kamu alanının ve üretim biçiminin içine yayıldığına incelenmesi yatar. Eğitim teorisyenleri için eleştiri kuramlarının sağladığı şey, hem günlük sosyal ilişkilere hem de kişiliği ve ruhu şekillendiren duyarlılıklar ve ihtiyaçların içine sirayet eden siyasal söyleme ilişkin kavramlara yönelik bir eleştiri tarzı ve karşıt bir muhalefet dilidir. Eleştiri teorisyenlerinin başarısı kuruluş ve yapı diyalektiğini (örneğin tarihin açık uçlu olması) terk etmeyi reddetmesinde ve tarihin değiştirilebileceğini, radikal dönüşüm için potansiyelin mevcut olduğu iddiasını ciddi anlamda ele alan kuramsal bakış açılarını geliştirmelerinde yatar.

Bu, çeşitli gizli müfredat analizleri [çözümlemelerini] ve son birkaç onyıldadır Birleşik Devletler ve Avrupa'da beliren üretici öğretim teorilerini inceleyeceğim kuramsal manzaraya karşıdır. Frankfurt Okulu, okulların geliştiği sosyal, siyasi ve kültürel bütünselliği aydınlatırken, öğretime ilişkin çeşitli analizler bu tür bir çalışmanın güçlü yanlarını ve sınırlarını değerlendiren bir referans noktası sağlar. Dahası, Frankfurt Okulu'nun çalışmasının ortak zemini ve bu bölümde analizi yapılan birçok öğretim kuramı, radikal pedagoji kuramının kuramsal bileşenlerinin ortaya çıkmaya başladığı noktadır. Bu işe daha sonra geri döneceğim.

Eleştirel Kuram ve Eğitsel Uygulama

Giriş

Bu bölüm, üstünde eleştirel bir eğitim kuramı geliştirilecek kuramsal bir zemin araştırmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Eleştirel kuram fikri, bu girişimin parametreleri dâhilinde, çift yönlü bir anlama sahiptir. Birincisi, eleştirel kuram genel anlamda “Frankfurt Okulu” olarak tanımlanabilecek bir akımın belli üyeleri tarafından geliştirilen kuramsal çalışmanın mirasıyla ilişkilidir. Bunun anlamı, eleştirel kuramın hiçbir zaman Frankfurt Okulu’nun bütün üyeleri tarafından sorunsuz şekilde benimsenen bir felsefe olmadığıdır. Fakat, yine de, kimsenin evrensel anlamda benimsenen tek bir kuram belirleyemeyeceği, ama yeni yeni ortaya çıkan kapitalizm türleriyle bunlara eşlik eden ve değişmekte olan otorite şekillerini ele almak için ortak bir çabaya işaret etmenin mümkün olduğu ifade edilmelidir. Benzer bir şekilde, Frankfurt Okulu’nun bütün üyeleri insanın özgürleşmesinin anlamını radikal bir biçimde yeniden düşünmek ve kurmak çabasıındaydı. Bu çaba, ortodoks Marksizmin kuramsal donatısından dikkat çekici şekilde ayrılan bir projedir. Bu bölümde, spesifik anlamda özgün olan eleştirel kuramın önemini ve radikal bir pedagoji kuramına eleştirel bir zemin geliştirmek için sağladığı içebakışları tartışacağım. Bunu yaparken, Adorno, Horkheimer ve Marcuse’e odaklanacağım. Bu, eğitimciler tarafından Frankfurt Okulu

üzerine yapılan çalışmaların çoğunun münhasıran Jürgen Habermas'a odaklanması sebebiyle özellikle önemli bir çabadır.

İkinci olarak, eleştirel kuram kavramı, kendine dönük eleştirinin doğasına, bir sosyal dönüşüm söylemi geliştirme ihtiyacına ve kendi doktriner varsayımlarına dogmatik şekilde bağlanmayan bir özgürleştirmeye işaret eder. Diğer bir ifadeyle, eleştirel kuram, hem bir “düşünce okulu”nu hem de bir eleştiri sürecini belirtmektedir. Benim görüşümce, eğitim kuramcıları için çok değerli bir düşünce bütününe ortaya koyar. Ayrıca, süregelen bir eleştirinin gerekliliğini gösterir ve eşzamanlı olarak böyle bir eleştiriye çağrıda bulunan bir çalışma bütününe örnek oluşturur. Bu, herhangi bir kuramın incelediği ve resmettiği dünyanın gerçekte var olan dünyayla arasındaki ayrımla yüzleşmesi gerektiğini iddia eden bir eleştiridir.

Frankfurt Okulu, nesnel görüşler dünyasına nüfuz etmek ve onların sıklıkla gizlediği, arka planda kalan sosyal ilişkileri ortaya çıkarmak çabasını merkezî değerlerinden biri haline getirmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu, tezahürlerin içine sızmak, şey ve nesne statüsünü alan sosyal ilişkileri eleştirel analiz yoluyla aydınlatmak anlamına gelmektedir. Örneğin, para, tüketim, dağıtım, üretim gibi kavramları inceleyerek bu kavramların hiçbirinin nesnel bir şeyi veya gerçeği temsil etmediğini, fakat hepsinin otorite ve itaat ilişkisi sonucu ortaya çıkan, tarihî olarak rastlantısal bağlamlar olduğunu ortaya koyar. Böyle bir bakış açısı benimseyerek, Frankfurt Okulu, bilim ve teknolojiyi yeni otorite formlarına ekleyen akılcılık biçimlerinden kopmakla kalmamış, insan bilincini ve evrensel kanunların yaptırımlarına yönelik eylemleri hâkimiyet altına alan mantık biçimlerini de reddetmiştir. İster Avrupalı Viktoryen pozitivist entelektüel düşüncenin mirası olsun, ister Engels, Kautsky, Stalin veya Marksizmin diğer mirasçıları tarafından geliştirilmiş kuramsal düşünce olsun, Frankfurt Okulu, “öznellik, bilinç ve tarihte kültür” (Breines 1979-80) kavramlarının bastırılmasına karşı çıkmıştır. Bu karşı çıkışla, toplumun büyük bölümünün temel çıkarımlarına ilişmezken, bir olumsuzluk düşüncesini veya sosyal uyumu yücelten bütün kuramlara karşı çıkan bir eleştiri dile getirmiştir. Daha spesifik olarak açıklamak gerekirse, Frankfurt Okulu, eleştirel düşüncenin kendini özgürleştirme ve sosyal değişim için verilen mücadelenin kurucu özelliklerinde yattığını savunarak, eleştirel düşüncenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca, üyeleri, mevcut olan ve olması gereken arasındaki ayrımı inceleyen sosyal araştırma biçimlerinin gelişmeye başlayacağı noktanın tam olarak toplum içindeki ilişkilerde yattığını savunmuşlardır. Son olarak, Marcuse'un ölmeden hemen önce savunduğu gibi, Frankfurt Okulu, düşünce ve eylemin

“şefkat [ve] başkalarının acılarına ilişkin hislerimizle” (Habermas 1980) temellendirilmesi gerektiği çıkarımını desteklemiştir.

Genel hatlarıyla, Frankfurt Okulu, kuram ve toplum arasındaki ilişkiyi incelemek üzere pek çok değerli içgörü ortaya koymuştur. Üyeleri, bu yolla, toplumun neredeyse tamamına şekil veren mantık ve hâkim güçlerle kurumlar ve günlük edimleri birbirine bağlayan araçları anlamak için diyalektik bir çerçeve geliştirmişlerdir. Böyle bir çerçeveden ortaya çıkan sosyal inceleme biçiminin karakteristik doğası, Horkheimer’in önerisi üzerine ortaya çıkmıştır. Horkheimer, Sosyal Araştırma Enstitüsü’nün üyelerinin, “bilim, sanat ve dinin psikik olduğu ifade edilen içeriklerinin yanı sıra, hukuk, etik, moda, kamu görüşü, spor, eğlence, yaşam tarzını da kapsayacak şekilde (...) toplumun iktisadi hayatı, bireyin ruhsal gelişimi ve kültür kapsamındaki dönüşümlere” (Horkheimer 1972) ilişkin soruları araştırmasını önermiştir.

Horkheimer tarafından anılan konular zaman içinde önemini kaybetmemiştir; hâlâ sosyal eğitim kuramlarının genel özelliğini oluşturan kuramsal akımlara dönük bir eleştiriyi ve sorgulamayı temsil etmektedir. Eğitim alanında kuramsal yenilenme ihtiyacı, yakın zamanda İngilizce’ye çevrilmiş veya İngilizce basılmış devasa sayıda birincil ve ikincil kaynakla beraber değerlendirildiğinde, Amerikalı veya İngilizce konuşan pedagoğlara Frankfurt Okulu’nun söylemini ve fikirlerini kullanmaları için fırsat verebilir. Elbette, bu, akımın üyeleri tarafından kullanılan dilin karmaşıklığı ve inceledikleri konuların ve konuların çeşitliliği seçici ve eleştirel bir okuma gerektirdiği için, üstesinden gelinmesi kolay bir görev değildir. Yine de, bu akımın kültür, araçsal rasyonalite, yetkecilik ve ideoloji eleştirileri, sosyal eğitime dair eleştirel bir kuram geliştirmek için hayati bir kaynak oluşturan disiplinlerarası bir bağlamda, oluşturulan kategorilerde, ilişkilerde ve sosyal araştırma biçimlerinde geliştirilir. Bu bölümün kapsamı dâhilinde Frankfurt Okulu tarafından incelenen konuların çeşitliliğini analiz etmek imkânsız olacağından, analizimi rasyonalite, kuram, kültür ve derinlik psikolojisiyle sınırlı tutacağım. Son olarak, bunların eğitim kuramı ve uygulaması için ne ifade ettiğini tartışacağım.

Frankfurt Okulu’nun Tarihi ve Arka Planı

Resmî olarak Almanya’da, Frankfurt şehrinde, 1923 yılının Şubat ayında kurulan Sosyal Araştırma Enstitüsü (Das Institut für Sozialforschung),
Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Frankfurt Okulu'nun gerçek evidir. Felix Weil isimli zengin bir tahıl tüccarı tarafından kurulan enstitü, 1930 yılında Max Horkheimer'in yönetimine girdi. Horkheimer'in yönetimi altında, sonradan ünlü olacak pek çok isim enstitüye katıldı. Bunlar, Erich Fromm, Herbert Marcuse ve Theodor Adorno'dur. Martin Jay'in de şimdilerde ünlü olan Frankfurt Okulu tarihinde bahsettiği gibi: "Tarihinin ilk yıllarında, enstitünün öncelikli olarak burjuva toplumunun sosyo-ekonomik altyapısı ile uğraştığı söylenebilirse, 1930'dan sonraki yıllarda başlıca ilgisini kültürel üstyapıya verdiği söylenebilir" (Jay 1973).

Enstitünün kuramsal odak değişikliğini kısa bir süre sonra konumundaki değişiklik takip etti. Çalışmalarının alenen Marksist eğilimli ve pek çok üyesinin Yahudi olmasından dolayı, Naziler tarafından tehdit edilmesinden sonra, enstitü, 1933 yılında kısa bir süreliğine Cenevre'ye, daha sonra da 1934 yılında Columbia Üniversitesi'nin binalarından birinde ağırlandığı New York'a taşınmak zorunda kaldı. New York'u 1941 yılında Los Angeles izledi ve en son olarak da 1953 yılında enstitü Frankfurt'ta yeniden kuruldu.

Frankfurt Okulu projesinin güçlü ve zayıf yönleri, ancak geliştiği sosyal ve tarihî bağlamın bir parçası olarak görüldüğü takdirde anlaşılır hale gelir. Özünde, araştırdığı sorular ve desteklediği sosyal inceleme biçimleri Batı Marksizminin gelişiminde ve eleştirisinde belirli bir anı temsil eder. Faşizmin ve Nazizmin yükselişine ve diğer taraftan Ortodoks Marksizmin düşüşüne tepki vererek, Frankfurt Okulu, tahakküm ve özgürleşmenin anlamlarını yeniden şekillendirmek ve düşünmek zorunda kalmıştır. Stalinizmin yükselişi, Avrupa ve Batı işçi sınıfının kapitalist hegemonyayla devrimci bir şekilde baş etmedeki başarısızlığı ve kapitalizmin gücünün sahip olduğu ekonomik ve ideolojik kontrolü yeniden tesis etmesi ve güçlendirmesi, Frankfurt Okulu'nun, Marx ve Engels'in Ortodoks bir üslupla okunmasını reddetmesine yol açmıştır. Frankfurt Okulu'nun reddettiği bu okuma biçimi, özellikle İkinci ve Üçüncü Enternasyonal grubunun ortak akıl aracılığıyla oluşturduğu bir okuma biçimidir. Horkheimer, Adorno ve Marcuse'un kuram ve siyasi eylem için daha yeterli bir temel oluşturmaya çalışmaları, totalitaryanizmin tarihî gölgesinde ve Batı'da tüketim toplumunun yükselişi sırasında gelişen, belli doktriner Marksist çıkarımların reddinde yatmaktadır. Elbette, böyle bir temel (a) tarihsel önlenemezlik, (b) tarihin şekillenmesinde üretim biçiminin önceliği ve (c) sınıf mücadelesinin ve tahakküm mekanizmalarının temel olarak işgücü süreçleri dâhilinde yer aldığı fikri

gibi standart Marksist çıkarımlarda bulunamazdı. Frankfurt Okulu'na göre, Ortodoks Marksizm, öz-eleştirisinin yararlarını göz ardı ederken çok fazla üstünimde bulunuyordu. Bir bilinç kuramı geliştirmekte başarısız oldu ve böylece insan ögesini kendi kuramsal analizinin dışında bıraktı. O halde, Frankfurt Okulu'nun araştırmasının odak noktasının, özelliğin nasıl meydana geldiği ve kültür ve günlük yaşam alanlarının nasıl yeni bir tahakküm bölgesi oluşturduğu konularına odaklanarak politik-ekonomi alanı üzerindeki vurguyu azaltması sürpriz değildir. Öğretimin doğasına ve bir sosyal değişiklik için itici bir güce dönüşme potansiyeline seslenen analiz kategorilerini ve biçimlerini kapsayan, özetlemeye başlayabileceğimiz tarihî ve kuramsal manzaraya karşındır.

Rasyonalite ve Araçsal Mantığın Eleştirisi

Frankfurt Okulu'nun kurama bakışının ve araçsal mantığın eleştirisinin anlaşılması için temel unsur, aydınlanma akılcılığının bıraktığı mirasın analizidir. Nietzsche'nin insanlığın akla beslediği sınırsız inanç hakkındaki uyarısını tekrarlayarak, Adorno ve Horkheimer, modernizmin aydınlanma akılcılığının dünyayı batıl inanç, cehalet ve acı zincirinden kurtaracağı yönündeki vaadine dönük şaşmaz inanca dair etkili bir eleştiri dile getirmiştir. Bu tür bir vaadin sorunlu doğası *Aydınlanmanın Diyalektiği*'nin ilk satırlarında yer almaktadır: “İlerlemeci düşünceye göre, Aydınlanma, en genel anlamda, her zaman insanları korkudan özgür kılmayı ve onların kendi egemenliklerini kurmayı hedeflemiştir. İşe bakın ki, tamamen aydınlanan dünya felaket zaferlerin ışığını saçıyor” (Adorno & Horkheimer 1972).

Bilimsel rasyonelliğe ve pratik muhakeme prensiplerine duyulan inanç, özellikle akla inanan insanların akılsal düşüncenin savlarına başvurarak dünyayı yönetmek için geniş bir entelektüel cephede birleştiği 17. ve 18. yüzyıllarda gelişmiş bir miras oluşturmamıştır. Frankfurt Okulu'na göre, bilimsel düşüncenin mirası Batı düşüncesinin merkezî temalarından birini temsil etmektedir ve Platon'a kadar uzanmaktadır (Horkheimer 1974). Frankfurt Okulu'na daha geç katılan Habermas, aklın ilerlemeci nosyonunun, tamamen kapsayıcı bir rasyonalite kavramından sanayileşmiş toplumun hizmetindeki belli bir araca dönüştürülmesinin akabinde, Karl Marx'ın eserinde en yüksek noktasına ve en karmaşık ifadesine ulaştığını iddia etmektedir. Habermas'a göre:

Eleştirel yönelimli bir bilim tarihinin öz-düşünüm ölçeğinde, son olarak Marx, akıllı, dogmatizme karşı gösterdiği direnç içinde akılcılığa dönük bir bağlanımla özdeş tutmuştur. 19. yüzyılın ikinci yarısında, bilimin sanayileşmiş toplumda üretici güce indirgenmesi sürecinde, pozitivizm, tarihselcilik ve faydacılık okullarının her biri bu kapsayıcı akılcılık kavramının bir parçasını soyutlamışlardır. Şimdiye kadar büyük kuramların yaşamın karmaşıklığını bir bütün olarak yansıtmaya çalışan tartışılmaz girişimleri bundan böyle dogma olarak saygınlığını yitirmiştir... Umudun eşanlılığı, bir konum edinme sanatı, anlamlılık veya kayıtsızlık deneyimi ve –her şeyin üstünde– acıya ve baskıya gösterilen tepki, yetişkin bireyin otonomi arzusu, özgürleşme iradesi ve bireyin kimliğini keşfetmesinin verdiği mutluluk, tüm bunlar aklın bağlayıcı çıkarından sonsuza kadar soyutlanmıştır [Habermas 1973].

Marx eleştiri ve özgürleşme adına akıllı kullanmış olabilir, bu –yine de– emek sürecine dönük aşırı bir vurguyla ve onun hem itici gücü hem de sonul mistifikasyonu anlamına gelen bir akılcılık mübadelesiyle sınırlı bir akıl nosyonuydu. Adorno, Horkheimer ve Marcuse, Marx'ın aksine, “kaçınılmaz rasyonelleştirme sürecinin” (Wellmer 1974) günlük hayatın medya, okul veya çalışma alanı gibi tüm yönlerine sirayet ettiğine inanıyorlardı. Buradaki temel nokta, hiçbir sosyal alanın, “aşkın gerçekliğin bütün teokratik araçlarının metafizik saçmalığa dönüştüğü” (Horkheimer 1974) bir akıl formunun saldınsından özgür olmadığıdır.

Frankfurt Okulu'nun bakış açısına göre, akıl, pozitif boyutlarından kalıcı şekilde yoksun değildir. Örneğin, Marcuse, aklın eleştirel bir unsura ve tarihi yeniden oluşturma becerisine sahip olduğuna inanıyordu. Marcuse'un bahsetmiş olduğu gibi, “Akıl, insan ve varoluşun en yüksek olumsuzluğunu temsil etmektedir ve ikisi birbirine aittir” (Marcuse 1968a). Fakat, eğer akıl daha adaletli bir toplum yaratma sözünü tutacaksa, eleştiri ve olumsuzlama gücünü kullanmak zorundaydı. Adorno'ya göre (1973), akıl krizi, toplum daha da rasyonalize edildiği zaman meydana gelir. Bu tip tarihî koşullar altında, akıl, sosyal uyum arayışında eleştirel yetisini kaybeder ve var olan toplumun bir aracı haline gelir. Sonuç olarak, içgörü ve eleştiri aracı olan akıl, tam karşıtına, yani akıldışılığa dönüşür.

Frankfurt Okulu'na göre, akıl krizi, bütün olarak bilim ve toplumdaki daha genel krizlerle ilişkilidir. 1972 yılında, Horkheimer, “bilimdeki krizi anlamanın başlangıç noktasının mevcut sosyal duruma ilişkin doğru bir kurama bağlı” olduğunu öne sürmüştür. Esas itibarıyla, bu, Frankfurt Okulu

düşüncesinin iki önemli yönüne hitap etmektedir. Birinci olarak, mevcut krize yönelik tek çözümün daha öz-bilinçli, insan iradesinin ve dönüştürücü eylemin yanı sıra eleştirel unsurları da kapsayan bir akıl düşüncesi geliştirmekten geçtiğini ileri sürmektedir. İkinci olarak, bu yaklaşım, kurama, akıl, teknokratik rasyonalite mantığından veya pozitivizmden kurtarma görevini de emanet etmektedir. Pozitivizmin aydınlanmanın nihai ideolojik ifadesi olarak ortaya çıktığı görüşü Frankfurt Okulu'na aittir. Pozitivizmin zaferi Aydınlanma düşüncesinin zirvesini değil, en dip noktasını temsil eder. Pozitivizm, mantığın aracı olmak yerine düşmanı olmuştur ve 20. yüzyılda yeni bir sosyal yönetim ve tahakküm yöntemi olarak ortaya çıkmıştır. Friedman bu durumun özünü şu şekilde özetlemektedir:

Frankfurt Okulu'na göre, felsefi ve pratik pozitivizm Aydınlanma'nın nihai noktasını oluşturur. Pozitivizm ideolojisinin sosyal işlevi, aklın sadece katı gerçeklik düzleminde işlemesine müsaade ederek aklın eleştirel yetisini reddetmektir. Pozitivizmin hâkimiyeti altında, akıl, gerçeğin karşısında el pençe divan durmaktadır. Aklın görevi gerçeği tasdik ve izah ettiği an sona ermektedir... Pozitivizmin hâkimiyeti altında, akıl, kaçınılmaz olarak, eleştiriye varamadan nihayete ermektedir [Friedman 1981].

Frankfurt Okulu pozitivistik düşünce eleştirisinde gelişmiş kapitalist toplumların bilincine ve alışkanlıklarına nüfuz etmiş olan ideolojik kontrol mekanizmalarını net bir şekilde ortaya koyar. Bunun yanı sıra, Frankfurt Okulu, pozitivizm eleştirisi kapsamında eğitim krizi için önemli çıkarımlarda bulunan bir kuram düşüncesi geliştirmektedir. Fakat, bu kavramı anlamak için izlenecek rota, öncelikle Frankfurt Okulu'nun pozitivizm eleştirisinin analiz edilmesini gerektirir. Bunun sebebi, özellikle pozitivist düşüncenin mantığının, (farklı yollarla da olsa) an itibarıyla eğitim kuramını ve uygulamasını şekillendiren ana kuramsal dürtüyü temsil etmesidir.

Frankfurt Okulu, pozitivist, genel olarak, Saint-Simon ve Comte'un çalışmaları, Viyana çevresinin mantıksal pozitivist, Wittgenstein'in erken döneme ait çalışmaları ve Batı'da sosyal bilimleri hâkimiyeti altına almış daha yakın tarihli mantıksal deneycilik ve faydacılık türlerini de kapsayan çeşitli geleneklerden oluşan bir alaşım olarak tanımlamıştır. Bu geleneklerin tarihi oldukça karmaşık ve dolambaçlı yollar ve özelliklerle dolu olmakla beraber, her biri doğa bilimlerine göre şekillenen ve algısal gözlem ve metodolojik sayısallaştırma ilkelerine dayanan sosyal araştırma türlerinin geliştirilmesi hedefini desteklemiştir. Marcuse, pozitivizmin

genel bir tanımının yanı sıra, Frankfurt Okulu'nun pozitivizmin en temel çıkarımlarına ilişkin bazı çekinceleri için de bir temel sağlar:

Muhtemelen, Saint-Simon okulundaki ilk kullanımından beri, pozitivizm terimi şu üç unsur kapsamaktadır: (1) Olayların deneyimlenmesi ile bilişsel düşüncenin geçerli kılınması; (2) Bilişsel düşüncenin bir kesinlik ve doğruluk modeli olarak fiziksel bilime yönelişi; (3) Bilgide ilerlemenin bilginin yönelimine bağlı olduğu inancı. Sonuç olarak, pozitivizm, bilgisiz ve gerici düşünce tarzları olarak bütün metafiziğe, transandantalizm ve idealizme karşı bir mücadeledir. Pozitivizm, gerçeklik bilimsel olarak anlaşılabilirliği ve dönüştürülebilirliği, toplum sanayileştiği ve teknolojikleştiği ölçüde toplum nezdinde kavramlarını gerçekleştirme (ve geçerli kılma) –kuram ve pratik, hakikat ve olgular arasındaki uyum– yollarını bulacaktır. Felsefî düşünce müspet düşünceye dönüşür; felsefî eleştiri sosyal çerçeve dâhilinde eleştiri yapar ve pozitif olmayan düşünceleri bayağı spekülasyon, hayal veya fantezi olarak damgalar [Marcuse 1964].

Horkheimer'e göre, pozitivizm, eleştirel olasılıklardan yoksun bir bilgi ve bilim görüşü sunmaktadır. Bilgi, bilimin ayrıcalıklı alanına indirgenmiştir ve bilim de “bilimsel faaliyeti fenomenlerin esas olanın önemsiz olandan ayırt edilmeksizin tanımlanması, sınıflandırılması ve genelleştirilmesiyle” (Horkheimer 1972) sınırlayan bir metodolojinin altında ihtiva edilmiştir. Bu görüşe eşlik eden düşünceler, bilginin duyu deneyiminden edinildiği ve bilginin peşinde olduğu idealin “mümkün olan en az sayıda aksiyomdan çıkarılabilecek ve matematiksel olarak formüle edilmiş bir evren formunda, meydana gelmesi ihtimal dâhilinde olan bütün olayların hesaplanmasını sağlayan bir sistemin” (a.g.y.) içinde mevcut olduğudur.

Frankfurt Okulu'na göre, pozitivizm, bilimin ithamını temsil etmenin tam aksine, Nietzsche'nin “içinde bulunduğumuz 19. yüzyılın ayırt edici yönü bilimin zaferi değil, bilimsel yöntemin bilime karşı kazandığı zaferdir” (Nietzsche 1966) yönündeki içgörüsünü yinelemektedir. Bu bağlamda, bilim, “matematiksel yapılar aracılığıyla açıklanmaya” (Marcuse 1964) direndiği için önemsiz sayılan erek ve etik sorularından soyutlanmıştır. Frankfurt Okulu'na göre, pozitivist rasyonalitede etik konusunun baskılanması, öz-eleştiriye veya –daha spesifik olarak– bilimin kendi normatif yapısını sorgulamasını imkânsız hale getirmektedir. Olgular değerlerden soyutlanmakta, tarafsızlık eleştirinin altını oymaktadır ve özün ve görüşün aynı olmayabileceği fikri pozitivist dünya görüşünde kaybolmuştur.

Belirtilen son nokta, Viyana çevresinin beyanında özellikle açıktır: “Düşüncenin dünya hakkında doğrudan gözlemlenebilenden daha fazlasını bilmenin bir aracı olduğu görüşü (...) bize tamamen akıl erdirilemez görünmektedir” (Hahn 1933). Adorno’ya göre, değer özgürlüğü fikri, bir yandan kendi sosyo-ideolojik gelişimi ve toplumdaki işlevine ilişkin soruşturma yapmayı reddederken, diğer yandan evrensel bir bilgi türünde ısrar eden bir perspektife mükemmel şekilde uymaktadır.

Frankfurt Okulu’na göre, pozitivist rasyonalitenin getirisi ve bilime ilişkin teknokratik görüşü, öznelliğe ve eleştirel düşünceye tehdit oluşturmaktadır. Etik yükümlülüklerden muaf bir işlemsel bağlamda hareket ederek, pozitivism, kendini dolaysız ve “meşhur” “olgular” dünyasıyla ilişkilendirmiştir. Öze ilişkin soru –dünyanın mevcut durumu ve ileride ne olabileceği arasındaki fark– sadece olguları metodolojik şekilde toplama ve sınıflandırma görevine indirgenmiştir. Bu bağlamda, “Bilgi sadece ne olduğuyla ve onun tekerrürüyle alakalıdır” (Horkheimer 1972). Kökene, gelişime ve olguları seçen, düzenleyen ve tanımlayan kavramsal sistemlerin normatif doğasına ilişkin sorular pozitivist rasyonalitenin ilgi alanı dışında kalıyor gibi görünmektedir.

Pozitivist rasyonalite, “olgu”nun arkasındaki etmenleri tanımadığından, insanları ve tarihi adeta ‘dondurur’. Bu durumda, tarihî boyut “olgu toplayan özel bir bilim dalı”na (Adorno, Gross’tan alıntı 1979) telif edilemeyecek hakikatler içerdiğinden, tarihî gelişim göz ardı edilir. Muhakkak ki, pozitivism, tarihe veya son tahlilde tarih ve kavrayış arasındaki ilişkiye karşı geçirimsiz bir yapıya sahip değildir. Başka bir ifadeyle, pozitivism tarihi göz ardı edebilir fakat ondan kaçamaz. Burada vurgulanması faydalı olacak şey, sosyo-tarihsel gelişmelerin temel kategorilerinin, dolaysız ya da –daha özgün bağlamda konuşursak– kesin matematiksel formüllerle ifade edilebilir, ölçülebilir ve hesaplanabilir şeyler üzerindeki pozitivist vurguyla uzlaşmaz olduğudur. Russell Jacoby (1980), “doğal gerçeklik ve doğal bilimler, bilinç ve öz bilinç, öznellik ve nesnellik, görünüş ve öz gibi temel tarihsel kategorilerden habersizdir” şeklindeki iddiasında kısaca bu konuya değinmektedir.

Pozitivist düşünce, paradigmatik veçhelerine kafa yormayarak, tarihî bilincin değerini göz ardı eder ve eleştirel düşüncenin doğasını tehlikeye atar. Dolayısıyla, nesnellığe ve yerleşmiş hedefleri bağlamında kuramsal bir temelden yoksun olmasına dönük vurgusuyla, pozitivist düşüncenin kendisinde içkin olan şey, güç, bilgi ve değerler arasındaki karmaşık etkileşimi değerlendirmek ve kendi ideolojik önvarsayımlarının kökenini

ve doğasını eleştirel şekilde muhakeme etmek yetisini sınırlayan bir dizi çıkarımdır (Horkheimer 1972). Dahası, kendini bir dizi yapay ikilik içinde konumlandırarak (olgulara karşı değerler, bilimsel bilgiye karşı normlar, betimlemeye karşı kalıplar), pozitivism, sosyal mevcudiyetin bütün alanlarında, olumsuzluk ve güncellik arasındaki gerilimi yok etmektedir. Bu nedenle, bir yansızlık maskesi altında, bilimsel bilgi ve bütün kuram, sadece etkili, ekonomik veya doğru olup olmadığı temelinde rasyonel veya tam tersi olmaktadır. Bu durumda, metodolojik doğruluk nosyonu, karmaşık bir felsefî kavram olan hakikati ihtiva eder ve değersizleştirir. Marcuse'un da belirttiği gibi, "bir yargının hakikatten yoksun fakat yine de doğru olabilecek olması ezelden beri resmî mantığın çözülmesi en zor meselesi olmuştur" (Arato ve Gebhardt'tan alıntıdır 1978).

Örneğin, sömürgeleştirilmiş bir ülkedeki yerli işçilerin yurtdışından getirilmiş ve aynı işi yapan işçilerden daha yavaş çalıştığı sonucuna varan deneysel bir çalışma doğru bir yanıt sağlayabilir. Fakat, böyle bir yanıt, hegemonya kavramı ve onun boyunduruğundaki işçilerin gösterdiği direnç hakkında çok az şey söyleyecektir. Yerli işçilerin bir direniş unsuru olarak yavaş çalıştığı olasılığı burada dikkate alınmamıştır. Bu nedenle, ereksellik nosyonları ve tarihî bağlam sınırlayıcı bir niceliksel metodolojinin içinde kaybolmuştur.

Adorno, Marcuse ve Horkheimer'e göre, olguların fetiş haline getirilmesi ve değer tarafsızlığına inanç epistemolojik bir hatadan fazlasını ifade etmektedir. Daha da önemlisi, bu tip bir duruş, pozitivist rasyonalite ve siyasi muhafazakârlığı birleştiren ve bunun kendisini statükonun ideolojik bir dayanağı haline getiren ideolojik bir hegemonya unsuru olarak işlev görmüştür. Bu, pozitivist rasyonalite bağlamında çalışan bütün bireyler adına statükoya verilen bilinçli bir destek olduğu anlamına gelmez. Bu, daha ziyade, statüko ile kurulan özel bir ilişkiye işaret eder. Bazı durumlarda bu ilişki bilinçli olarak politik olmakla birlikte bazılarında değildir. Başka bir deyişle, son örnekte statüko ile kurulan ilişki muhafazakârdır, fakat bu ilişkinin üretilmesine yardımcı olanlar tarafından bilinçli şekilde ayırt edilmemektedir.

Frankfurt Okulu'nun Kuram Nosyonu

Frankfurt Okulu'na göre, kuramın doğasına yönelik her anlayış, toplumda parça ve bütün, spesifik ve evrensel olan arasındaki ilişkiyi anlamaya

çalışmakla başlamalıdır. Bu anlayış, kuramın temel olarak olguların sınıflandırılması ve düzenlenmesi olduğuna dönük ampirist görüşle doğrudan çelişmektedir. Olguların mutlaklaştırılmasını reddederek, Frankfurt Okulu, kuram ve daha geniş toplum kesimleri arasında, olgunun kurucu doğasının yanı sıra, kuramsal söylemin doğasına ve özüne de anlam veren vasıtalar olduğunu iddia eder. Horkheimer'in belirttiği üzere, "bilimin olguları ve bilimin kendisi toplumun yaşam sürecinin parçalarıdır. Olguların ve bilimin önemini anlamak için, genel anlamda tarihî duruma ve doğru toplumsal kurama hâkim olmak gerekmektedir" (Horkheimer 1972).

Bu, eleştirel kuramın ikinci yapısal unsuruna gönderir. Eğer kuram tarafsızlığın pozitivist mirasından öteye gidecekse, bir meta-kuram kapasitesi geliştirmelidir. Yani, kuram, temsil ettiği değer yüklü çıkarları kabul etmeli ve bu çıkarların hem tarihî gelişimini hem de kökenini eleştirel olarak ifade etmelidir. Bir başka deyişle, "metodolojik doğruluk" gerçeğin garantisi olmadığı gibi, bir kuramın belli tarihî koşullarda neden belli bir şekilde özellikle bazı çıkarlara hizmet etmek amacıyla işlediğinin yanıtını vermez. Bu nedenle, öz-eleştiri kavramı eleştirel kuram için merkezi önem arz etmektedir.

Eleştirel kuramın üçüncü yapısal unsuru Nietzsche'nin deyişinden yola çıkar: "Büyük bir hakikat, eleştirilmeyi arzular, idolleştirilmeyi değil" (Arato ve Gebhardt'tan alıntı 1978). Frankfurt Okulu, kuramın eleştirel ruhunun onun maskeleri alaşağı eden işlevinde ortaya çıkması gerektiğine inanıyordu. Böyle bir işlev için itici güç, Frankfurt Okulu'nun içkin eleştiri ve diyalektik düşünce nosyonunda bulunabilir. İçkin eleştiri, farklılığın olumlanması, görünüş ve özün çökertilmesinin reddi ve sosyal nesnenin gerçekliğinin kendi olasılıklarına karşı analiz edilmesidir. Adorno'nun belirttiği gibi:

Kuram (...), deyim yerindeyse, sunduğu kavramları dönüştürmelidir; dışarıdan aldığı nesnenin kendisinde mevcut olana, nesneden geriye kalana, olmaya çalıştığı ve onunla yüzleştiği şeye dönüştürmelidir. Kuram, zamansal ve uzamsal olarak sabitlenmiş nesnenin katılığını, olası ve gerçek olan arasındaki bir gerilim alanına doğru eritmelidir. Diğer bir ifadeyle, kuram tartışma götürmez şekilde eleştireldir [Adorno vd. 1976].

Diğer taraftan, diyalektik düşünce hem eleştiriye hem de yeniden yapılandırmaya ilişkindir (Giroux 1981a). Bir eleştiri kipi olarak, analize

tabi tutulan sosyal nesne tarafından olumsuzlanmış değerleri açığa çıkartır. Diyalektik kavramı elzemdir çünkü “‘tamamlanmış’ düşünce sistemlerinin yetersizliklerini ve kusurlarını açığa çıkarır... Tamamlanmışlık iddiasındaki tamamlanmamışlıkları işaret eder. Namevcut olana itibarla var olanı ve henüz gerçekleştirilmemiş gücüllükler içindeki gerçeği sarmalar” (Held 1980). Kuramsal bir yeniden yapılandırma kipi olarak diyalektik düşünce, konformist mantığın eleştirisindeki tarihi analize işaret etmektedir. Ayrıca, konformist mantığa has kategorilerdeki “iç tarihi” ve bunların spesifik bir tarihî bağlam içinde dolayımlandığı yolları izler. Herhangi bir kuramın kategorilerinde mevcut sosyal ve siyasi yıldız haritasına bakarak, Adorno (1973), bunların tarihlerinin izinin sürülebileceğine ve mevcut sınırlarının ortaya çıkacağına inanmaktaydı. Bu şekilde, diyalektik düşünce, sosyal gerçekliği şekillendirmede hem ürün hem de itki olarak insan faaliyetinin ve insan bilgisinin gücünü ortaya koymaktadır. Fakat, bunu basitçe insanın dünyaya anlam verdiğini ortaya koymak için yapmaz. Daha ziyade, bir eleştiri türü olarak diyalektik düşünce, bilgi, güç ve hegemonya arasında bir bağlantı olduğunu iddia eder. Bu nedenle, bazı bilgilerin yanlış olduğu ve eleştirinin nihai amacının sosyal değişim lehine işleyen eleştirel düşünce olması gerektiği kabul edilmiştir. Örneğin, daha önce de değinmiş olduğum gibi, bir birey eleştirel düşünceyi ideolojik görecelik tuzağına düşmeden kullanabilir. Bu noktada, eleştiri nosyonu, her fikre aynı ağırlıkta önem verildiği çıkarımıyla olumsuzlanır. Marcuse diyalektik düşüncede düşünce ve eylem arasındaki bağlantıya işaret eder:

Diyalektik düşünce dünyanın özgür olmadığı deneyimiyle başlar. Başka bir ifadeyle, insan ve doğa yabancılaşmış durumdadır ve “olduklarından başka durumda” var olurlar. Bu çelişkiyi dışlayan her düşünce kipi hatalı bir mantığa dayanmaktadır. Düşünce çelişkisel yapısını kavrayarak gerçekliği dönüştürdüğü sürece gerçekliğe “tekbül etmektedir”. Burada diyalektik prensibi düşünceyi felsefenin sınırları dışına itmektedir. Çünkü, gerçeği kavramak şeylerin gerçekten ne olduğunu kavramaktır ve bu da karşılığında onların saf olgusallığını reddetmek anlamına gelir. Reddetmek bir eylem olduğu kadar bir düşünce sürecidir de. (...) Diyalektik düşünce, böylece, kendi içinde olumsuzlanmış olur. Diyalektik düşüncenin işlevi, sağduyunun kendinden emin ve hoşnut halini parçalamak, olguların gücüne ve diline duyduğu sinsi güvenin altını oymak ve iç çelişkilerinin gelişmesinin kaçınılmaz olarak nitelikli değişime –patlama ve kurulu

düzenin uğradığı felaket– yol açtığı şeylerin tam merkezindeki esareti gözler önüne sermektir [Marcuse 1960].

Frankfurt Okulu'na göre, bütün düşünce ve kuramlar adaletsizliğin olmadığı bir toplumun gelişmesine yönelik özel bir çıkara bağlıdır. Bu durumda, kuram kendini açık bir şekilde siyasi sayan dönüştürücü bir edim olur ve kendini henüz gerçekleştirilmemiş bir geleceğin tasarımına adar. Bu vesileyle, eleştirel kuram, eleştirel düşüncenin insanın özgürlüğü için önkoşul haline geldiği aşkın bir unsur barındırır. Eleştirel kuram, tarafsız bir pozitivist nosyonun ilamı yerine, açıkça daha iyi bir dünya için mücadeleden yana taraf olur. Horkheimer, geleneksel ve eleştirel kuramı karşılaştırdığı, erken dönemlerine ait ünlü makalelerinden birinde, siyasi bir kalkışma olarak kuramın özlü değerini ayrıntılı biçimde açıklamıştır:

Kuram, sadece insanların mevcut işlerinde değerini gösteren bir araştırma hipotezi değildir. Kuram, insan ihtiyaçlarını ve gücünü tatmin eden bir dünya yaratmak için harcanan tarihî çabanın önemli bir unsurudur. Gösterdiği gelişime saygı duyulması gereken ve kuramın onlarca yıldır üzerinde özgürleştirici ve harekete geçirici bir etki tatbik ettiği özel bilimlerle eleştirel kuram arasındaki etkileşim ne derece geniş olursa olsun, kuram hiçbir zaman bilgide bu nevi bir artışı hedeflemez. Eleştirel kuramın hedefi insanı kölelikten kurtarmaktır [Horkheimer 1972].

Son olarak, eleştirel kuram ve ampirik çalışmalar arasındaki ilişki sorunu vardır. Kuram ve ampirik çalışmalar arasında süregelen tartışmada, bir tarafın diğerini dışlaması önkoşuluna dayanan ve eskiden beri devam eden ikici düşüncenin yeniden üretilmiş çeşitlemelerini ayırmıyoruz. Bu tartışmanın bildirilerinden biri, Frankfurt Okulu'nun ampirik çalışmanın değerini reddettiği eleştirisidir. Bu eleştiri, şu anda, Frankfurt Okulu'nun çalışmalarından beslenen pek çok eğitim eleştirmenine de yöneltilmektedir. Her iki eleştiri de asıl önemli noktayı gözden kaçırmışa benziyor. Frankfurt Okulu için ampirik çalışmanın konusunun problematik olduğu kesinlikle doğrudur, fakat asıl sorgulanan, onun daha kapsayıcı bir akılcılık nosyonu pahasına evrenselleştirilmesidir. Amerikalı bir öğretim görevlisi sıfatıyla deneyimleri hakkında yazarken, Adorno, ampirik çalışmalarla ilgili Frankfurt Okulu'nu temsil eden bir genel görüş açıkladı:

Ampirik ve kuramsal sosyoloji arasındaki çatışmada aldığım pozisyonu şu şekilde özetleyebilirim: Ampirik araştırmalar, kültürel olgular alanında bile, meşru olmanın yanında zaruridir. Fakat bunlara özerklik tanımaktan veya onları evrensel bir anahtar gibi görmekten kaçınılmalıdır. Her şeyden önce, kuramsal bilgide sonlanmalıdırlar. Kuram, veri bir kez elde edilince lüzumsuz hale gelen basit bir araç değildir [Adorno 1969].

Frankfurt Okulu, ampirik araştırmalar alanında kuramsal bilginin önceliği üzerinde ısrar ederek, deneyime ilişkin pozitivist nosyonun sınırlarının altını çizmek istemiştir. Araştırma, kendisini her araştırmacı tarafından edinilebilecek kontrollü fiziksel deneyimlerle sınırlandırmıştır. Bu koşullar altında, araştırma deneyimi sadece gözlemlerle sınırlıdır. Böylece, soyut metodoloji, hem analiz nesnesini hem de araştırmayı yürüten özneyi şekillendiren güçlere ilişkin anlayışı ketleyen kuralları izler. Buna karşın, diyalektik bir toplum ve kuram nosyonu, gözlemin eleştirel düşünce ve kavrayışın yerini alamayacağını savunur. Yani, gözlemden ziyade, gözlemi ona anlam veren kalıplar ve kurallar içine yerleştiren bir genel çerçeveye işe başlanır; bu kural ve kalıplar, eşanlı olarak, böylesi bir perspektif ya da genel çerçevenin sınırlarını belirler. Kuram ve ampirik çalışmalar arasındaki ilişki konusunda Frankfurt Okulu'nun duruşu, onun kuram ve pratiğe yönelik görüşünü aydınlatır.

Burada tanımlamayı daha ileri götürmeli. Eleştirel kuram, kuram ve pratiğin birbiriyle ilişkili olduğu konusunda ısrarcı olmakla beraber, yalıtıcı bir birliğe karşı da uyarıda bulunur. Adorno'nun işaret ettiği gibi:

Kuram ve pratiğin birliğine yönelik çağrı, kuramın bu birliğe katacağı temel özelliklerden onu mahrum bırakarak kuramı karşı konulamaz şekilde madun rolüne indirgemıştır. Uygulama için her tür kuramdan talep ettiğimiz geçiş mührü, sansür alanına dönüşmüştür. Fakat, kuram bu göklere çıkarılan karışımın içinde yok olurken, pratik de kavramsallıktan uzaklaşmış, dışına çıkması gereken siyasetin bir parçasına dönüşmüş, erkin yemi haline gelmiştir [Adorno 1973].

Bu durumda, kuramın hedefi özgürleştirici pratik olmalıdır. Fakat, aynı zamanda, böyle bir pratiğe de belli bir mesafede durmalıdır. Kuram ve pratik, birinin diğerinin içinde çözüldüğü bir birlikten ziyade, belli bir ittifakı temsil eder. Böyle bir ittifakın doğası Amerikan eğitimindeki geleneksel anti-kuramsal duruşun içkin dezavantajlarını aydınlatırsak daha

iyi anlaşılır. Bu anti-kuramsal duruşun sergilendiği Amerikan eğitiminde somut deneyimin en büyük “öğretmen” olduğu fikri savunulur.

Araştırmacı veya diğerleri tarafından edinilen deneyim, kendisini kendisine karşı şeffaf hale getirmesi için elzem içgörülerini üretecek içkin bir teminatı içermez. Başka bir deyişle, deneyimin bize bilgi sağladığı gerçeği tartışılmaz olmakla beraber, bilginin, sosyal gerçekliğin doğasını aydınlatmaktan ziyade, sosyal gerçekliği çarpıtabileceği de su götürmez bir olgudur. Asıl önemli olan, her deneyimin değerinin, “öznenin deneyiminden ziyade deneyimin yorumlanması ve tanımlanması yönündeki çabalara bağlı olduğudur” (Bennet 1980b). Ayrıca, kuram, deneyimin metresi olarak görülmeye indirgenemez ve pedagojik uygulama için reçeteler sunma göreviyle yetkilendirilemez. Kuramın gerçek değeri, kuramı kullanacaklar için dönüşlü düşünce ve pratiğe yönelik olanaklar oluşturma becerisinde yatar. Kuramı kullanacakların öğretmenler olması durumunda ise, bir eleştiri ve anlayış aracı olarak paha biçilemez değerdedir. Bir eleştiri ve analiz kipi olarak kuram, uygulamaya konduğu bağlam tarafından ayrılmaz biçimde ilintili kılınmış bir araçlar dizisi olarak işlev görür, ama hiçbir zaman bu bağlama indirgenemez. Kuramın kendi mesafesi ve amacı vardır ve kendi pratik unsuruna sahiptir. Kuramın üretimindeki ve kullanımındaki elzem unsur, hedeflediği yapıdan ziyade, kuramı hayatına anlam vermek için kullanacak insan unsurudur.

Kısaca, Adorno, Horkheimer ve Marcuse, 20. yüzyılda gelişmekte olduğu sırada egemen akılcılığın sınırlarının yanı sıra vaatlerine de işaret eden tarihî ve sosyolojik analiz formları sağlamıştır. Böyle bir analiz, öz-bilinçli insanların, işyerlerine ve diğer sosyo-kültürel alanlara nüfuz etmiş teknokratik akılcılık kiplerine karşı kolektif biçimde harekete geçecekleri inancını başlangıç noktası olarak almıştır. Başka bir deyişle, böyle bir eylem için temel önkoşul, bir çeşit eleştirel kuramdır. Fakat, bu noktada, eleştirel kuramı sosyal ve siyasi özgürleşme hedefleriyle ilişkilendirirken, Frankfurt Okulu’nun akılcılık düşüncesini yeniden tanımladığını vurgulamak önemlidir. Akılcılık, Aydınlanmanın erken dönemlerindeki muadili gibi, artık sadece eleştirel düşüncenin bir uygulaması değildir. Tam aksine, akılcılık, topluluğu veya bir bütün olarak toplumu özgürleştirme hedefindeki düşünce ve eylemin bağlantı noktası haline gelmiştir. Daha üst düzey bir akılcılık olarak, bireysel özgürlüğün toplumsal özgürlükle bütünleştiği transandantal bir projeyi kapsamaktadır.

Frankfurt Okulu'nun Kültüre İlişkin Analizi

Frankfurt Okulu'nun pozitivist akılcılığa ilişkin eleştirisinin merkezinde kültür analizi yatmaktadır. Kültürün geleneksel sosyolojik değerlendirme-lerdeki ve ortodoks Marksist kuramdaki tanımını ve rolünü reddederek, Adorno ve Horkheimer (1972), tarihî deneyim ve günlük hayatın gelişiminde kültüre kilit bir rol verilmesi konusunda dikkate değer bir çalışma yapmışlardır. Diğer taraftan, Frankfurt Okulu, kültürün toplumdaki siyasi ve ekonomik yaşam döngüleriyle ilgisiz, otonom bir halde var olduğu ana akım sosyolojik düşüncüyü reddetmiştir. Adorno ve Horkheimer'e göre, böyle bir bakış açısı kültürü nötrleştiriyor ve böylece kültürü ona anlam veren tarihi ve sosyal bağlamdan soyutluyordu. Adorno için, yerleşik görüş, kültürü yalnızca ideolojik bir kısaltmaya indirgeyen bir ilişkiyle malûldür:

[Kültüre ilişkin yerleşik görüş] belirleyici olanı göz ardı eder: toplumsal gelişikilerde ideolojinin rolü. Sadece metodolojik de olsa, bağımsız bir kültür mantığı, kültürün başkalaşmasına, ideolojik bir 'proton pseudos'a' dönüşmesine katkı vermek demektir. Kültürün özü (...) sadece kültürün kendisinde var değildir; dışsal olan bir şeyle, maddesel yaşam süreciyle ilintisinde de mevcuttur. Marx'ın yargısal ve siyasi sistemlerde gözlemlediği gibi, kültür "tam olarak kendine ait unsurlarla (...) veya aklın sözde evrensel gelişimiyle anlaşılamaz". Bunu göz ardı etmek (...) ideolojiyi temel unsur haline getirmek ve ideolojiyi katı bir şekilde oluşturmak demektir [Adorno 1967a].

Diğer taraftan, ortodoks Marksist kuram, kültür ve toplumun maddesel koşulları arasında bir ilişki kurmuştur. Bunu, kültürü iktisadi alanın basit bir refleksine indirgeyerek yapmıştır. Bu görüşe göre, iktisadi koşulların önceliği ve bilimsel kanunların mantığı, günlük hayat, bilinç ve cinsellik alanındaki konuların önüne geçmiştir (Aronowitz 1981a). Frankfurt Okulu'na göre, sosyo-ekonomik koşulların değişmesi, 1930'lar ve 1940'ların geleneksel Marksist kategorilerini savunulamaz hale getirdi. Bu kategoriler artık Batı'da işçi sınıfının bütünleşmesini veya kültürel sadadaki teknokratik akılcılığın siyasi etkilerini anlamak için yeterli değildi.

* Proton pseudos: Ardından gelen her tür akıl yürütmeyi yanlış kılacak birincil yanlış. (ç.n.)

Frankfurt Okulu'nun bakış açısına göre, Batı toplumunda kültürün rolü, eleştirel Aydınlanma akılcığının baskıcı pozitivist rasyonaliteye dönüşmesi sonucu değişime uğradı. Yeni teknik yeterliliklerin gelişmesiyle, daha fazla ekonomik güç ve daha sofistike yönetim şekilleriyle, akılcılığın egemenliği, etkisini iktisadi üretim yörüngesinin dışına doğru genişletti. Taylorizm ve bilimsel yönetimin hükmü altında, araçsal akılcılık, etkisini doğanın hâkimiyet altına alınmasından insanların hâkimiyet altına alınmasına doğru artırdı. Böylece, okullar gibi kitlesel-kültürel kurumlar yirminci yüzyılın ilk yarısında "sosyal bilincin hem belirleyici hem de temel bir bileşeni" (Aronowitz 1976) rolünü üstlendi. Frankfurt Okulu'na göre, bu, kültürel varlık alanının tarihî deneyimi üretmede ve dönüştürmede merkezî bir yer işgal ettiği anlamına gelmektedir. Gramsci gibi (1971) Adorno ve Horkheimer (1972) de egemenliğin yeni bir hal aldığı görüşünü savundular. Birincil olarak, fiziksel güç (ordu ve polis) yoluyla tatbik edilmek yerine, yönetici sınıfların gücü bundan böyle ideolojik bir hegemonya formunda yeniden üretilmeye başladı. Yani, yönetici sınıfın gücü, öncelikli olarak vatandaşların kendi istekleriyle rıza gösterdiği bir hükümlanlık aracılığıyla kurulmuş ve okul, aile, kitlesel medya, kiliseler vb. kültürel kurumlar aracılığıyla aktarılmıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse, işyerinin sömürgeleştirilmesi artık diğer bütün kültürel alanların sömürgeleştirilmesi aracılığıyla tamamlanmaktadır (Aronowitz 1973; Enzenberger 1974; Ewen 1976).

Frankfurt Okulu'na göre, kapitalist toplumdaki her şey gibi kültür de bir nesneye dönüştürülmüştür. Yönetim ve mübadelenin ikici akılcılığı altında, Frankfurt Okulu'nun geleneksel kültürde içkin olduğuna inandığı eleştiri ve muhalefet unsurları kaybolmuştur. Ek olarak, kültürün nesneleştirilmesi sadece kültürün formundaki ve içeriğindeki eleştirel unsurların baskılanmasıyla sonuçlanmamıştır. Böyle bir nesneleştirme, aynı zamanda, eleştirel düşüncenin olumsuzlanmasını da ifade eder. Adorno'nun ifadesiyle: "...Gerçek anlamda kültür kendini insanlara uyumlu hale getirmemiştir; (...) kültür insanların hep hükmü altında yaşadığı taşlaşmış ilişkilere karşı çıkmış ve eşzamanlı olarak onları onurlandırmıştır. Kültür bu taşlaşmış ilişkilere asimile edildiği ve bu taşlaşmış ilişkilerle bütünleştiği ölçüde, insanlar bir kez daha hakir görülmüştür" (Adorno 1975).

Frankfurt Okulu'na kalırsa, kültürel varlık alanı, Aydınlanma akılcılığının doğa ve toplumun teknik ilerleme ve iktisadi büyüme kisvesi altında hâkimiyet altına alındığı yeni kontrol alanı haline gelmiştir. Adorno ve

Horkheimer'e (1972) göre, kültür, mal üretmenin yanı sıra, sermaye ve kurumların mantığını meşru kılan bir başka endüstri haline gelmiştir. "Kültür endüstrisi" terimi Adorno tarafından kültürün nesneleştirilmesine bir tepki olarak bulunmuştur ve iki temel amacı vardır. Birinci amacı, "kültürün kitlelerden kendiliğinden açığa çıktığı" (Lowenthal 1979) nosyonunu açığa vurmaktır. İkincisi ise, sosyal ve siyasi hegemonya kurmak için kültürel sahayı kontrol altında tutan belirleyici iktisadi ve siyasi faktörlerin temerküzüne işaret etmektir. Metafordaki "endüstri terimi" eleştirel bir analiz noktası sağlamaktadır. Bu da endüstri teriminin –hâkim inanç ve değer sistemini üreten ve meşrulaştıran siyasi ve ekonomik grupların temerküzüne işaret etmenin yanı sıra– günlük hayata nüfuz eden akılcılaştırma ve standardizasyon mekanizmalarını ifade eder. Başka bir deyişle, "'endüstri' ifadesi gerçek anlamıyla anlaşılmamalıdır. Bu ifade, bahsedilen şeyin standart hale gelmesini ifade eder –her film izleyicisinin tanıdık olduğu Western türü gibi– ve dağıtım tekniklerinin [ve] dolaylı bir yoldan üretim süreçlerinin rasyonel hale getirilmesini niteler" (Adorno 1975).

Horkheimer, Adorno ve Marcuse tarafından geliştirilen kültür kuramının merkezinde, eleştiriye dönük bir çağrı ve tanıtlamayla, pozitivist akılcılığın kültürel alanda kendini nasıl dışa vurduğunu ortaya çıkarma girişimi yatar. Örneğin, sanat gibi belli kültürel ürünleri, önceleri dünyayla aralarındaki ilişkiyi ifade ederken aynı zamanda onu açınlayan direnç ve muhalefet ilkelerini artık dışladığı için eleştirilmişlerdir (Horkheimer 1972). Benzer bir şekilde, Marcuse (1978) için de "sanatın hakikati kurulu gerçeklik tekeli (örneğin, onu yaratanların tekeli) kırma gücünde yatar (...) sanatın kurmaca dünyası saf gerçeklik gibi görünür". Frankfurt Okulu, tekboyutlu bir toplumda, sanatın gerçeklikle daha yüksek bir hakikat ve daha iyi bir dünya ihtimali arasındaki ayrımın altını çizmekten ziyade bu ayrımı yok ettiğini savunur. Başka bir deyişle, gerçek bir pozitivist armoni ruhu dâhilinde, sanat, mevcut gerçekliğin basit bir aynasına ve onun onaylanmasına dönüşür. Bu nedenle, tarihi bir gerçeğin hatırası veya daha iyi bir yaşantının imgesi Warhol'un Campbell hazır çorba çalışmasında veya Stakhanov tarzı toplumsal gerçekçi tablolarla iktidarsızlaşır.

Pozitivist akılcılık telkinleri ve ona eşlik eden kötürüm imgelem, kültür endüstrisinin mesajlarını ve söylemini şekillendiren teknik ve formlarda vücut bulmuştur. İster birbirinin yerini alabilen senaryolar, espriler veya hikâyelerde olsun, ister filmin gelişimindeki hızlı ilerleyişin içinde olsun,

hep standardizasyon mantığı hâkimdir. Verilen mesaj uyumluluktur ve bu edininin aracı da kendini eleştirel düşünme gerekliliğinden bir kaçış olarak gururla sunan bir eğlencedir. Kültür endüstrisinin hükmü altında, özü ve düşünceyi ihtiva eden biçem, resmî kültür tapınağından kovulmuştur. Marcuse bu argümanı muhteşem şekilde ifade etmektedir:

Estetik formun bileşenleri haline gelerek, kelimeler, sesler, şekiller ve renkler tanıdık, sıradan kullanım ve işlevlerine karşı korunmuş durumdadır... Tarzın (biçemin) başansı budur; yani tarz şiir, roman, tablo, kompozisyon demektir. Estetik formun vücut bulmuş hali olan biçem, gerçekliği başka bir düzene teslim ederken aynı zamanda onu güzellik kanunlarına da teslim eder. Gerçek ve yalan, doğru ve yanlış, acı ve zevk, sükûnet ve şiddet bir sanatçının ürünlerinde estetik kategoriler haline gelir. [Birincil] gerçekliklerinden yoksun bir halde, çirkin, acımasız, hastalıklı olanın bile bütüne hâkim bir estetik armoninin bir parçası haline geldikleri farklı bir bağlamın bir parçası olurlar [Marcuse 1972].

Kültürün eğlenceye indirgenmesinde pozitivist akılcılığın değer ve inanç sisteminin köklerine işaret eden içkin ve dikkate değer bir mesaj vardır – iş ve oyun arasındaki yapısal ayrım. Bu ayrım dâhilinde, iş, büyük bir çoğunluk için angarya, can sıkıntısı ve güçsüzlüğün dayatmalarıyla sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda, kültür işten kaçmanın aracı haline gelmiştir. Frankfurt Okulu'nun analizinin gücü, bu iş paylaşımını meydana getiren ideolojik sahtekârlığı açığa vurmak olmuştur. Mekanize hale gelmiş iş sürecinden bir kaçış olmak yerine, kültürel varlık alanının bir uzantısı haline gelmiştir. Adorno ve Horkheimer şöyle yazar:

Geç kapitalizmde eğlence, işin bir uzantısıdır. Mekanize hale gelmiş iş sürecinden bir kaçış olarak rağbet görür ve onunla yeniden baş eder hale gelebilmek için güç toplamaya yarar. Fakat, aynı zamanda mekanizasyon insanın boş zamanı ve mutluluğu üstünde büyük bir güce sahiptir ve eğlence ürünlerinin üretimini kudretle tayin eder. Öyle ki, insanın eğlence deneyimi iş sürecinin art-imgeleridir. Görünüşteki içerik sadece soluk bir arka plandır. İnsanın zihnine nüfuz eden, standardize hale gelmiş işlemlerin otomatik şekilde tekrar etmesidir.

İşgücü bölümlemesinin en radikal eleştirisi bu üç kuramcı arasında en fazla Herbert Marcuse'un çalışmasında ifade bulur (1955, 1968b). Mar-

cuse (1968b), Marksizmin, “zalimlik, zorbalık ve çirkinliğe karşı içgüdüsel bir bariyer” olarak gelişecek yeni bir duyarlılık sağlayacak kadar radikal olmadığını savunur. Marcuse’un (1955) ifade etmek istediği şey, insan ihtiyaçlarının geliştirilmesiyle bunların giderilmesini ve emeği erotize etmeyi amaç edinen yeni bir akılcılığın, iş hayatının varlık alanı bulacağı yeni üretim biçimleri ve organizasyon yapıları gerektirdiği idi. Bu, Marcuse’un her tür otoriteyi reddettiği veya hiyerarşik ilişkileri tahakkümün varlık alanıyla bir tuttuğu manasına gelmemektedir. Tam tersine, Marcuse, iş ve oyunun kendi karakterlerini kaybetmeden birbirlerine nüfuz edebileceğini iddia etmektedir. Agger’in ifade ettiği gibi:

Marcuse (...), iş ve oyunun, işin “iş”e özgü karakterini terk etmeden bir noktada buluşabileceğini (...) belirtmektedir. Yaratıcı pratiğin Marksist hedefini bir kenara bırakmadan akılcı iş organizasyonunu elde tutar. Belirttiği gibi, “hiyerarşik ilişkiler *per se* özgürlükten yoksun değildir”. Yani, bu, ilişkileri belirleyen hiyerarşi türüne bağlıdır... Marcuse (...) iki şey önermektedir: öncelikle, iş ve oyun bileşenlerinin bir araya getirilmesine dayanan bir iş kuramını ima etmektedir. Bu bağlamda, Marcuse’un görüşü, “emeğin erotize edilmesi” tasavvurunda ifade bulur. İkinci olarak, Marcuse egemenlik dayatmayan bir organizasyonel akılcılık formunu ifade etmektedir [Agger 1978].

Marcuse’e (1964) göre, bilim ve teknoloji iletişimsel etkileşim dünyasına (kamu sahası) olduğu kadar iş dünyasına da nüfuz etmiş baskın bir akılcılığın etkisi altında bütünleşik hale gelmiştir. Habermas’ın (1973) ise, bunun aksine, işin varlık sahası içindeki bilim ve teknolojinin kaçınılmaz biçimde teknik mülahazalarla sınırlandırılmış olduğunu ve işin Marcuse’un ikinci önermesindeki gibi düzenlenmesinin maddesel konfor için gelişmiş bir endüstriyel düzenin ödemek zorunda olduğu bedeli temsil ettiği yönündeki argümanı bahsedilmeye değerdir. Bu duruma Aronowitz de (1981) dâhil olmak üzere pek çok kuramcı tarafından itiraz edilmiştir. Aronowitz, isabetle, Habermas’ın “iletişim ve normatif yargıları emek sürecinden ayırdığını” ve “akılcı bir amaca yönelik tüm eylemi (iş) teknolojik bilince teslim ettiğini” savunmaktadır. Benzer şekilde, Habermas’a karşı çıkan Marcuse de (1964) radikal değişimin eleştirel düşünceyi ve iletişimsel yeterliliği teşvik edecek koşulların yaratılmasından daha fazlası olduğunu savunur. Böyle bir değişim, ayrıca, emek sürecinin kendisinin dönüşümünü ve bilim ve teknolojinin –demokratik toplum ve sosyal

özgürlük lehine bir işbirliği ve öz-yönetimi vurgulayan akılcılığın hükmü altında–bireşimini de beraberinde getirir.

Adorno, Horkheimer ve Marcuse'un pozitivist akılcılığa yönelik it-hamlarında ve neyin estetik ve radikal duyarlılığı oluşturduğuna ilişkin kişisel düşüncelerinde belirgin farklılıklar olsa da, pozitivist akılcılığın altında yatan mevcut baskı, kolektif bir bilinç ve duyarlılığın ve insan özgürlüğünün bir önkoşulu olarak kimliksizlik ve muhalefet söylemini içine alan bir duyarlılığın geliştirilmesi gereksinimi konusundaki görüşleri ortaktır. Bu nedenle, bu kuramcılar için eleştiri özgürleşme mücadelesinde vazgeçilmez bir unsurdur; bu, hegemonyanın doğasına ilişkin ve bir eğitim kuramına dair değerli içgörülerle yüklü bir analizi içeren, eleştiriye ve yeni bir duyarlılığa yaptıkları çağrıda yatar. Bu durumda, analiz, Frankfurt Okulu'nun derinlik psikolojisine ilişkin kuramını da kapsar. Şimdi bu konuya eğileceğim.

Frankfurt Okulu'nun Derinlik Psikolojisine İlişkin Analizi

Daha önce de işaret etmiş olduğum gibi, Frankfurt Okulu, Marksist kuram dâhilinde eleştirel bir gelenek geliştirmek konusunda büyük bir çelişkiyle yüzleşti. Diğer taraftan, Marx'tan bu yana tarihî miras, maddesel üretimin arttığına ve hem Batı'nın sanayileşmiş ülkelerinde hem de sosyalist bloktaki ülkelerde doğanın durmadan fethedilmesine tanıklık etmiştir. Her iki kampta da, iktisadi büyümeye rağmen, yabancılaşmayı teşvik eden nesnel koşullar derinleşmiştir. Örneğin, Batı'da malların üretimi ve onu takip eden meta fetişizmi İyi Yaşam kavramının parodisine dönüşmüştür ve bu kavramı satın alma gücüne indirgemıştır. Sosyalist Blok'ta siyasi gücün merkezileşmesi, vaat ettiği siyasi ve iktisadi güç yerine, siyasi baskıya yol açmıştır. Yine de, her iki durumda da kitlelerin bilinçlenmesi bu koşulların hızına yetişmede yetersiz kalmıştır.

Frankfurt Okulu'na göre, özgürleşme ve tahakkümün öznel boyutunu anlamak için bir bilinç ve bir derinlik psikolojisi kuramına ihtiyaç vardı. Marx tahakkümün siyasi ve iktisadi gramerini sağlamıştı fakat psişik boyutunu –iktisadi varlık alanındaki başat değişiklikleri takip edeceğini düşünerek– ikincil bir statüde konumlandırdı. Bu nedenle, insan olmaktan çıkmış bir toplumun sakinlerini hâlâ nasıl kontrol altında tutabildiğini ve insanların gündelik hayat ölçeğinde insanlıklarından

edilip sömürülmelerine nasıl gönül rızasıyla ortak olduklarını göstermek Frankfurt Okulu'nun, özellikle de Marcuse'un (1955, 1964, 1968b, 1970) payına düşmüştür.¹ Cevaplar için, Frankfurt Okulu, Freud'un eleştirel çalışmasına yönelmiştir.

Frankfurt Okulu'na göre, Freud'un metafiziği birey ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi açıklamada önemli bir kuramsal temel sağlıyordu. Daha spesifik olmak gerekirse, Freudçu psikolojinin değeri, sosyal gerçeklikle uzlaşmayan karakterin aydınlanmasında yatıyordu. Çelişkilerin kuramcısı Freud, toplumun kendi iktidarını bireyin hem içinde hem de üzerinde nasıl tekrar ürettiğine ilişkin radikal bir içgörü sağlamaktaydı. Jacoby'nin belirttiği gibi:

Psikanalizin gücü şuradadır: psikanaliz, özgürleşmiş değerlerin, hassasiyetlerin, duyguların izini bastırılmış psişik, sosyal ve biyolojik bir boyuta dek sürerek onları gizemden arındırır... Psikanaliz psişik temele bağlı kalır. Böylece, konformist psikolojilerin bastırdığı ve unuttuğu, yoğunlaşan sosyal akıldışılığı kavramada daha yetkin hale gelir: medeniyetin kendisinin barbarlığı, yaşamın güçlüklerle bastırılmış sefaleti ve delilik toplumun yakasını bırakmaz.

Frankfurt Okulu kuramcıları, bireyin içinde ve dışında var olduğu haliyle tahakkümün derinliğinin ve çapının, birey ve toplum arasındaki diyalektik anlayış sayesinde değişime ve dönüşüme açık olduğuna inanıyorlardı. Bu nedenle, Adorno, Horkheimer ve Marcuse için içgüdüsel ödüllendirmeye duyulan bireysel arzu ve sosyal baskının dinamikleri arasındaki aralıksız mücadeleye Freud'un yaptığı vurgu, toplumun doğasını ve tahakküm ve özgürleşmenin dinamiklerini anlamak için vazgeçilmez bir ipucu sunmaktaydı. Adorno aşağıdaki yorumlarında buna işaret etmektedir:

Toplum öğrencisinin bildiğini varsayabileceği tek bütünsellik çatışkılı bütündür. Ve eğer bu bütünselliğe bir biçimde erişilebilecekse, bu, çelişki içinde mümkün olacaktır. (...) Bireyi meydana getiren birbiriyle uyumsuz unsurlar, onun "iyelikleri", sosyal bütünselliğin sabit anlarıdır. Birey, kesin anlamıyla, bütünü ve çelişkilerini bütünün hiçbir zaman ayırında olmadan temsil eden bir monaddedir. [Adorno 1967b].

Birey ve toplum arasındaki çatışmayı derinlemesine incelemek için, Frankfurt Okulu, Freud'un bazı hayli radikal çıkarımlarını büyük oran-

da değişikliklerle kabul etmiştir. Daha spesifik olmak gerekirse, Freud'un kuramsal şeması bir derinlik psikolojisi geliştirmek için üç önemli unsur barındırır. Birincisi, Freud, Frankfurt Okulu kuramcıları için çalışabilecekleri resmî bir psikolojik yapı sağladı. Altında Eros (yaşam içgüdü), Thanatos (ölüm içgüdü) ve dış dünya arasındaki mücadelenin yattığı psişik yapının Freudçu çerçevesi, Frankfurt Okulu'nun geliştirdiği derinlik psikolojisinde kilit bir kavramı temsil etmekteydi.

İkincisi, Freud'un psikopatoloji üzerine çalışmaları, özellikle de insanlığın kendini yok etme kapasitesine yönelik hassasiyeti ve egonun istikrarsızlaşmasına, çağdaş toplumda ailenin etki alanının düşüşüne odaklanması, Frankfurt Okulu'nun kitle toplumu ve otoriter kişiliğin yükselişi üzerine analizlerine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Frankfurt Okulu'na göre, devletin günlük yaşamın her alanına nüfuz ederek müdahalede bulunmasının yanında kapitalist toplumda gücün giderek belli bir noktada toplanması, kimlik oluşumunda geleneksel ailenin diyalektik rolünü hem olumlu hem olumsuz bir saha olarak başkalaştırmıştır. Yani, geleneksel aile bir yandan üyeleri için sıcak bir yuva ve koruma sağlamaktayken, diğer bir taraftan sosyal ve cinsel bir baskı birimi olarak işlev görmektedir. Fakat, ileri endüstriyel kapitalizmin gelişiminde ailenin ikili işlevi yavaş yavaş yok olmaya yüz tutmuştur; özellikle sosyal ve kültürel yeniden üretim için bir saha haline gelmeye başlamıştır.

Son olarak, Freud'un içgüdüler ve metapsikoloji kuramına odaklanarak, Frankfurt Okulu, sosyal değişim karşısındaki nesnel ve psikolojik engelleri ortaya çıkarmak ve aydınlığa kavuşturmak için kuramsal bir çerçeve yaratmıştır. Bu konu, derinlik psikolojisinin daha kapsamlı bir eğitim kuramı geliştirmek için nasıl faydalı olabileceğine ilişkin önemli içgörüler sağlamaktadır. Adorno'nun Freud'un içgüdü kuramına, birey ve toplum arasındaki ilişkiye dair görüşleri Horkheimer ve Marcuse'e kıyasla bazı önemli farklılıklara sahip olduğu için her birinin katkılarını ayrı ayrı değerlendireceğim.

Adorno (1968), Freud'un "insanın özgürlükten yoksunluğu" temelindeki açınlamasını belli bir tarihsel dönemle abartılı biçimde özdeşleştirdiğine ve böylece onu "antropolojik bir sabit içinde taşıdığının" dikkat çekmekte vakit yitirmediyse de, bu onun bir çelişkiler kuramcısı olarak büyüklüğünden ciddi anlamda bir şey eksiltmemiştir. Yani, Freudçu kuramın sınırlarına rağmen, Adorno-ve Horkheimer- psikanalizin "entegre kişilik" ve sosyal uyumun "mucizeleri" düsturunu göklere çıkaran psikolojik ve sosyal kuramlara karşı güçlü bir kuramsal siper oluşturdu-

ğuna kesinlikle inanıyordu. Adorno'nun (1968) "olumsuz olanlar dışında insanın her imgesi ideolojidir" görüşüne uygun olarak, Freud'un çalışması kendi yetersizliklerini aşıyor gibi görünüyordu, zira olumsuzlama ruhunun kişileşmiş haliydi. Adorno (1967b, 1968) psikanalizin olumsuz ve eleştirel taraflarını açık bir şekilde övdü ve bunları her türlü kimlik kuramına karşı kullanılacak önemli kuramsal silahlar olarak gördü. Kimlik kuramının ve revizyonist psikolojinin hedefleri, doğasında hem siyasi hem de ideolojiktir ve ancak Freud'un meta-psikolojisi kullanılarak bu haliyle aydınlatılabilirlerdi. Adorno'nun belirtmiş olduğu gibi:

Tam entegre olmuş kişiliğin ereği karşı çıkılabilir türdendir, çünkü bireyin çatışan güçler arasında mevcut toplumda geçerli olmayan bir denge kurmasını bekler. Geçerli olmak zorunda da değildir, çünkü bu güçler aynı ahlaki değere sahip değildir. İnsanlara her bireyde kendini tekrarlayan nesnel çelişkilerini –onlarla mücadele etmek yerine– unutmaları öğretilmiştir [Adorno 1968].

Frankfurt Okulu için psikanalizin baskı ve yetkecilik sorunlarını çözemediği açık olsa da, "insanların kendi boyun eğdirilmişliklerine nasıl ortaklık ettiklerine" dair onun önemli içgörüler sağladığına inanıyorlardı (Benjamin, J. 1977). Lakin, Adorno (19676b, 1968, 1972, 1973) ve Horkheimer (1972) tarafından psikanaliz üzerine ortaya konmuş analizlerin altında rahatsız edici bir paradoks pusuda duruyordu. Her iki kuramcı da yetkecilik ve psikolojik tahakkümün dinamiklerini açıklamak için ellerinden geleni yapmış olsalar da, bilincin direniş ve başkaldırı için bir temel oluşturabilecek biçimsel özellikleri hakkında pek az şey söylemişlerdir. Diğer bir deyişle, Horkheimer ve Adorno, Freudçu psikolojinin mevcut toplumun çatışkılı karakterini ortaya çıkararak güçlü bir eleştiri ortaya koyduğunu kabul etseler de, bu içgörüyü bireylerde veya sosyal sınıflarda bu çelişiklere yönelik özbilince sahip bir farkındalık yaratma ve insan edimlerinin bunları dönüştürme becerisine sahip psikolojik veya siyasi temeller içine yerleştirmede yetersiz kalmışlardır. Dolayısıyla, Freud'un radikal ve yalvaçça bir belirsizlik konumuna itildiği bir Freudçu psikoloji görüşü ortaya çıkarmışlardır.

Adorno ve Horkheimer Freud'u devrimci bir kötümser olarak gördüyse, Marcuse (1955) Freud'u devrimci bir ütöplastik olarak okumuştur. Marcuse, Freud'un en çelişkili çıkarımlarını kabul etse de, bunları yorumlayışı eşsiz ve provokatiftir. Bir anlamda, Marcuse'un (1955, 1968a&b,

1970) analizi, Marx ve Freud'un ütopyik bir birleşimine işaret eden özgün bir diyalektik ayrım içermektedir. Marcuse (1955), Freud'un birey ve toplum arasındaki çatışkılı ilişki görüşünü kabul ediyordu, bununla birlikte Freud'un bazı temel kategorilerini değiştirmiştir ve böylece Freud'un kö-tümserliğini –hem güçlü yanlarını hem de sınırlarını açığa çıkaran– tarihî bir bağlama oturtmuştur. Bu yolla, Marcuse, Freud'un meta-psikolojisinin sosyal değişim için bir temel olarak önemini aydınlatmayı başarmıştır. Bu konu, özellikle Marcuse'un (1955, 1968a&b, 1970) Freud'un yaşam ve ölüm içgüdüleri, birey ve toplum arasındaki mücadele ve yoksunluk ve sosyal baskı arasındaki ilişkiye ve son olarak özgürlük ve insanın özgürleşmesi konularına ilişkin temel iddialarını nasıl yeniden işlediğini irdelersek netleşecektir.

Marcuse (1955, 1964) işe Freud'un bilinç ve içgüdü kuramında içkin olan, birey ve sosyal tahakkümün doğasına yönelik daha geniş bir bakış için kuramsal unsurlar içeren temel çıkarımlarla başlar. Marcuse bu olasılığa işaretle şöyle yazar:

Özgürlüğe karşı mücadele, baskılanan bireyin kendini baskılaması şeklinde insan 'psykhe'sinde kendini yeniden üretir ve bireyin kendini baskılaması –bunun karşılığında– efendilerin ve kurumlarının devamını sağlar. Freud'un medeniyetin dinamiklerini ortaya çıkardığı zihinsel dinamik de budur. (...) Freud'un meta-psikolojisi medeniyet ve barbarlık, ilerleme ve acı çekme, özgürlük ve mutluluk arasındaki iç bağlantının –en nihayet Eros ve Thanatos arasındaki ilişkide kendini açığa vuran bir bağlantı– korkunç gerekliliğini meydana çıkarmaya ve sorgulamaya yönelik, kendini sürekli yenileyen bir girişimdir [Marcuse 1955].

Marcuse için (1955, 1970), Freudçu psikoloji, medeniyet ve içgüdüsel baskı arasındaki ilişkiyi çözümlemesinin bir sonucu olarak, sosyal açıdan gerekli olan otorite ve otoritaryanizmin arasındaki ayrımı anlamak üzere kuramsal bir temel ortaya koymaktadır. Yani, sosyal emek ve aynı derecede önemli olan cinsel enerjinin yönlendirilmesi ihtiyacı arasındaki etkileşimde, bir tarafta tahakküm ve özgürlük arasındaki dinamik bağ, diğer tarafta otorite ve otoritaryanizm giderek fark edilebilir olmaya başlamıştır. Freud, bireyin hazza duyduğu içgüdüsel ihtiyaç ve toplumun bastırma talebi arasındaki çelişkiyi tarih-ötesi bir mücadelede kökleşmiş, çözülmesi imkânsız bir sorun olarak sunmuştur. Sonuç olarak, Freud, Eros'un toplumda süregelen baskıcı dönüşümüne ve giderek büyüyen

öz-yıkım eğilimine işaret etmiştir. Marcuse (1970), "Freud'un medeniyet ve içgüdülerin dinamikleri arasındaki ilişkilere dair kavramlaştırmasının nihai bir düzeltmeye ihtiyaç duyduğuna" inanmaktaydı. Yani, Freud'un (1949) sosyal ve içgüdüsel baskıya dair artan bir gereklilik gördüğü yerde, Marcuse'e (1955, 1970) göre sosyal baskıya yönelik her türlü kavrayış spesifik bir tarihî bağlama oturtulmalı ve hegemonya sistemlerinin onun sınırlarını aşıp aşmadığı sorgulanmalıydı. Böyle bir ayrımı görmezden gelmek, meşru otoritenin ve gayrimeşru egemenlik formlarının tatbiki arasındaki farkı analiz etme olanağını yitirmek demektir. Marcuse (1955), Freud'un örgütlü hegemonyanın tarihsel dinamiğini analiz etmekte başarısız olduğunu ve bu nedenle ona tarihsel anlamda olası değil de evrensel boyutta biyolojik bir gelişim statüsü ve saygınlığı vermiş olduğunu düşünmektedir.

Marcuse (1955), toplumdaki merkezî çelişkinin gerçeklik prensibi ve haz prensibi arasında olduğu yönündeki Freudçu nosyonu kabul ederken, ikincisinin ilkinin uyum sağladığı iddiasındaki konum alışı reddeder. Bir başka deyişle, Freud, "medeniyet için ödenecek bedelin, suçluluk duygusunu depreştirecek mutluluğun elden çıkarılması yoluyla karşılandığına" (Freud 1949) inanmaktaydı. Bugörüş, Freud'un düşüncesinin merkezinde yer alan, insanlığın haz ve cinsel enerjiyi sonsuza kadar yabancılaşmış emeğe dönüştürmeye mahkûm olmasının hakikate yöneltilen tarih-ötesi bir "yakan" olduğu nosyonunun varlığından ötürü önemlidir. Toplumda yoksunluk kaçınılmazdı ve emek doğası gereği yabancılaştırıcıydı. Freud'un tersine, Marcuse, yoksunluk meşru bir biçimde içgüdüsel baskıyı dikte ettiği zaman, gerçeklik prensibinin belli bir tarihî varoluşa gönderdiğini savunuyordu. Ama çağdaş dönemde, örneğin yoksunluk yerine bolluk Batı'nın ileri ölçüde sanayileşmiş ülkelerini yöneten gerçeklik prensibini nitelediği için bu koşullar aşılmıştır.

Freud'un analizine daha bütünsel bir tarihî boyut eklemek üzere, Marcuse (1955) performans ve artı-baskı (surplus-repression) kavramlarını geliştirdi. Yoksunluk kavramının insanî durumun evrensel bir boyutu olmadığını ifade eden Marcuse (1955, 1970), sanayileşmiş Batı'nın artık insanları yabancılaşmış emeğe tabi kılmak zorunda olmadığı dönemin geldiğini savunmuştur. Marcuse'un (1955) performans prensibi olarak nitelendirdiği mevcut gerçeklik prensibi tarihî işlevini geride bırakmıştır (örneğin, Eros'un sosyal açıdan zaruri emek olarak yüceltilmesi gibi). Teknokratik akıl ve mübadele akılcılığına dönük vurgusuyla, performans prensibi, Marcuse'un ifadesiyle, hem tarihî bağlamda rastlantısal hem de sosyal olarak baskıcıdır. Görece yeni bir egemenlik kipi olarak, insanları

kendi içinde birer erek olan lütuf ve mutluluğa giden olasılıkların yolunu kesmiş değerlere, fikirlere ve sosyal pratiklere bağlamaktadırlar.

Kısaca, Marcuse (1955), Marx'ın sosyal bolluk görüşünde ve Freud'un içgüdüler kuramında içkin olan şeyin, sosyal açıdan zaruri emekle bağlantılı prensipler ve oyun, iş ve cinselliği kaynaştıran emek prensibinin veçheleri tarafından yönetilen yeni bir performans prensibinin temelini oluşturduğuna inanmaktaydı. Bu bizi Marcuse'un ikinci önemli fikri olan artı-baskı kavramına götürüyor. Mevcut hegemonyanın doğasının ölçsüzlüğü, Marcuse'un artı-baskı diye adlandırdığı olguyla ölçülebilir. Bunu sosyal olarak yararlı baskıdan ayırmak için Marcuse şunu ileri sürer:

Bastırılan kişiliğin bütüncül yapısında, artı-baskı, spesifik tahakküm eylemi içinde sürdürülen spesifik sosyal koşulların sonucuna karşılık gelen parçadır. Bu artı-baskının boyutu ölçüm standardını sağlar: daha küçük olması, medeniyet aşamasının daha az baskıcı olduğunu ifade eder. Bu ayırım, insanî acıların biyolojik ve tarihî kaynağı arasındaki ayırma denktir [Marcuse 1955].

Marcuse'e göre (1955, 1970), hegemonyanın tarihî ve güncel doğasını açığa çıkarmak için var olan bağlantı noktası, kişilik yapısı ve tarihî olarak koşullanmış baskı unsuru arasındaki diyalektik etkileşimin içindedir. Bu anlamda, bir hegemonya iki kat tarihseldir: öncelikle, verili bir toplumun tarihsel olarak gelişmiş sosyo-ekonomik koşullarında kökleşmiştir. Dahası, bireylerin kişilik yapısı ve mayalanmış tarihinde kökleşmiştir. Hegemon-yadan siyasi olduğu kadar psikolojik bir olgu olarak da bahsederek, Marcuse, bütüncül bir lütfə serbest geçiş tanımamıştır. Tam tersine, bazı baskı formlarının genellikle zorunlu olduğu konusunda Freud ile hemfikirdir. Marcuse'un karşı çıktığı, okul, işyeri ve aile gibi kurumları nitelendiren ethos ve sosyal etkinliklerde vücut bulan gereksiz baskıydı.

Marcuse için (1964) sosyal baskının en derine işleyen işaretleri, bireylerin içsel tarihinde, "insan varoluşunun esaretini üreten gereksinimlerde, tatmin hissinde ve değerlerde belirirdi". Bu tip ihtiyaçlar günlük yaşamın örüntüleri ve sosyal rutinleri aracılığıyla aktarılır ve pekiştirilirler. Zahmet, keder ve saldırganlık doğuran "sahte" ihtiyaçlar kişinin ikinci doğası olarak kişilik yapısına demir atar. Yani, ihtiyaçların tarihsel kişiliği unutulur ve alışkanlık örüntülerine indirgenirler.

Sonuç itibarıyla, Marcuse (1955), Freud'un önemli bir fikir olan ölüm içgüdüsünü bile (tedricen öz-yıkıma götüren özerk dürtü) radikal

bir problematik kapsamında temellendirmiştir. Yani, insanlığın birincil itkisinin haz olduğunu iddia ederek, Marcuse, ölüm içgüdüsünü kendini yok etme ihtiyacı olarak değil –böyle bir form da alabilmektedir–, gerilimi çözme ihtiyacı olarak yeniden tanımlamaktadır. Böyle bir bakış açısında kökleşerek, ölüm içgüdüğü sadece yeniden tanımlanmakla kalmamış, ayrıca Marcuse’un baskıcı olmayan bir toplumda ölüm içgüdüğü’nün Eros’un isteklerine boyun eğceğini savunmasıyla siyasileşmiştir. Böylece, Marcuse (1955, 1964), Frankfurt Okulu’nun olumsuzlayıcı düşünce nosyonunu önemli bir nitelemeyle destekledi. Bir eleştiri kipi olarak onun değerinde ısrarcıdır, fakat dönüştürülebilir sosyo-ekonomik koşullara dayandığı konusundaki görüşünü korur. Marcuse’un çalışmalarını ve eğitimciler için bir eleştiri kipi olarak yaratacağı olasılıkları karakterize eden şey, toplumun mevcut durumu hakkındaki ümitsizliğinden ziyade, daha iyi bir gelecek için verdiği umuttur.

Eleştirel Bir Eğitim Kuramına Doğru

Bir radikal pedagoji kuramı için Frankfurt Okulu’nun yürüttüğü çalışmaların çıkarımları üstüne daha incelikli bir ayrıntı koymak imkânsız olmakla birlikte, bazı genel görüşlere işaret edebilirim. Frankfurt Okulu düşüncesinin önemli bir meydan okuma olduğuna ve pozitivist bir akılcılıktan beslenen varsayımlara temellenmiş işlevselci paradigmalara bağlı eğitim kuramlarına eleştirel yaklaşan eğitim kuramcıları için bir çıkış noktası sağladığının açık olduğuna inanıyorum. Örneğin, mevcut eğitim kuram ve uygulamalarına ilham veren pozitivist ruha karşı Tyler modeli veya diğer sistem yaklaşımlarının formunu da alsın, Frankfurt Okulu tarihî bir analiz ve derinlikli bir felsefî çerçeve sağlamaktadır. Bu analiz ve çerçeve, ikincisinin ethos ve okul uygulamalarıyla nasıl bütünleştiğine ilişkin içgörüler sağlarken daha geniş ölçekli pozitivism kültürünü de yargılar. Okullardaki pozitivist akılcılığa karşı eleştirel tutum sergileyen bir eğitim literatürü gelişmekte olsa da, bunlar Horkheimer, Adorno ve Marcuse’un çalışmalarını karakterize eden kuramsal entelektüel nitelikten yoksundurlar.

Benzer bir şekilde, Frankfurt Okulu’nun bakış açısındaki eleştirel düşüncenin temel bir boyutu olarak tarihsel bilinçlilik, üzerinde tarihsel ve özel deneyim kadar kişisel ve sosyal deneyim arasındaki etkileşimi de aydınlatan yeni eleştiri kiplerinin geliştiği değerli bir epistemolojik alan

yaratır. Bu tür bir analiz aracılığıyla, diyalektik düşünce, pozitivist sosyal soruşturma biçimlerinin yerini alır. Yani, öngörülebilirlik, doğrulanabilirlik, aktarılabilirlik ve operasyonalizm mantığı, sosyal soruşturma ve bilginin tarihsel, ilişkisel ve normatif boyutlarını vurgulayan bir diyalektik düşünce kipiyle yer değiştirir. Eleştirel düşünce gibi diyalektik düşünce nosyonu ve pedagojik çıkarımları Jameson'un şu yorumunda bir nebze netleşir: "Diyalektik düşünce (...) kendi hakkında düşünmeye dair düşüncedir. Diyalektik düşünce esnasında, zihin, üzerinde çalıştığı malzeme kadar, kendi düşünce süreciyle de meşgul olmalıdır. Hem özgül içerik hem de ona uygun düşünce biçimi aynı anda akılda tutulmalıdır" (Jameson 1971).

Buradan anladığımız, bilgiye ilişkin radikal bir bakış açısının ipuçlarının neye benzeceğidir. Bu durumda, özgün hegemonya ve tabi kılma ilişkilerine hapsolmuş bir grup olarak baskı görenleri kendi durumları hakkında yönlendiren şey bilgi olacaktır. Baskılanmış bireylerin nasıl olup da kendi kısmen zincire vurulmuş kültürel miraslarının çarpıtmalarından bağımsız bir söylem geliştirecekleri konusunu aydınlatan şey yine bilgidir. Diğer taraftan, kendi kültürel tarihlerinin en ilerici boyutlarını nasıl sahipleneceklerinin yanı sıra, burjuva kültürünün en radikal özelliklerini nasıl yeniden yapılandıracakları ve sahiplenecekleri konusunda onları yönlendirecek bir bilgi formu olmalıdır. Son olarak, böyle bir bilgi eylemin kendisine güdüleyici bir bağ ile bağlanmalıdır. Bunun yanı sıra, tarihin radikal bir yolla çözülmüş şifresini sadece mevcut toplumun maddeleştirdiği şeyleri un ufak eden değil, yeni bir toplum ve yeni sosyal ilişki biçimleri için özlem duyan arzu ve gereksinim ağlarına ulaşabilecek bir gelecek vizyonu ile ilişkilendirmelidir. Tam bu noktada, tarih, kültür ve psikoloji arasındaki bağ önemli hale gelmektedir.

Yukarıda belirtilenlere istinaden, Frankfurt Okulu'nun çalışmasında tarihsel anlayış düşüncesi radikal pedagoji düşüncesine önemli katkılar sağlamaktadır. Adorno ve eleştirel kuramla ilintili diğer kuramcılar için tarihin iki taraflı bir anlamı vardır ve "doğa" kanunlarının buyrukları altında gözler önüne serilen sürekli bir örüntü olarak yorumlanamaz. Tam tersine, tarihin önemi, bireyleri ve sosyal sınıfları baskın toplumun buyruklarından ayırmış çatlaklar ve gerilimlerden derlenmiş açık uçlu bir olgu olarak görülmesindedir. Diğer bir deyişle, insan eylemlerinden bağımsız olarak işlev gören, insan ilerleyişini önceden kestirebilen bir tarihsel kanun yoktur. Eklemek gerekirse, tarih, mevcut an için "ilginç" veya "canlandırıcı" bir kültürün meyvelerini sunduğundan değil, verili

bir toplumda mevcut devrimsel olasılıkları aydınlatmayı hedefleyen analizin güncel konusu haline geldiği için önemlidir. Radikal eğitimci için, bu, “zamanın ruhuna katılmaktansa zamanın ruhuyla mücadele etmek, ‘ileriye’ değil de tarih boyunca ‘geriye’ bakmak” (Buck-Morss 1977) için tarihten yararlanmayı ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bu durum, Benjamin’in iddia ettiği gibi, “tarihi kaynağına doğru sürmek” anlamına gelir (Benjamin 1974).

Böyle bir konum alış tarihsel analizi sadece eleştiri ve özgürleşme nosyonlarına bağlamaz; bunun yanında, bilgi nosyonunu da siyasileştirir. Bu yaklaşım, bastırılmış içgörülerden ibaret bir takımyıldızın (diyalektik imgelerin) tarihsel olarak baskılanmış kültürleri ve mücadeleleri mevcut durumdaki radikal olasılıkları aydınlatmak için kullanmak üzere işaret ettiği, eleştirel bir bilgi anlayışını savunur. Bu örnekte bilgi iki anlamda bir analiz nesnesi haline gelir. Bir taraftan, sosyal işlevi, yani mevcut toplumu nasıl meşru kıldığını görmek için ele alınır. Aynı zamanda, kendi düzenlenimi içinde kelimeleri ve yapıyı açığa çıkardığı, başka bir topluma ait “uçuşan imgeleri”, daha radikal uygulamaları ve anlayış biçimlerini kapsayan gayri iradi hakikatleri biçimlendirdiği için de incelenebilir. Örneğin, neredeyse her kültürel metin ideolojik ve ütöpik anların birleşimine sahiptir. Kitle kültürünü karakterize eden en aşikâr mesajlarda içkin olan şey, kendi antitezinin unsurlarıdır. Bütün kültürel ürünler baskının birincil temeline gönderen gizli bir göndergeye sahiptir. Giyinik olduğuna bin şahit isteyen bir kadın modelin yeni bir arabayı sattığı imgenin payına, yanlış konumlandırılmış ve ölçsüz cinsel arzusunun gerilimi düşer. En otoriter sınıf disiplini ve denetim kiplerinde bile, çok farklı ilişkilerle bağlantılı özgürlük imgeleri uçuşur. Radikal pedagojinin geliştirilmesi gereken bir yönü, bilginin bu diyalektik yönüdür.

Tarihsel devamlılık ve tarihsel gelişime yönelik vurgusuyla, geleneksel ve liberal öğretim tanımlarından farklı olarak, eleştirel kuram, eğitimcileri tarihteki çatlaklara, sürekliliğin bölünmesine ve gerilimlere yöneltmektedir. Bu çatlaklar, bölünmeler ve gerilimler, toplumun mevcut durumu ve alabileceği hal arasındaki farkı açığa çıkarmanın yanı sıra, insan unsuru ve mücadelesinin merkeziliğini vurgulamaktadır.

Frankfurt Okulu’nun kültür kuramı, aynı zamanda, sosyal ve kültürel yeniden üretim unsurları olan okulların oynadığı rolü analiz etmede yeni kavramlar ve kategoriler sunmaktadır. Erk ve kültür arasındaki ilişkiyi aydınlatarak, Frankfurt Okulu, baskın ideolojilerin özgün kültürel formasyonlar yoluyla nasıl oluşturulduğu ve aktarıldığına dair bir perspektif

sağlar. Bu görüşe göre, kültür kavramı, toplumun maddesel temeliyle arasındaki özel bir ilişki yoluyla var olur. Böyle bir ilişkinin açıklayıcı değeri, meşrulaştırıcı kültürlerin ethos ve uygulamalarıyla bağlantılı sosyo-kültürel doğuş hikâyesi ve onların egemenlik ve direniş ilişkileri kurmaktaki rolü kadar, bir kültürün özgün içeriğini, egemen ve tabi gruplarla ilişkisini de problematik kılmıştır. Örneğin, birbirleriyle çatışan siyasi değerlerin, tarihlerin ve uygulamaların vücut bulduğu kültürel alanlar olan okullara işaret ederek, okulların toplumun geniş ölçekli kuruluşunun ifadesi olarak nasıl analiz edilebileceğini incelemek mümkün hale gelir. Marcuse'un (1964) dilin ideolojik doğasına ilişkin çalışması, Adorno'nun (1975) müzik sosyolojisine ilişkin analizi, Horkheimer'in (1972) diyalektik eleştiri yöntemi ve W. Benjamin'in (1969, 1977) idrak kuramı, bilgi ve okul deneyiminin sosyal olarak üretilmiş doğasını incelemek için değerli kuramsal yapılar sağlar.

Frankfurt Okulu kuramcılarının (üyeleri arasındaki fikir ayrılıklarına rağmen) çalışmalarında kültürün merkezi öneme sahip olması, özneliliklerin okulların hem içinde hem dışında nasıl oluşturulduğunu aydınlatan önemli içgörülere işaret etmektedir. Bu kuramcıların kültür analizleri bir parça diyalektikten yoksun olsa ve bunların yeterince geliştirilmemiş olduğu açıkça görülse de, kültür ve erk arasındaki ilişkiye dair anlayışın incelenmesi için bir temel sağlar, bunu yaparken de erki üzerinde egemenlik ve direnişin doğasının analiz edileceği bir zemin olarak ayırmsar. Tarihin bastırılmış anlarına özel bir dikkat göstermeyi teşvik eden eleştirel kuram, kültürün belli özelliklerine aynı derecede hassas yaklaşma ihtiyacına işaret eder. Örneğin, işçi sınıfına mensup öğrenciler, kadınlar, siyahiler ve diğerleri, günlük yaşamlarının dokusunu ve tarihini oluşturan kültürel deneyimleri eleştirel biçimde yeniden kuran ve saygıdeğer kılan bir dili, bir dizi sosyal ilişkiyi ve bir bilgi bütünü kullanarak kendi tarihlerini doğrulamak zorundadırlar. Bu, böyle bir pedagojinin müspet doğası bir kere oluşturulduktan sonra, okullarda geleneksel anlamda temsil olanağı bulunmayan öğrencilerin kendi oluşumlarında toplumun oynadığı rolü eleştirel şekilde değerlendirmelerini sağlayacak becerilerin, bilginin ve araştırma biçimlerinin öğrenilmesine olanak tanıdığından sıradan bir mesele değildir. Daha spesifik olarak, bu toplumsal gruplar, toplumun isteklerini ve hedeflerini nasıl şekillendirdiğini, onlara nasıl köstek olduğunu veya şu anda sürdüklerinden farklı bir hayatı hayal bile etmelerini nasıl engellediğini değerlendirmek için araçlara sahip olacaklardır. Bu nedenle, bu öğrencilerin içinde bulundukları toplumun onlardan nasıl

bireyler yarattığı, mantık ve kurallarına onları ideolojik ve maddesel olarak nasıl dâhil ettiği, ve kendini idare edebilen bir varoluşa kavuşmak için gereksindikleri fırsatları onlara sağlayacak şartları yaratmaya koyulmak üzere kendi tarihlerinde neyi onayıp neyi reddedeceklerini anlamaları önemlidir.

Adorno, Marcuse ve Horkheimer'in kültür analizlerinde hegemonya fikrine yoğun vurgu yaptıkları ve kitle kültürünü kitlesel manipülasyonla eş tuttukları doğru olmakla beraber, analizlerinin değeri, kültürü hegemonya sürecinde güçlü bir politik moment, politik bir güç olarak kültür nosyonu biçiminde yeniden inşa etme girişimlerinde yatar. Kültür ve insan unsuru temelindeki analizlerinde bir paradoks yatmaktadır. Bu, bir taraftan hegemonik bir güç olarak kitle kültürünün baskın ve tektaraflı doğasına yapılan vurgu, diğer taraftan eleştiri, olumsuzlama ve eleştirel dolayımına yönelik süregelen ısrarlarında ortaya çıkan bir paradokstur. Daha fazla diyalektik erk ve direniş nosyonu, daha geniş yapısal ve ideolojik belirlenimleri ayırmsayan pozisyonlar geliştirilmesi gerekirken, insanların asla sadece bu tür kısıtlamalara has bir refleksi temsil etmedikleri yönündeki açık paradokstur bu. İnsanlar sadece tarihi değil, kısıtlamaları da yaratırlar ve elbette, söylemeye bile gerek yok, bu baskıları ortadan kaldırırlar. Erkin, Foucault'nun (1980) çok yerinde bir şekilde ifade ettiği gibi, erk tanıyıcı olduğu kadar kısıtlayıcı olduğu hatırlanmalıdır.

Verili bir sosyal düzenin ideolojik savunusunun sadece tarihi "doğal" bir evrilme süreci olarak gören yorum kipinde veya kültür endüstrisi aracılığıyla yayılan ideolojilerde bulunamayacağını vurgulamak gerekir. İdeolojik savunuyu bu ihtiyaçların ve tarihin mührünü taşıyan isteklerin maddesel gerçekliğinde de bulunur. Yani, tarih, sosyo-politik gelişimden bağışık gibi görünen sosyal düzenin en baskın özelliklerini yaratmış bu kavramlarda ve bu dünya görüşlerinde bir tür "ikinci doğa" gibi yer alır. Evrensel ve değişmez olana duyulan isteğe bağlı gerçekliğin bu yönleri, sık sık tarihsel bilinçten sıyrılır ve bireyleri tabiiyet ve egemenlik mantığına bağlayan tarihsel anlamda özgün ihtiyaçların ve arzuların içine gömülü kılar. Tam da tarihin bireyleri politik olanın tarihsel doğasını yadsıyan varsayım ve uygulamalara bağladığı sırada, kişisel ve politik unsurların egemenlik yapısında bir araya gelmelerinde belli bir ironi vardır. "İkinci doğa" bir tür sosyal bellek yitimine (Jacoby 1975) dönüşen bir tarihi, kendi gelişimini "unutan" bir bilinç türünü ifade eder. Bu bakış açısının radikal pedagoji için önemi, egemenlik mekanizmalarının ve özgülleşmenin olası

tohumlarının insan ‘psykhe’sinin yapısına nasıl ulaşacağını açınlayan bir derinlik psikolojisinin değerine işaret etmesinde yatar. Radikal pedagoji fazla bilişsel bir yönelime sahiptir ve ihtiyaçları ve istekleri harmanlayan bir egemenlik kuramı geliştirmeye ihtiyaç duyar. Radikal pedagoji, derinlik psikolojisinden ve öğretim deneyiminin merkezî boyutları olan duyuşsal ve imgesel unsurların önemine işaret eden bir duyarlılığın hakkını vermekten uzaktır. Frankfurt Okulu’nun derinlik psikolojisi nosyonu, özellikle Marcuse’un çalışmaları, eleştirel pedagojinin gelişmesi için yeni bir alan açmaktadır. Bu çalışmalar, eğitimcileri öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer eğitim çalışanlarının sosyal ve kültürel üretim sisteminin nasıl bir parçası haline gelebilecekleri hakkında bilgi sahibi kılacak yeni analiz kategorileri üretme ihtiyacıyla bağlantılıdır. Burada kastedilen sistem, özellikle gizli müfredatın sosyal pratikleri aracılığıyla kurulmuş mesajlar ve değerler dolayımıyla işleyen sosyal ve kültürel üretim sistemidir (Giroux 1981c). Eleştirel bir sosyal psikolojiye ihtiyaç olduğunu kabul eden eğitimciler, ideolojilerin nasıl oluşturulduğunu tanımlamaya başlayabilir ve mevcut sosyal ve psikolojik egemenlik formlarını sürdürmektense onlardan kopan sosyal uygulamalar ve süreçleri tanımlayabilir ve yeniden kurabilirler.

Marcuse’un derinlik psikolojisi analizinin eğitim kuramıyla ilintisi, Pierre Bourdieu’nün (1977a, 1977b) yakın tarihli çalışmasında daha açık bir hale gelmektedir. Bourdieu, okulun ve diğer sosyal kurumların, birtakım uygulamalar ve söylemler aracılığıyla, mevcut egemen toplumu yeniden üreten sınıf tabanlı davranış sistemlerini ve eğilimleri meşru kıldığını ve pekiştirdiğini savunmaktadır. Bourdieu, bir çocuğun okulun verdiği kültürel mesajları sadece okulun resmî söylemi (sembolik ustalık) yoluyla değil, gündelik derslik yaşantısının “önemsiz” uygulamalarında vücut bulan mesajlar aracılığıyla da içselleştirdiği öğrenme nosyonuna işaret ederek Marcuse’un içgörülerini geliştirir. Bourdieu (1977b) bu konuda uzunca alıntılanmaya değerdir:

[Okullar] (...) hayli önemsiz görünen kılık kıyafet, davranış, adabı muşeret gibi ayrıntılara çok önem vermektedir. Bu yolla vücut bulmuş prensipler bilincin kavrayış gücünün çok ötesinde yer almaktadır, dolayısıyla gönüllü, iradi bir dönüşüm bunlara erişemez, hatta varlıklarını görünür bile kılamaz. (...) Pedagojik aklın bütün hilesi, önemsiz olanı talep ediyor gibi görünürken derinde yatanı çekip almasıdır: kurulu düzen için hem en gözle görülür hem de en iyi gizlenmiş bildirileri tesis eden formlara duyulan saygıyı ve saygı formlarını temin ederek yapar bunu [Bourdieu 1977b].

Bourdieu'nün tersine, Marcuse, egemenlik çıkarları uyarınca iş gören tarihsel olarak koşullanmış ihtiyaçların değiştirilebilir olduğuna inanır. Marcuse'un görüşüne göre (1955), uygulanabilir her siyasi eylem yeni bir dilin, nitel olarak farklı sosyal ilişkilerin ve yeni bir dizi değer, "insanın saldırgan nitelikli olmayan, erotik, kavrayıcı yetilerinin, özgürlük bilinciyle uyum içinde, insanın ve doğasının barışçıl kılındığı bir çevre yaratmak üzere mücadeleye giriştiği bir siyasi eğitim" düşüncesiyle başlamalıdır (Marcuse 1969). Yani, Frankfurt Okulu tarafından geliştirilen derinlik psikolojisi, öznelliklerin nasıl oluşturulduğuna veya ideolojinin yaşanmış bir deneyim olarak nasıl işlev gördüğüne ilişkin yeni içgörüler sağlmasının yanı sıra, eleştirel bir pedagojinin gerekliliklerini ciddiye alan yeni ihtiyaçlar, yeni değer sistemleri ve yeni sosyal pratiklerin gereksindiği koşullar için kuramsal araçlar da sağlamaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, Adorno, Horkheimer ve Marcuse gibi eleştirel kuramcıların eleştirel bir eğitim kuramı geliştirmek için kuramsal içgörüler sağlayan çalışmalarının seçili özelliklerini sunmaya çalıştım. Spesifik olarak, pozitivist akılcılık eleştirilerine, kurama dair görüşlerine, kültür kuramının eleştirel biçimde yeniden oluşturulmasına ve son olarak da derinlik psikolojisi analizlerine odaklandım. Radikal eğitimciler eleştirel öğretim kuramlarının çıkarımlarını yeniden yapılandırma ve uygulamaya koyma görevine bu dört alan bağlamında girişebilir. Frankfurt Okulu çalışmalarının radikal eğitim kuramı ve uygulamasını dönüştürme görevi kolay olmayacaktır elbette. Bu, böyle bir çalışmayı kullanmak yönündeki her girişiminin kimi yetersizlikler içerdiğini ve radikal bir eğitim kuramına kalıp gibi oturtulamayacağını başından bilerek işe girişmek gerektiği için özellikle doğrudur. Örneğin, burada tartıştığım eleştirel kuramcılar çeşitli kültürel alanlarda mevcut olan çelişki örüntülerini yorumlamak için kapsamlı bir kuramsal yaklaşım geliştirmemişlerdir. Tam tersine, tatmin edici olmayan bir egemenlik düşüncesi ve Amerikan halkının bütünleşik doğasına ilişkin abartılmış bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Aynı zamanda, işçi sınıfında içkin olan radikal potansiyeli küçümsemiş ve hiçbir zaman yeterli bir sosyal bilinç kuramı geliştirmemişlerdir. Yani, dolayım-lama nosyonunun önemine ilişkin ısrarlarına rağmen, çoğu insanın dünya görüşünü karakterize eden çelişkili düşünce tarzlarını keşfe çıkamamışlardır. Elbette,

ikinci bir seçki de burada analize tabi tutulan eleştirel kuramcıların çalışmalarına yöneltilebilecek eleştirileri tüketemez. Önemli olan şudur ki, hükmü altında boygösterdiği kısıtlamaların ve tarihsel koşulların ötesine geçerek eleştiri işlevini yerine getirmek ve içgörülerini zenginleştirmek üzere eleştirel kuram yeniden formüle edilmelidir. Eleştirel kuramın sağladığı içgörülerin henüz tükenmediği vurgulanmalıdır. Aslında, eleştirel kuramcıların analizlerinin çıkarımlarını yeni yeni anlamaya başladığımızı söyleyebiliriz. Asıl önemli mesele, yeni tarihsel koşullar bağlamında, eleştirel kuramın merkezî katkılarını, onları var eden özgürleştirici ruhtan feragat etmeksizin yeniden formüle etmektir.

Bir önceki bölümde, eleştirel pedagoji dalının temellerinin kısmen Adorno, Horkheimer ve Marcuse gibi teorisyenlerin eserlerinde mevcut sosyal ve kültürel eleştiri kategorilerinin altında yer alabileceğini tartışmıştım. Son on beş yılda gizli müfredat kavramına ilişkin çeşitli tartışmalarda bu tür bir eleştirel söyleme duyulan ihtiyaç açık bir şekilde bellidir. Başka bir deyişle, gizli müfredat üzerine tartışmalar, okulları toplumun geri kalanına bağlayan okul yaşamının kimi özelliklerine işaret etmenin yanı sıra, öğretimin işlev ve mekanizmalarını analiz etmek için bir dizi yeni kategori üretme ihtiyacına da işaret ettiği için önemlidir. Gizli müfredat üzerine tartışmaların öğretimin doğasını anlamada bize yardımcı olmaları çok önemli olsa da, bu tip tartışmaların kuramsal sınırlarına ulaştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, eğer gizli müfredat radikal eğitimciler için değerli bir kuramsal araç olarak hizmet etmeye devam edecekse, daha eleştirel bir söylem içinde yeniden konumlandırılmalı ve Frankfurt Okulu'nun geliştirdiği eleştiri ve sosyal kuram kipine daha çok eğilmelidir. Bu zor bir görev olacaktır fakat eleştirel pedagojiye bir temel oluşturmak için başarılması mecburidir. Böyle bir görevin kapsayacağı konuların bazıları gizli müfredat kavramının etrafında ortaya çıkan spesifik tartışmaların bir incelemesinde toplanabilir.

Son birkaç yıl içinde öğretime ilişkin söylemin karakteri dikkat çekici ölçüde dönüştürülmüştür. Mali kesintiler, iktisadi gerileme ve küçülen bir işgücü piyasası karşısında, öğretime ilişkin ilerici ve radikal eleştiriler, maliyet-etkinlik uzmanlarının retoriğiyle yer değiştirerek neredeyse bir fısıltı halini almıştır. Yöneticiler ve öğretmenler kısıtlı kontrol, tahmin ve ölçme prensipleri doğrultusunda müfredat modelleri hazırlamak için uzun saatler harcamaktadır. Eleştirel araştırma ve etik anlayış pedagojisi, yerini münferit yeterlilikler ve temel becerilerin öğrenilmesine odaklı araçsal akla bırakmıştır. Ek olarak, bu değişikliklerin ardından politik meseleler teknik sorunlara dönüştürülmüş ve eleştiriyile olumsuzlamanın gereklilikleri “temel insani çelişkilerin sözümona kolay cevaplar verilebilen bulmacalara dönüştüğü” bir düşünme kipine yerini bırakmıştır (Apple 1979).

Bu iç karartıcı açmaz dâhilinde, okulları baskın endüstriyel düzene bağlayan ideolojik ve maddesel güçler, 1960'larda ve 1970'lerde liberal pedagojiyi aydınlatan sosyal adalet prensipleriyle sınırlandırılıyor gibi görünmemektedir. O dönemde, eğitimci reformistler, gençlerimizin “mevcut an için değil, insan ırkının gelecekte daha iyi bir duruma gelmesi, yani insanîyet fikri için eğitilmeleri gerektiği” (Marcuse 1972) düşüncesini savunarak etki oluşturacak şekilde kendilerini ifade edebiliyorlardı. Şimdi ise, William Simon ve David Packard gibi önemli iş dünyası sözcüleri, büyük şirketleri, kolej ve üniversitelere –akademik şöhretlerinden ziyade– “okulların, departmanların, enstitülerin veya fakültelerin serbest girişim sistemine yakın olup olmadıklarına” (Vogel 1979) bakarak finansal destek vermeleri için teşvik etmektedirler. Benzer bir şekilde, öğretimin gittikçe sanayileşmesi, büyük şirketlerin yakın zamanda Birleşik Devletler'in birçok yerindeki başlıca üniversitelerinde desteklenen Serbest Girişim Kursüleri kurma çabalarında da aşîkârdır. Bu çabaların akademik özgürlüğü temin eden koşulları görmezden gelmeleri, ancak iş çevrelerinin kendi inanç ve değerlerini yayma niyetine dönük Mesihçi şevkle bir tutulabilir. Örneğin, muhafazakâr sözcüler, bütün seviyelerdeki okulların, belli sayıda öğrenciyi “bir mavi yakalı olmanın faziletleri” doğrultusunda eğitmeye ilişkin köklü bir sorumlulukları olduğunu savunmaktadırlar. James O'Toole şöyle yazar:

Amerikan öğretim sisteminin devinim ve eşitlik değerlerine bağlılığından dolayı, şu anda bürokratik ve hiyerarşik bir kontrol ve sıkı bir disiplin için sosyalleş(tiril)miş bir işçi sınıfının eksik olduğu görülüyor. İşverenler, okulların pasif bir şekilde itaatkâr, emeği karşılığında sadece harici

(extrinsic) bir ödül bekleyen ve Sanayi Devrimi sırasında geliştirilmiş çalışma teknolojileri ve süreçleriyle baş edebilecek kadar dayanıklı ve sebatkâr erkek ve kadınlar yetiştirmek konusunda yetersiz olduğuna yönelik gözlemlerinde haklıdır.

Yukarıdaki analiz hemen ellerimizi kaldırıp pasif bir kinizme kapılmamız gerektiği anlamına gelmez. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini şu anda içinde buldukları duruma gelene dek olayların akışında bir kaçınılmazlık olduğu anlamına da gelmez. Mevcut öğretim teorisine ve pratiğine ilham veren temel araçsal aklın yeni olmadığını hatırlamak yol gösterici olacaktır. Bu akıl, mevcut politik ve ekonomik krizin ihtiyaçlarını karşılamak üzere sadece yeniden dönüştürülmüş ve paketlenmiştir. Örneğin, müfredat alanında uzun süre güçlü bir etkiye sahip olan teknolojik ve davranışsal modeller, kısmen, 1920'lerin bilimsel yönetim akımından uyarlanmıştır; tıpkı, aynı yeterlilik temelli eğitim akımının köklerinin "savunma sanayi mevzuatını planlayan sistemlerden" uyarlanmış daha erken tarihli bir araştırmada geliştirilmiş olduğu gibi.

Buradaki mesele, halihazırda okullara sağlanan kaynakların geri çekilmesinin ve müfredatın etkisi azaltılmış pragmatik ve araçsal terimlerle yeniden tanımlanmasının sadece nüfustaki demografik değişimlere ve ekonomideki kısa vadeli gerileme eğilimlerine bağlı sorunlar olarak görülemeyeceğidir. Böyle bir konum alış mevcut krizi sadece tarihi ve politik köklerinden koparmakla kalmaz, aynı zamanda mevcut ekonomik krizi muhafazakâr pedagoji kiplerini meşrulaştırmak ve potansiyel eleştirmenleri susturmak için araç olarak da kullanır. Aslında, mevcut eleştirinin tarih-dışı (ahistorical) karakteri, onu tam da çözmeyi iddia ettiği problemin bir parçası kılan bir tür ideolojik gözbağcılığı temsil eder. Böylesi bir eleştiri, kendini tarihî ve politik söylemden kopararak, içinde süregittiği koşulları şekillendirir.

Sınıf pratiğine ilişkin bir teori geliştirmek için bir yandan sosyal çıkar, politik ve ekonomik güç, diğer yandan okul bilgisi ve uygulamaları arasındaki diyalektik etkileşimi ayımsayan bir teorik temele dayalı daha uygulanabilir bir yaklaşımı tartışmak isterim. Bu tür bir yaklaşım için başlangıç noktası, 1960'ların sonunda ve 1970'lerde öğretim ve gizli müfredat konusu çerçevesinde ortaya çıkmış eğitim eleştirisi geleneğidir. Walter Benjamin'in yalvaçça uyarısını ciddiyetle ele almak istiyorum: "Her çağda, geleneği, ona galebe çalmak üzere olan konformizmin elinden çekip almak için çaba gösterilmelidir" (Benjamin 1973).

Öğretimin örtülü ve aleni rollerini konu eden erken tarihli tartışmalardan yeni bir eğitim teorisi çıkarılmasını önermek niyetinde değilim, fakat bu tartışmaların, artık özgün çerçevelerinden çıkarılarak öğretim sürecinin daha geniş kapsamlı bir analizine dönüştürülmeleri gereken sadece birkaç taraflı içgörü üretmeye yaradığını ifade etmek isterim. Bu erken tarihli tartışmalar, okul müfredatının sosyal ve politik bağlamda tarafsız olduğu ve birbirinden münferit davranışların kazanılması temelinde bir mühendisliğe indirgenebileceği hakkındaki genel kanıyı çürütme gibi övgüye değer bir görevi yerine getirmişlerdir. Bu içgörüler belirgin biçimde farklı sonuçlara varmışsa da, bu tür bir analizin genel önemi, okulların artık birer sosyalleşme vasıtası olarak görülmesini sağlamasıdır. Ayrıca, öğretimin öğrencileri öğretici amaçlar ve hedeflerle donatmaktan daha fazlası demek olduğu ve okulların öğrencilere okuma, yazma, hesap yapma ve tarih, sosyal bilgiler ve bilim gibi alanların içeriğini öğretmekten daha fazlasını yaptığı genel olarak kabul edilmiştir (Mehan 1980). Okullar artık biri açık ve resmî, diğeri gizli ve gayri resmî iki müfredata sahip sosyal alanlar olarak görülmeye başlamıştır. Okul pedagojisinin doğası, okul 'rationale'sinin beyan edilen hedeflerinin yanı sıra, günlük okul deneyimini karakterize eden sosyal ilişkiler ve rutinler aracılığıyla üstü kapalı şekilde aktarılan sayısız fikir ve değer de görülebilir.

Bir bütün olarak bakıldığında, gizli müfredata ilişkin bu tür endişeler, daha önceki ana akım kuramlaştırma kipleri veya mevcut birçok tek-nokratik eğitsel bakış açısından farklı olarak, okulların halihazırda ne işe yaradığına dair temel soruyla baş edebilmek için daha üretken bir başlangıç noktası sağlamıştır. Okullar ve toplumun geniş bir kısmını oluşturan sosyal, ekonomik ve politik arka plan arasındaki bağlantılara yönelik yeni bir eğilim geliştiren gizli müfredat teorisyenleri, okulların karakutular gibi görüldüğü metodolojik kördüğünden bir çıkış yolu bulunması için itici bir güç sağlamıştır (Karabel & Halsey 1977). Karakutu paradigması, eğitim araştırmacılarının, öncelikli olarak derslerde sağlanan başarı ve sosyal dağılımın girdi-çıkışıyla ilgilenen daha geniş ölçekli bir yapısal analiz uğruna, öğretmenlerin ve öğrencilerin somut deneyimlerini görmezden gelmelerine müsaade etmiştir (Mehan 1979; Wexler 1977). Gizli müfredat konulu çalışmalardan sağlanan en önemli fayda, okulların artık baskın toplumdaki güç ve kontrol meselelerine ayrılmaz bir şekilde bağlı politik kurumlar olarak görülmeye başlamasıdır. Sistemin verimliliği ve sorunsuz işlemesine ilişkin sorular, kısmen, okulların baskın toplumdaki sınıf, ırk

ve cinsiyet ilişkilerinin sosyal ve kültürel anlamda yeniden üretilmesini nasıl dolayımlayıp meşrulaştırdığına ilişkin sorgulamayla tamamlanmıştır (Giroux & Penna 1979).

Öğretimin işlevi hakkında kayda değer bir anlaşmazlık süregelse de, erken tarihli gizli müfredat teorisyenleri, okulların bilgiyle beraber bireyleri de işleme tabi tuttuğu konusunda genel bir uzlaşmaya varmışlardır. Sonuç olarak, bir önceki hususu genişletmek istersek, okullar, anlamları denetim altında tutan sosyal alanlar olmanın yanında, kişisel ihtiyaçların şekillenmesine katkıda bulunan kültürel alanlardır. Bazıları için okulların toplum ve bireylerin bilinci arasında bir vasıta işlevi gördüğünü kabul etmek sıradan görünebilir, böyle bir sosyalleşmenin amacı, doğası ve sonucuna ilişkin araştırmalar oldukça karmaşık ve çok sayıdadır. Bu analizlerin altında, okullar *hakkındaki* ideolojiler ve okulların *içindeki* ideolojiler diye nitelendirilen ayrımı aydınlatmaya ilişkin temel teorik görev yatmaktadır. Bunlardan ilki, "okulların ne için var olduğu, nasıl çalıştığı ve neyi başarmalarının mümkün olduğuna dair çeşitlemeler" (Whitty 1980) biçiminde ifade edilen esasa gönderir. İkincisi ise bilginin düzenlenimini, yapısını ve kiplerini, pedagojik ilişkileri ve okulun gündelik karakterini oluşturan gayri resmî kültürü ifade eder.

Öğretime ilişkin söylem ve öğretim uygulamalarının gerçekliği arasında vasıta olan içkin ideolojik gerilimler yoluyla, öğretim süreçlerini daha kapsamlı şekilde anlamak için gerekli olan üç önemli görüş ortaya çıkmıştır:

1. Okullar içinde bulundukları sosyo-ekonomik bağlamdan bağımsız olarak analiz edilemezler.
2. Okullar söylem, anlam ve öznel görüşlerin üretildiği ve kontrol edildiği politik alanlardır.
3. Derslik pratiğini yönlendiren ve yapılandıran sağduyuya dayalı değerler ve inançlar, *a priori* evrensel esaslar değil, spesifik normatif ve politik çıkarımlara dayalı sosyal yapılandırmalardır.

Bu maddelere birçok teorik bakış açısından yaklaşacağım ve derslik pratiği açısından bu maddelerden yapacağımız çıkarımları değerlendirmeden önce eksikliklerini ve güçlü yanlarını aydınlatmaya çalışacağım. Kendi analizimi yönlendiren en önemli varsayım, gizli müfredata ilişkin önceki çalışmaların ya fazlasıyla işlevsel ya da fazlasıyla karamsar olması ve bu tip çalışmaların eleştirel bir şekilde ele alınmasının ve yeniden tanımlanmasının gerekliliğidir.

Gizli Müfredat Hakkında Görüşler

Gizli müfredat kavramı son on yılda oldukça çelişkili betimlemelere ve analizlere yol açmış olsa da, bütün bu analizleri sarıp sarmalayan betimleyiciilmek, gizli müfredatın, okulda ve derslikte rutin uygulamaları ve sosyal ilişkileri yapılandıran temel kurallarda saklı ve bu kurallar aracılığıyla öğrencilere aktarılan, açıkça belirtilmemiş normlar, değerler ve inançlar olarak tanımlanmasıdır. Elizabeth Vallance şöyle bir temsilî betimlemeden söz eder: “Bu terimi, öğretim faaliyetinin sistematik olarak zuhur eden ama eğitimden umulan kamu yararının hiçbir seviyesinde açık edilmemiş, akademik nitelikli olmasa da eğitsel açıdan dikkat çekici sonuçlarından söz etmek için kullanıyorum. (...) Bu terim, geniş anlamda, öğretimin sosyal kontrol işlevini ifade etmektedir” (Vallance 1973).

Gizli müfredat analizlerinin ancak tanımdan eleştiriye dönüştüğünde teorik bir mesafe kat ettiğini belirtmek isterim. Yani, bu analizler, “okulu kazdıkça altından okul çıkması” (Apple 1977) gibi bir sosyal anlamın araştırılmasını dert edinmek yerine, gizli müfredatın sadece basit bir sosyalleştirme aracı olarak değil, farklı sınıflardaki öğrencilere farklı öğretim formları sağlayan bir sosyal kontrol unsuru olarak nasıl iş gördüğünü analiz etme görevini borçludurlar kendilerine. Ne yazık ki, gizli müfredat tanımları, gizli müfredatın mekanizmaları ve sonuçlarına ilişkin somut eleştirel analizlerden oldukça fazladır. Bu, ikinci ayrımın sadece entelektüel bir üslup veya anlaşmazlığa indirgenebileceği anlamına gelmemektedir. Gizli müfredata ilişkin literatürü oluşturan değişken üslup ve analiz kiplerinde sallantıda olan, sosyal gerçekliğin anlamı ve doğası üzerine çatışan köklü felsefi ve ideolojik bakış açılarıdır. Bu bakış açıları, tarihsel ve sosyal olgular görevi gören değişken dünya görüşlerini temsil etmektedir. Bu bakış açılarını felsefi sistemler olarak kavramanın faydası, onları sadece “düşünme, hissetme ve davranma biçimlerinin özgün bütünsellikleri” (Goldman 1980) şeklinde tanımlamaya değil, resmetmeye ve açıklamaya çalıştıkları gerçeklik bağlamında eleştirel bir yolla incelenmesi gereken inanç sistemleri olarak tanımlamaya duyulan açık gereksinimden ileri gelir. Netice itibarıyla, gizli müfredatın eleştirel bir pedagoji geliştirmek amacıyla teorik bir araç olarak kullanılabilmesinden önce, halen üzerinde çalışılan bakış açılarına yerleşmiş ideolojik varsayımları anlamak ve eleştirmek önemlidir.

Gizli müfredatla doğrudan ilgilenen çalışmaları karakterize eden üç temel yaklaşım belirledim. Bu yaklaşımlar, kabaca; geleneksel, liberal

ve radikal nitelikli kategoriler altında tahlil edilebilir. Bunlar, anlaşılır olmak amacıyla türetilmiş ideal-tipik kategorilerdir. Durum buyken, bu yaklaşımların her biri geniş teorik sınırlara sahip olsa da, kendilerine mahsus ayırt edici özellikleri *problematic* olma özelliklerinde yatar. Her teorik yaklaşımın problematiği, teorinin sosyal sorgulama kipine karşılık gelmesinin yanında, *sorulmayan* soruları ve aralarındaki ilişkiyi de kapsar. Benim kılavuz çıkarımım, analiz edilecek bütün yaklaşımların kapsamlı bir eleştirel pedagojinin vazgeçilmez teorik unsurlarını sağlamakta en nihayet başarısız olduğu yönündedir. Gizli müfredat kavramına daha eleştirel bir ruh kazandırmak için, temsil ettikleri çıkarları açıklığa kavuşturmanın yanı sıra, yetersizliklerini ve sundukları teorik ve pratik içgörülerini daha iyi kavramak amacıyla bu yaklaşımları yakın incelemeye tabi tutacağım.

Geleneksel Yaklaşım

Öğretim ve gizli müfredat konusundaki geleneksel yaklaşımın merkezinde şu soru yatar: mevcut toplumu mümkün kılan nedir? Bu yaklaşımın problematiğini oluşturan kilit varsayım, öğretimin mevcut toplumun idame ettirilmesinde merkezî bir rol oynadığıdır. Yaklaşımını kültürel aktarım, sosyalleşmenin rolü ve değer edinme gibi konulara yönlendiren, fikir birliği, tutarlılık ve istikrar prensipleri temelinde bir kaygı güden geleneksel yaklaşım, okullar ve toplum arasındaki mevcut ilişkiyi eleştirel olmayan bir tutumla ele alır. Bu tür değerlendirmelerde, gizli müfredat, derslikteki sosyal ilişkileri yapılandıran sosyalleşme süreçleriyle örtülü şekilde aktarılan sosyal normlar ve ahlaki inançlar yoluyla keşfedilir. Fikir birliği ve istikrarı odak noktası saydığı göz önünde bulundurulduğunda, bu yaklaşımlar, baskın sosyal değerleri ve kuralları kabul eder ve temel olarak bunların okullarda nasıl öğretildiğiyle ilgilenir. Baskın değerlerin ve kuralların gizli müfredat aracılığıyla aktarımı ve yeniden üretimi hem kabul edilir hem de öğretim sürecinin olumlu bir işlevi olarak görülür. Bununla birlikte, belli derslik etkinlikleriyle aktarılan şeyin içeriği analiz edilirken, bu inançların ve değerlerin meşru kıldığı politik ve ekonomik çıkarlar verili haliyle kabul görür.

Geleneksel bakış açısı özellikle Talcott Parsons (1959), Robert Dreeben (1968) ve Philip Jackson'ın (1968) çalışmalarında belirgindir. Üçü de yığınlar, güç, övgü ve sınıf çalışmalarının homojenliği gibi yapısal süreçlerin, mevcut toplumda işlev görebilmek için gerekli olan başarı,

hiyerarşik iş rolleri, sabır ve disipline erişmek üzere gereken donanımı öğrencilerde nasıl var ettiğine ilişkin dikkat çekici bir özelliğe sahip olmayan tanımlar sunmaktadır. Parsons ve Dreeben okulları işlevselci bir bakış açısından görür, orası öğrencilerin mevcut toplum tarafından gerekli görülen değerleri edindiği bir yerdir. İki teorisyen için de, okullar, öğrencilerin ailevi sınırlar dâhilinde öğrenemeyecekleri değerli sosyal norm ve becerileri öğrendikleri yerlerdir. Örneğin, resmî öğretim, Dreeben için bağımsızlık, başarı, evrensellik ve özgünlük gibi sosyal normları öğreten önemli bir sosyal alandır. Jackson öğrencilerin okul çevresinde boyun eğmek zorunda olduğu itaatkârlık ve sabır gibi meselelere yer yer eleştirel yaklaşırsa da, gizli müfredatın öğrencileri toplum hayatına dâhil olunca üstlenecekleri yetişkin rollerine hazırlamasının önemine dair çok az şüpheye yer bırakıyor. Örneğin, “insanlar sessizce acı çekmeyi öğrenmelidir” veya “demokratik ideallerimize göre gücün baskıcı şekilde kullanılması anti-etik olduğundan, baskıcı gücün derslikteki olağan tezahürünü endişe duymadan tartışmak güçtür” gibi yorumlarında gözlenebilen üstü kapalı eleştirel vurgu, neticede, Jackson tarafından sosyal uyumun neşeli bir tasdikine indirgeniyor. Şöyle yazar: “...Okul, eğitimcilerin bu sloganı kullandığı anlamda değilse de, hayata dönük bir hazırlıktır. Güç, her yerde olduğu gibi, okulda da suiistimal edilebilir, fakat varlığı uyum sağlamamız gereken bir gerçektir” (Jackson 1968).

En nihayetinde, çelişki ve ideoloji nosyonları bu perspektiften silinir ve okulların hem içinde hem de dışında gücün istismarı ya da başıboş bırakılması sorusu, statik ve maddeleştirilmiş bir geniş ölçekli toplum fikrinin ardında buhar olup uçar. Sonuç olarak, öğrenciler indirgemeci davranışsal terimlerle tanımlanmaktadır ve öğrenim önceden tanımlanmış bilgilerin aktarılmasına indirgenmektedir. Söylemeye gerek bile yok ki, diğer kurumlar gibi okullar da sermayenin ve sermayenin altında yatan sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımcılığı mantığının buyrukları altında var olur.

Bu durumun muhafazakâr doğası, Rachel Sharp'ın Jackson ve Dreeben'in çalışmalarına ilişkin eleştirisinde özetlenmektedir. Şöyle yazmaktadır:

Jackson da Dreeben gibi gizli müfredatı görece muteber saymaktadır. Onlara göre, gizli müfredat sınıfta etkili bir öğrenim için gerekli önkoşulları sağlamaktadır ve sosyal düzenin üzerine kurulduğu yetişkin toplumunun normları ve değerlerinden kopuk değildir. (...) İkiside sınıfsal bir toplumun devamını sağlamak bağlamında gizli müfredatın önemini tartışmamaktadır.

Liberal Yaklaşım

Gelenekselciler kimi elzem sosyal değerlerin gizli müfredat aracılığıyla nasıl da sessiz sedasız aktarıldığını aydınlatan kuramsal bir hizmet sunarlar. Fakat, bunu yaparken, güç, bilgi ve sınıf denetimi arasındaki kurumsallaşmış ilişkiyi şekillendiren temel mantığı sorgulamazlar. Diğer taraftan, gizli müfredata ilişkin liberal görüş, derslikteki güç ve sosyal düzen ilişkisinin tamamen farklı bir açıdan değerlendirilmesiyle işe başlar. Bu eleştirel bakış açısının odak noktası, Michael Young'ın erken tarihli çalışmalarını andırır. Young, "güce erişim ve bazı baskın kategorileri meşru kılma fırsatı arasındaki diyalektik ilişkiden ve bu tür kategoriler sayesinde bazı grupların diğerleri üstünde güç elde etmesini ve onları kontrol altına almasını mümkün kılan süreçten" (Young 1971) bahsetmektedir.

Liberal görüş, öğrencilerin pasif rol sahipleri ve bilgiye tabi unsurlar olarak görüldüğü, bilginin eleştirel biçimde ele alınmaktan ziyade öğrenilecek bir şey olduğuna yönelik muhafazakâr bakış açısıyla ve öğrencilerin sosyalleşmesine ilişkin eleştirel olmayan bir nosyonla pedagojinin yukarıdan aşağıya kurulmuş modellerini reddeder. Liberal problematiğin kalbinde anlamın derslikte nasıl yaratıldığı sorusu yatar. Bilgiyi sosyal bir yapı olarak ele alan liberal eleştirmenlerin araştırmaları, bilginin derslik ortamında keyfi biçimde dolayımlandığı ve tartışıldığı türlü yollar üzerinde yoğunlaşmıştır. (a) Öğretimin güncel ve gizli içeriği; (b) öğretmen-öğrenci etkileşiminin formuna ve içeriğine hâkim olan prensipler ve (c) eğitsel bilgiyi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların eylemlerine anlam vermek için geniş ölçekli kültür ve toplumdan derlenmiş sağduyu kategorileri ve örneklemeler olarak görmenin önemine ilişkin sorular etrafında önemli sayıda ampirik araştırma ortaya çıkmıştır.

Okulları incelemek için bu problematiği kullanan liberal kuramcılar ikili bir kuramsal hizmet sağlamışlardır. Teknokratik ve pozitivistik pedagoji modellerinin normatif olarak temellendirilmiş kategorileri ve günlük okul deneyiminin yapısının altında yatan etkileşim örüntülerini hangi yolla sakladığını ve çarpıttığını aydınlatarak yeni eleştirel araçlar üretmişlerdir. Başka bir yolla ifade edersek, liberal eleştiri, özgül bilgi formlarına ve sosyal uygulamalara dair hakiki taleplerin nesnellik kisvesi altında caka satan harici otoriteye muhtaç atıflar üzerine temellendiği gizli müfredata has bu yönleri hem açığa vurur hem de reddeder (Whitty 1974).

Diğer taraftan, liberal kuramcılar, anlam ve derslik deneyiminin yapılandırılmasındaki yönelimselliğin, bilinçliliğin ve bireylerarası ilişkilerin

önemini vurgulayan ve öğretmenlere kullandıkları sınıfkategorizasyonu ve etiketlerin üretilmiş doğasını ifşa eden pedagojik modeller geliştirme girişiminde bulunmuşlardır (Rist 1977). Bu endişelerin somut doğası özgün kavramsal sınıf çalışmalarına uygulanınca aşikâr hale gelmektedir.

Örneğin, Nell Keddie'nin (1971) çalışmasında, öğretmenlerin kullandıkları örneklem ve kategorilerin öğrencinin başarısını tanımlamaya, daha da önemlisi, bazı durumlarda öğrencinin başarısızlığını temin etmeye yaradığını açığa vuran yaklaşım türünün klasik bir örneği gözlenebilir. Bu çalışmada, belli sayıda lise öğretmeni, farklı sosyo-ekonomik kesimlerden gelen öğrenci gruplarına aynı ders materyalini farklı yollarla öğretme yetisi kavramına ilişkin kategorizasyonları kullandı. Bu öğretmenler, derslikte edinilen bilgiye, orta sınıftan gelen öğrencilerin emekçi sınıftan gelen öğrencilerinkinden farklı beklentiler ve çıkarlarla yaklaştığına inanıyorlardı. Sonuç, farklı gruplara mensup öğrenciler için birbirine benzemez pedagoji kipleri olduğu yönündeydi. Emekçi sınıftan öğrencilere kurallara nasıl uyacakları öğretildi. Bu, çoğunlukla, soru sormamak veya öğretmence ileri sürülen çıkarımlara itiraz etmemek anlamına gelen kurallardı. Diğer taraftan, orta sınıftan gelen öğrenciler için ders materyali daha etraflıca ele alındı ve derse dönük kişisel katılımları yalnızca teşvik edilmedi, desteklendi. İronik biçimde, bu öğrenciler için başarıyı mümkün kılan şey, daha üstün entelektüel becerileri değil, Keddie'nin de belirttiği gibi, "öğretmenin duruma ilişkin betimlemesiyle yetinmemekti... Kabul edilebilir öğrenci tutumu (...) daha üst düzey bir genelleme ya da soyutlamadan itibaren hareket etme yetisi değil, gündelik bilgiyle bağını koparan alternatif bir düşünce sistemine dâhil olma becerisidir. Bu, pratik anlamda, öğretmenin oluşturduğu çerçevede çalışabilmek anlamına gelir" (Keddie 1971).

Bu tür bir liberal eleştirinin desteklediği ilgi odaklarından biri cinsiyet çalışmaları alanı olmuştur. Yani, anlamın ve onun saklı çıkarımlarının okul ortamındaki sosyal yapılanışına dönük liberal ilgi, 1960'larda ve 1970'lerde Birleşik Devletler ve İngiltere'de gelişen cinsiyet araştırmalarının çoğunda gözlemlenebilir. Bu çalışma, öğretimin içsel yapılarının ve süreçlerinin cinsiyet rollerine dayalı sosyalleşmeyi nasıl teşvik ettiğini merkezine almaktadır. Bu bakış açısında titizlikle incelenen şey, okulun, nasıl olup da kadınların belli akademik alanlardaki başarısına set çeken ya da geniş ölçekli toplumda onlara sağlanan ekonomik fırsatları sınırlandıran bir cinsiyet kodu ürettiğidir (Arnot 1981). Bu bakış açısında, gizli müfredat, cinsiyet ayrımcılığını güçlendiren ve eşzamanlı olarak onun

ideolojik savunusunu geliştiren özgün sosyal edimler, kültürel imgeler ve söylem formları içinde bulunabilir. Cinsiyet çalışmalarına yönelik böyle bir yaklaşım dâhilinde, eleştirel bir bilincin geliştirilmesi, türlü cinsiyet (ve ırk) ayrımcılığı biçimlerini çözüme kavuşturmaya muktedir en önemli pedagojik hedef olarak görülmüştür. Sonuç olarak, okul pratiklerinde içkin cinsiyet temelli kalıpların teşhir edilmesiyle cinsiyet ayrımcılığı sorununun çözüleceği varsayılmıştır. Bunun akabinde, pek çok araştırma, baskın toplumun “dişillikle” ilgili düşüncelerinde içkin değerlerin okullarda nasıl üretildiğine odaklandı (Frazier & Dadker 1973; Lobban 1978; Weitzman, vd. 1972). Daha açık bir deyişle, bu tür bir liberal araştırmanın dikkati, bir taraftan kızların okul ortamında nasıl beklenenden daha az başarı sergilediği üzerindeydi. Diğer yandan, bu tür çalışmaların tartışma düzeyi, karakteristik biçimde, cinsiyet kalıpları ve ayrımcı sosyalleşme kiplerine ilişkin mekanizmaların ayrıntılı tanımlamaları derekesindedir. Bu nedenle, ders kitaplarında rastlanan tarafgirliğin betimlendiği, müfredatın ve işlenişindeki ayrımcılığın analiz edildiği ve kızları oğlanlardan daha alt düzeyde gösteren görev ve etkinlik ayrımlarının anlatıldığı kapsamlı betimlemeler üretilmiştir (Levy 1972; MacDonald, 1981; Arnot 1982).¹

Ne yazık ki, gizli müfredata ilişkin böylesi bir liberal eleştirinin değeri, çeşitli sosyal edimlere ve okul hayatının kimi yönlerine sirayet etmiş bu cinsiyetçi örneklemleri bulup ortadan kaldırmanın cinsiyet ayrımına karşı yegâne çözüm ve kaynak olduğu yönündeki ısrarı nedeniyle önemli ölçüde azalmıştır. Cinsiyet ayrımcılığının okulların dışında da somut bir temeli olabileceği ve böyle bir ayrımcılığın ideolojik bir sorundan daha fazlası olabileceği bu bakış açısının kapsamadığı bir içgörüdür. Diğer bir ifadeyle, bu bakış açısında, okullarda sunulan ve meşru kılınan cinsiyet ilişkilerinin *erkeklerle ve sermayenin çıkarları ve ihtiyaçlarına nasıl* fayda sağladığı konusu ele alınmamıştır (MacDonald 1981). Dahası, bu tip görüşler, cinsiyet ilişkilerinin neden aile, işyeri, okul gibi farklı sosyal ortamlarda farklı biçimlere büründüğünü açıklayan herhangi bir tarihsel analiz sağlamaktan da yoksundur. Son olarak, liberal bakış açısı, sadece gizli müfredata ilişkin cinsiyet analizinden sınıf dolayımını dışlamamış, cinsiyetçiliğin kişisel yapının derinlerine nasıl sızdığını (örneğin, farklı sınıflardan oğlanların ve kızların kişilik yapılanmasının farklı formlarında cinsiyetçiliğin nasıl mayalandığı gibi) analiz etmekte de başarısız olmuştur. Öğretmen kategorilerinin kullanımına odaklanan çalışmalara ek olarak, liberal bakış açısı, “öğrencilerin derste verimli olabilmeleri için neyi bilmeye ihtiyaçları olduğu” (Mehan 1979) sorusunu analiz eden

sınıf çalışmaları da ürettiler. Bu çalışmaların ilgi odağı, öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılıklı olarak anlam ürettiği ve etkileştiği süreçte birbirlerini ne şekilde etkilediğidir. Gizli müfredatın tekbiçimli ve baskıcı olduğu fikrini reddeden bu eleştirmenler, sınıf sosyalleşmesinin sadece öğretmenin sosyal biçimde yapılandırılmış dünyasından itibaren yayıldığı çıkarımına kuramsal bir panzehir sağlamaya da çalışır. Bunun yerine, bir dizi liberal eleştirmen, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinin eylemlerini nasıl sınırlandırdıklarını gösteren kapsamlı kavramsal çerçeveler ve ampirik analizler geliştirmiştir.²

Böyle bir inceleme, “bir öğretmenin bir çocuğu eğitirken çocuğun da öğretmeni eğittiği” veya “...çocukların çevreleri tarafından yapılandırılıp değiştirilirken onların da çevrelerini yapılandırıp değiştirdiği” (Mehan 1979) yönünde bir içgörüyü sahip bu çalışmanın kuramsal esasını özetler.

Elizabeth Vallance’ın (1973, 1980) gizli müfredat konulu çalışmaları aynı düşünceyi destekler niteliktedir. Vallance, terimi pek çok tanımla ifade etmek için kullanmaktadır ve gizli müfredat tuhaf bir şekilde siyasi bir bağlanım veya eleştirel bir bakış açısı belirtmeyen boş bir kavram gibi görünmektedir. Örneğin, gizli müfredat teriminin tarihinin izini sürdüğü çalışmasında, Vallance, gizli müfredat fikrinin haksız yere yetkeci ve sınıf tabanlı sosyal egemenlik formlarıyla ilişkilendirilmiş olabileceğini kabul etmektedir. Fakat, bunun yanında, kuramsal olarak yeterince gelişmemiş olduğu kadar apolitik bir kavrama anlam verecek bir pozisyondan da sakınır kendini: “Bu terimi, öğretim faaliyetinin sistematik olarak zuhur eden ama eğitimden umulan kamu yararının hiçbir seviyesinde açık edilmemiş, akademik nitelikli olmasa da eğitsel açıdan dikkat çekici sonuçlarından söz etmek için kullanıyorum” (Vallance 1973):

Konuya ilişkin daha yakın tarihli bir ifadesinde, Vallance, gizli müfredatın eğitim araştırmaları için belirsiz ama değerli bir araç olduğunu kabul etmiştir. Fakat, bu aracın ne şekilde faydalı olabileceği, Vallance’ın kuramsal sistematik soruşturma ile “kibir” saydığı şey arasındaki farka ilişkin kafa karışıklığı nedeniyle tartışmaya açıktır. Anti-kuramsal duruşunu mantığın sona erdiği yere kadar koruyarak, Vallance, en nihayetinde, gizli müfredat kavramının okullarda fark ettiğimizden çok daha fazlası olduğu yönünde, bilgi vermek dışında çok az açıklayıcı güce sahip görünen çekimser bir duruşun ağına düşüyor:

Ne ki, gizli müfredat kavramının eğitsel diyalog için bir araç olarak asıl değeri, mevcut cehaletimizi kabullenmemizi sağlaması değil, öğretimin

önemli bir kısmının eksiksiz biçimde idrak edilmek için fazlaca incelenmiş olduğunu kabul etmemizi sağlaması. Bu esrar perdesini kabullenmemizi sağlar ve –onu tümüyle kontrol etme ihtiyacı duymadan– yanında yöresinde çalışmamızı sağlayacak zekice yollar bulmamız konusunda bizi cesaretlendirir [Vallance 1980].

Liberal problematikte mevcut bir diğer kuramsal ayrım, Richard M. Merelman (1980) gibi eleştirmenlerin çalışmalarında bulunabilir. Bu grup, gizli müfredatın daha radikal tanımlarına sert bir şekilde karşı çıkar. Özellikle, gizli müfredatın her sosyal sınıftan öğrenciye uysal olmayı ve boyun eğmeyi telkin ettiği ve gizli müfredatın daha geniş ölçekli siyasi sisteme karşı geliştirilmiş öğrenci tutumu üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu yönündeki iddialara karşıdır. Okulların hem çelişkiyi hem de uyumu barındıran sosyal alanlar olduğunu “keşfettikten” sonra, Merelman, gizli müfredatın, özünde, okulun sosyal denetim talep ederken demokratik değerler öğretmesine yönelik çelişkili adanmışlığının bir ürünü olduğuna karar verir. Belli test etme biçimlerini ve yaşa göre not vermeyi ve aşağı yukarı her öğrenci davranışı üzerinde öğretmenin kurduğu münferit otorite ve denetim biçimlerini açıkça destekleyen okuldaki bu ayrımdır. Garip bir biçimde, Merelman, bahsettiği ayrımın köklerinin baskın toplumda yattığı fikrinden pek rahatsız olmuş gibi görünmemektedir. Yani, böyle bir ayrımın siyasi alanda demokrasiyi sınırlayıp ekonomik alanda eşitsizliğe destek çıkarak kapitalist toplumun doğasında içkin olabileceği nosyonu değerlendirilmemiştir. Merelman’ın göz ardı ettiği şey, Clark ve Gintis tarafından gereğince açıklanmıştır: “Sosyal evrimin başat bir belirleyicisi olarak kapitalizm servet, erk ve katılımdaki temel eşitsizliklere dayanırken, demokrasi, toplumun tarihsel evriminin halk iradesine duyarlı olmasını talep eder” (Clark & Gintis 1978).

Merelman, gizli müfredatın siyasi ve ekonomik belirleyicilerinin izini sürmeyi reddettiği için, onun varlığı ve etkisinden büyük ölçüde öğretmenleri sorumlu tutuyor. Örneğin, geleceğin öğretmenlerinin not ortalaması akademideki muadillerinin not ortalamasından büyük ölçüde düşük olduğu için, ilkokullarımızın çoğunun yetenek fakiri zihinlerle dolu olduğu söylenmektedir (Merelman 1980). Bu şartlar altında, Merelman, gizli müfredatın, tam da onun yarattığı etkiyi başkalaştıracak konumdaki insanların cehaleti ve siyasi beceriksizliği yüzünden varlığını sürdürdüğü sonucuna varıyor.

Merelman’ın ifadelerinde genel olarak liberal bakış açısını karakterize eden bir mantık vardır. Toplumun sosyal, siyasi ve ekonomik koşullarının

doğrudan veya dolaylı olarak öğretimin bazı baskıcı yönlerini nasıl oluşturduğuna dair bir anlayış ya çok azdır ya da hiç yoktur. Daha doğru bir deyişle, güçlü kurumların veya grupların bilgiyi, sosyal ilişkileri ve okul yaşantısının ideolojik dokusunu karakterize eden değerlendirme kiplerini nasıl etkilediğiyle ya hiç ilgilenmez ya da buna çok az ilgi gösterir. Böyle bir anlayışın yokluğu ya göreceli bir duruşla ya da bir günah keçisi bulmakla sonuçlanır (Holly 1977). Yanlış bilinç veya yapısal belirlenimlerle ilgili sorular böyle değerlendirmelerde belirsiz bir hal alır. Örneğin, bilince ve liberal yaklaşımdaki sınıf anlamlarının üretilmesine yönelik tektaraflı vurgu, çelişkili bilgi taleplerinin uygunluğunun değerlendirildiği ölçülerin geliştirilmesi pahasına var olmaktadır. Dahası, bu tanımlarda dile gelen betimlemeye dönük eğilim, sosyal ve siyasi gerçekliğe ilişkin rekabet halindeki yorumları eleştirel olarak değerlendirmek üzere herhangi bir ölçü sağlamamaktadır. Bu değerlendirmelerde, "gerçekliğin nasıl ve neden özellikle belli biçimlerde oluşturulduğuna ve bazı gerçeklik yapılarının nasıl ve neden direnç gösterecek güce sahip olduğuna" (Whitty 1974: 125) yönelik bir kayıtsızlık mevcuttur.

Liberal yaklaşımın başarısızlığına ve Merelman'ın eleştirilerinin karakteristik özelliklerine ilişkin söylenecek şey, eleştirel düşünce ve yapıcı diyalog olasılığına karşı geniş ölçekli toplumda mevcut yapısal kısıtlamaların okulda nasıl yeniden üretildiğine dönük kuramsal bir kayıtsızlık beslediğidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerlerinde çok az kontrol sahibi olduğu ideolojik ve yapısal kısıtlarla karşılaşabileceği göz ardı edilmiştir. Bu görüşte güçsüzlük edilgenlikle karıştırılmaktadır ve pedagojik yetersizlikler akılsızlık, cehalet ve bireysel başarısızlıklara indirgenmiştir (Silberman 1970). Beklenebileceği gibi, okul idaresinin hiyerarşik ve genelde yetkeci ilişkileri, okul ideolojisinin muhafazakâr doğası, dersliğin maddi koşulları, öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yapısal tecrit ve okul kurullarının insan yetisi üzerine dayattığı mali ve ideolojik kısıtlar, gizli müfredatın işleyişine dair liberal değerlendirmelerdeki birçok yapısal kısıt gibi giderek gözden kayboluyor gibidir.

Gizli müfredat incelemesine ilişkin geleneksel yaklaşımda odak noktası, öğretim sisteminin toplum genelinde istikrar ve tutarlılığın idame ettirilmesine nasıl hizmet ettiğidir. Liberal yaklaşımda ise sosyal yapıların incelenmesi, insanların derslik temelli anlamları nasıl ürettiği ve tartıştığı yönündeki analizler lehine bir kenara konmuştur. Radikal yaklaşımda, uzlaşıya dönük geleneksel vurgu, çatışmaya dönük radikal bir odakla, öğretmen ve öğrencilerin anlamları nasıl yarattığıyla ilintili liberal kaygı

ise anlamın sosyal yapıları ve daraltılmasıyla yer değiştirmiştir. Gizli müfredata ilişkin radikal problematiğin merkezindeki soru, sınıflar arasındaki egemenlik, sömürü ve eşitsizlik ilişkilerini sürdürmek ve yeniden üretmekte öğretim sürecinin nasıl iş gördüğüdür. (Bu konum alışı erken tarihli örnekleri Bowles ve Gintis'in -1976- çalışmalarında bulunabilir; Carnoy & Levin 1976).³

Radikal Bakış Açıları

Gizli müfredat konulu radikal bakış açıları öğretim sürecine ilişkin birçok değerli içgörü sunar. Öncelikle, öğretimin sınıf ve tahakküm gibi önemli kavramlar bağlamında üstlendiği siyasi işlevi açıklamaya yardımcı olurlar. İkinci olarak, günlük deneyimleri ve öğretim sürecinin verimini etkileyen başat güçler olarak derslik ortamının dolaysız çevresi dışındaki yapısal etkenlerin varlığına işaret ederler.

Bu yaklaşıma hâkim olan kuramsal ve ampirik çalışmada odak noktası, öğretimin ekonomi politiğidir. Bu yaklaşımda merkezî sav, üretim sürecini karakterize eden sosyal ilişkilerin okul ortamını şekillendiren gücü temsil ettikleridir. Örneğin, Bowles ve Gintis, *Kapitalist Amerika'da Öğretim* başlıklı iyi bilinen çalışmalarında bu pozisyon için kuramsal bir temel oluşturur ve farklı sınıflardan öğrencilere işgücünde kendilerine uygun düşen yeri almak üzere ihtiyaç duyacakları donanım ve becerileri sağlamak için, resmî müfredatın içeriğinden ziyade, sosyalleşme formunun başlıca vasıtayı temin ettiğini tartışır (Bowles ve Gintis 1976). Bu değerlendirmelerin kalbinde "karşılıklık prensibi" denen kavram yatar. Özünde, okul ve derslikteki sosyal ilişkilerin kabaca iş yerindeki sosyal ilişkileri yansıladığını, nihai sonucun da sermayenin ve kurumlarının üretilmesi ve meşru kılınması için gerekli olan sosyal ve sınıfsal ayrımların yeniden üretimi olduğunu ifade eder.

Gizli müfredata ilişkin ekonomik-politik konumun radikal öğretim kuramları üzerinde büyük etkisi olmuştur. Etkisi, kısmen, öğrencileri hiyerarşik biçimde bölümlenmiş işgücündeki farklı yerlere hazırlayan okulların başat sosyalleştirici etki olarak nasıl iş gördüğüne odaklanan kuramsal bakış açısından ileri gelir. Liberal meritokrasi söylemini bir kenara bırakan Carnoy ve Levin (1976) gibi kuramcılar, farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencileri farklı nitelikte eğitim formlarıyla donatan okulların nasıl olup da sınıf-özünü işletmeler gibi iş gördüğünü aydınlatmıştır. Bu

iddiaların mantığı harekete geçiricidir ve öğretimin gerçekliğini gelenekçi veya liberal tanımların gözden kaçırdığı (veya sadece umursamadığı) bir yolla kavramayı başarıyor gibi görünmektedir. İster cinsiyete, isterse sınıfa veya ırka dayansın, mesleki veya eğitsel katmanlaşma, fırsat eşitliği ve bireysel başarıya ilişkin aldatıcı ana akım söyleminin altında gözle görülür durumdaydı ve okul yaşantısı denen gerçekliği yaratan dokunun, sosyal süreçlerin ve gerilimlerin içinde de görülebiliyordu. Bu bakış açısından okul deneyimini ve daha geniş toplumsal ve ekonomik düzenle arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere yeni metaforlar çıkmıştır. Okullar işçi sınıfı için fabrikalar haline gelmiştir. Ayrıca, okulların mevcut sınıfsal yapının ve işgücünün korunması için sinsi fakat etkili bir şekilde çalıştığı iddia edilmiştir. Ekonomik-politik konum alıştan filizlenen öğretim modeli, son on yılda, özellikle de Birleşik Devletler’de adeta radikal öğretim eleştirilerini avcuna almıştır (örneğin, Benet ve Daniels 1980). Daha yakın bir zamana ait değerlendirmeler eski tarihli olanlara kıyasla kuramsal olarak daha incelenmiş olmakla birlikte temel mantıkları aynı kalmıştır. Ekonomik-politik konumun yakın zamana ait bir temsili Mickelson gibi kuramcılarının çalışmasında bulunabilir. Bu çalışmada dikkat çekici olan şey, analizlerini ampirik araştırmaıyla destekleme girişimidir. Mickelson uzunca alıntılanmaya değer:

Üretimin sosyal ilişkileri sosyal emek ayrımını yansıtmaktadır. Okullarda farklı örüntülere sahip sosyal ilişkiler farklı davranışsal normlara uyum sağlama eğilimindedir. Bu nedenle, işçi sınıfından gelen pek çok gencin yönlendirildiği mesleki ve genel örüntüler kurallara uygunluğu ve yakın denetimi vurgular, oysa üst ve orta sınıftan gelen çocukların yönlendirildiği üniversite mahreçli kanallar denetim normlarının ve standartlarının içselleştirilmesini vurgulayan daha açık bir ortama meyleder.

Eğitimde egemenlik ve tabiiyet ilişkileri okulun düzeyi ve topluluğun sınıflamadaki yerine göre değişir. Liselerdeki rol oryantasyonu alt sınıf çalışanlarının tabi tutulduğu yakın denetimi andırır. Orta sınıf banliyö liselerindeki ve üniversitedeki normların içselleştirilmesi ve sürekli denetimden özgür olmak ise üst düzey beyaz yakalıları arasındaki sosyal ilişkileri yansıtır. İşyerindeki kişilerarası etkileşime hâkim olan sosyal ilişkiler arasındaki yakın karşılıklık, öğretmenlerle öğrenciler ve yaptıkları iş arasındaki sosyal otorite ilişkileri, işyerindeki hiyerarşik emek ayrımının bir kopyasıdır. Meslek okullarındaki ve genel okullardaki öğrencilerin müfredat ve okuldaki günlük faaliyet üzerinde çok az denetimi vardır.

Bu da işlerinin içeriği üzerinde çok az tasarrufu olan sanayi veya hizmet sektörü çalışanlarının durumuyla karşılaştırılabilir [Mickelson 1980].

Mickelson'un ki gibi değerlendirmeler önemli olmakla beraber gizli müfredatın rolü hakkında tektaraflı ve kuramsal bakımdan yeterince gelişmemiş bir bakış açısı sağlamaktadır. Bir başka sorun da okul ve iktisadi düzen arasındaki ilişkiyi yanlış anlamalarıdır. Okulların endüstriyel düzenle belli bir ilişki dâhilinde var olduğu fikrine itiraz etmek zor olsa da, bu içgörü, sözü edilenin bir karşılıklılık veya sebep-sonuç ilişkisi olduğu yönündeki çıkarımla tam olarak aynı şey değildir. Ayrıca, bu çalışmaların çoğunda okullardaki muhalif eğilim ve davranışları teşvik eden çelişkilere ve sosyal mekânlara dair anlayışın oldukça kısıtlı olması bir yana, sosyalleşmeye dair tekboyutlu bir görüş de vardır. Radikal eleştirmenler, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretimin baskıcı yanlarına sorgusuzca boyun eğmediğini iddia eder. Bazı durumlarda her iki grup da direniş gösterir, bazı durumlarda ise okul pratiklerini yeniden düzenlerler. Öğretmenler ve öğrenciler okullarda hiçbir anlamda sermaye mantığının pasif bir refleksi gibi hareket etmez. Diğer bir ifadeyle, bu radikal değerlendirmeler, okulların kapitalizmin çıkarlarına hizmet ederken –bir kısmı iktisadi düzene ve baskın toplumun gereksinimlerine muhalif– başka çıkarlara da hizmet ettiği gerçeğini göz ardı ederler.⁴ Aynı zamanda, bu değerlendirmedeki aktif unsurlar yok olur ve daha geniş ölçekli sosyal süreçlerin ürünlerine ve figüranlarına indirgenir. Önceden tanımlanmış kurumsal bir rolle insanların bu rolü nasıl yorumladığı ve bu role nasıl tepki verdiği arasında sağlam bir bağlantı olduğu nosyonu radikal bakış açısında incelenmeden geçerli. Öğretmenler ve öğrenciler sadece bilgi almaz, aynı zamanda onu üretir ve aktarır da. Bu ikinci etmeni unutan pek çok radikal görüş destekçisi, bilinç, direnç ve kültüre ilişkin tatmin edici bir görüşü kabul etmeyi veya geliştirmeyi beceremez. Ayrıca, bu bakış açısı, sınıf baskısı dışında başka egemenlik formlarının da var olduğunu sürekli göz ardı eder (McRobbie 1980; MacDonald, Deem içinde 1980). Bu değerlendirmelerde eksik olan, ırkçı baskı veya cinsiyet ayrımlarına ilişkin ayrıntılı incelemelerdir. Son olarak, bu bakış açıları oldukça kötümserdir. Baskıya ve sosyalleşmeye ilişkin aynı derecede indirgemeci, “hava geçirmez” bir nosyon sunan radikal değerlendirmeler, gerek sosyal değişim gerekse okullardaki muhalif öğretim vaadine dair pek az ümit vermektedir. Dolayısıyla, karşı çıktıklarını iddia ettikleri egemenlik kipinin aynısını yeniden üretmeye hizmet eden bir kinizm ve umutsuzluk mührüdürler.

Gizli müfredat bağlamındaki ekonomik-politik konum alışı ek olarak, özellikle Birleşik Devletler’de, daha az bilinen fakat diyalektik ve kuramsal olarak daha incelikli bir analiz geliştirilmiştir. Ekonomik-politik konumun tektaraflı yapısalcılığını ve vahim kötümserliğini reddederek, gizli müfredata ilişkin neo-Marksist değerlendirmeler, bir dizi mekanizmanın kapitalist ethos ve yapıyı okullarda nasıl üstü kapalı bir şekilde yeniden ürettiğine odaklanmaktadır. Örneğin, Apple (1971), kapitalist toplumsal ilişkilerin devamını sağlayan ve onları karakterize eden bir akılcılık kipinin okullarda nasıl teşvik edildiğini incelemektedir. Okulların bilim ve toplumsal çalışmalar kabilinden bilgileri nasıl seçtiğine ve sunduğuna odaklanan Apple, çatışma ve direniş nosyonlarının öğretmenler veya ders kitapları tarafından nasıl göz ardı edildiğini ya da onlara olumsuz bir anlam atfedildiğini açığa vurmuştur. Apple ve King (1977), öğretimde gizli müfredatın baskın çıkar gruplarına ait geniş bir anlam yelpazesini kapsadığını ve aynı zamanda onu çoğalttığını tartışarak bu analizi genişletmiştir. Bu bakış açısına göre, gizli müfredat, sosyal ve sınıfsal denetim çıkarları doğrultusunda, üstü kapalı şekilde okul deneyimini yapılandıran geniş bir normlar, kararlar ve sosyal pratikler aralığında yer almaktadır. Apple ve King, güç, iktisadi kaynaklar ve sosyal denetim arasındaki bağlantıyı bilginin verili bir anaokulunda öğrencilere nasıl aktarıldığı üzerinden incelemişlerdir. Öğretmenin üslubunu ve sınıftaki sosyalleşme süreçlerinde içkin anlamları inceleyerek, bu kuramcılar, bu düzeydeki öğrencilerin çalışmayı oyundan nasıl ayıracaklarını hızla öğrendiğine ve çalışmayı itaat, edilgenlik ve öğretmenin baskın olduğu bir etkinlik olarak algıladıklarına açıklık getirir.

Giroux ve Penna da (1979), benzer bir çerçevede, ikili bir odakla çalışmaktadırlar. Öncelikle okullardaki gizli müfredatın matrisini oluşturan sosyal süreçleri tespit etmekle işe başlarlar. Buna ek olarak, gizli müfredatın etkisini en aza indirmeye yarayabilecek egemenlik karşıtı derslik pratiklerini aydınlatmaya çalışırlar. Bu pratikler, aynı zamanda, öğretmenlerin ve öğrencilerin egemenlikten çok özgürleştirici kaygılara hizmet eden radikal derslik pratikleri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Ekonomik-politik bakış açısının ötesinde, gizli müfredat konusunda sağladığı kuramsal gelişmelere karşın, neo-Marksist çalışmalar da ciddi kusurlarla malûldür. Apple’ın (1971), Apple ve King’in (1977), Giroux ve Penna’nın (1979) daha erken tarihli çalışmalarının yanı sıra, Anyon’un (1980) daha yakın döneme ait çalışmaları, bilinç ve kültürün ne denli karmaşık bir yolla etkileştiğine, cinsiyet, ırk ve sınıf tanımlarının dışına çıkabilmiş öğrencilerin okullardaki sosyal denetim ve tahakküm mekaniz-

malarına karşı nasıl direnç gösterdiğine ilişkin çok az şey söylemektedir. Bu, gizli müfredat üzerine bu çerçevede yapılmış bir çalışmanın direnişten söz etmediği veya okullarda öznelliğin nasıl oluşturulduğu meselesiyle uğraşmadığı anlamına gelmez. Ama bunu çoğu kez bu konuların önemi ni ve karmaşıklığını hafife alarak yapmaktadırlar. Başka bir deyişle, bu çalışmaların çoğu, bilinç ve kültüre dair yerinde kavramsallaştırmalardan ve bir ideoloji kuramından yoksun, tekboyutlu bir perspektife hapsolmuş gibidir. Bu nedenle, pek çoğunun kültürel üretim ve siyasi mücadele kuramlarını neredeyse tamamen göz ardı ederken sosyal ve kültürel tahakkümü vurgulaması anlaşılır bir şeydir (Willis 1981).

Özetle, gizli müfredata ilişkin bu analizlerin çoğu gündelik mekanizmalar ve sonuçları hakkında değerli içgörüler sağlamasına karşın, en nihayetinde diyalektik olmaktan uzak bakış açıları sergilemektedir. Bu yüzden, öğretim ve kapitalizm arasındaki ilişkiyi kapsamlı şekilde anlamaya önemli bir katkı yapmaktan veya daha eleştirel bir pedagoji geliştirmek için gerekli kuramsal unsurları sağlamak becerisinden yoksundurlar. Bu bölümü gizli müfredat nosyonunu yeniden kavramsallaştırmak için gerekli kuramsal unsurlardan bazılarını ve gizli müfredatın eleştirel bir pedagoji yararına nasıl kullanılabileceğine işaret ederek sonuçlandırmak istiyorum.

Gizli Müfredat: Yeni Bir Tanımlama

Gizli müfredat nosyonu eleştirel pedagojinin gelişimindeki önemli bir kuramsal unsur olarak bir değer taşımak üzere kendi entelektüel mirasından kurtarılabilecekse, pedagojik bir ilgi alanı olarak hem yeniden tanımlanmalı hem de yeniden konumlandırılmalıdır. Yani, bu kavram bir müfredat kuramı geliştirirken marjinal değil, merkezî bir yer teşkil etmelidir. Müfredat kuramı ve pratiği, kendi normatif çıkarımlarının altında yatan mantık ve söylemi sorgulama becerisine sahip eleştirel bir nosyonu problematiğine entegre etmelidir. Dahası, eğer gizli müfredat düşüncesi bir anlam taşıyacaksa, derslikteki ve okuldaki sosyal ilişkilerin yanı sıra, okul bilgisini oluşturan ve şekillendiren yapısal “sessizlikleri” ve ideolojik mesajları da analiz etmelidir. Son olarak, gizli müfredatın yeniden tanımlanması, onun iyi niyetlerle desteklenmiş yorumlayıcı bir araç olmaktan daha fazlası olarak görülmesini gerektirmektedir. Gizli müfredat kavramını okul deneyimini şekillendiren söylem ve materyallerde incelenmeyen çıkarımları ve hesapları açığa vurmak için algoritmik (heuristic) bir araç

olarak kullanmak önemli olsa da, böyle bir tutum çok uzun soluklu değildir. Gizli müfredat düşüncesinin kişisel saygınlık ve sosyal adalet değerleri üzerine kurulu bir özgürleşme düşüncesiyle ilişkilendirilmesi zorunludur. Gizli müfredatın özü, yeniden üretim ve dönüşümle ilgili kaygılar güden bir öğretim kuramının gelişimi üzerine kurulabilir. Böyle bir kuramın merkezinde, insan bilincine ve eylemine odaklanan yaklaşımları, münferit pedagojik kaygılar olmanın ötesine geçerek, birbirlerini nasıl yorumladıklarını keşfeden yapısal analizle bağlantılandıran bir yükümlülük yer alır.

Derslik Uygulaması İçin Çıkarımlar: Kuramsal Bir Modelin Anahatları

Öğretim ve gizli müfredat hakkındaki literatürün en büyük yetersizliği, eğitimi sosyal bir süreç olarak kavrama konusunda diyalektik kavramsal bir çerçeve geliştirememesidir. Sulandırılmış bir işlevsellik ve öznelliğe odaklanmış dizginsiz bir merkez arasında sıkışmış olan bu literatür, yapı temelli kiplikler ve insan faktörünü birbirini etkileyen aynakı güçler olarak görmek yerine bunları birbirinin karşıtı güçler gibi göstermiştir. Eylem ve yapı ikiliğinin ortasında, anlamın bağlamsallığı ya tarihsel ya da yapısal bir vakumun içinde gibi görünmektedir. Tam tersi bir bakış açısından, gizli müfredata dair yapısalcı literatür, bilince dönük bir güvensizliğin yanı sıra, anlamın ve tarihin üretiminde ve dönüştürülmesinde insan faktörünü kabul etmeye karşı bir reddiye önerir (Giroux 1981). Buradaki ihtiyaç, okulların ve kurumların, hem tarihsel hem de güncel terimlerle, insan failinin hem kısıtlandığı hem de harekete geçirildiği sosyal alanlar olarak ele alındığı kuramsal bir modeldir. Başka bir deyişle, öğretim, çeşitli sosyal grupların karmaşık kültür araçlarını, bilgiyi ve öğretim sürecine biçim ve anlam veren erki hem kabul hem de reddettiği sosyal bir süreç olarak analiz edilmelidir.

Öğretimin, yapı ve aracılık unsurlarının hiç durmamacasına değişen kısıtlar kapsamında kendine yer bulan sosyal uygulamalar olarak bir araya geldiği sosyal bir süreç olarak görülmesine ek olarak, öğretimin bir bütünsellik kuramı içinde düşünülmesi de zorunludur. Yani, hem bir kurum hem de bir sosyal eylem dizisi olarak okul, baskın toplumda üretimi, dağıtımı, ekonomik ve kültürel sermayenin meşrulaştırılmasını kontrol eden, iç içe geçmiş bütünsel ilişkiler olarak görülmelidir. Okulların ilişkisel bir analizi, ancak okulu geniş toplum düzeninde üretilen eşitsizliklere bağlayan güç ve bilginin buna eşlik etmesiyle anlamlı hale gelir.

Öğretmenler ve eğitimciler için aynı derecede önem taşıyan bir başka şey, öğretimin sosyal değişim, güç ilişkileri, okulun içindeki ve dışındaki çatışmalar gibi merkezî kaygıları göz ardı eden öğrenim kuramı alanına veya teknokratik akılcılık formlarına indirgenmesini reddetmeleridir. Gizli müfredat kavramı bu örnek bağlamında önemlidir, çünkü hem geleneksel öğrenme kuramını hem de teknokratik akılcılık mantığını kat eden dolaysızlık nosyonunu reddetmektedir.

Nesnellik ve uzlaşmayı yüceltmek yerine, öğretmenler, pedagojik modellerinin merkezine eleştiri ve çelişki nosyonlarını yerleştirmelidir. Böyle bir bakış açısında, okul ve derslik deneyimini dolayımlayan bilginin ve sosyal ilişkilerin tanımlanmasında ve dağılımında erkin oynadığı role ilişkin bir anlayış geliştirmek üzere daha fazla olasılık bulunmaktadır. Eleştiri vazgeçilmez bir pedagojik araç olmalıdır – yalnızca etiketlerin ve okul uygulamasının ardında “sessizce” iş gören çarpıtmaları ve gizemi parçaladığı için değil, aynı zamanda bir direniş formunu ve karşıt bir pedagojiyi modellediği için.

Son olarak, gizli müfredat literatüründe eksik olan en önemli kuramsal unsurlardan biri, okulların egemenlik ve ihtilaf alanları olduğuna yönelik bir bakıştır. Bu bakış açısının bireşimi elzemdir çünkü güç nosyonu ile beraber egemenliğin doğasını da yeniden tanımlar. Başka bir deyişle, egemenlik bu bakış açısınca asla bütüncül değildir, ne de insanlara basitçe dayatılır. Böyle bir içgörü, öğretmenlerden sadece okullardaki tahakkümün doğasını verili haliyle incelemelerini değil, aynı zamanda kendi yaşanmış deneyimleri aracılığıyla bu mekanizmaların nasıl yeniden üretildiğini ve öğrenciler tarafından nasıl dirençle karşılandığını incelemelerini de talep eder (Willis 1977). Benzer bir şekilde, erk, insanların hem üzerinde hem de içlerinde işleyen bir kuvvet olarak görülmelidir. Foucault’nun bize sürekli hatırlattığı gibi, erk durağan bir olgu değildir, her zaman işleyim halinde bir süreçtir (Foucault 1980). Başka bir şekilde ifade edersek, erk, kısmen, insanların dünyaya anlam vermek için kullandıkları söylem ve becerilerin içinde saklı bir üretim formunun bir parçası olarak görülmelidir. Aksi takdirde, erk nosyonu tahakküm kategorisinin altında sınıflanır ve insan faktörü eğitsel kuramlaştırma içinde marjinal veya önemsiz bir konuma itilir. Bu durum IV. Bölüm’de daha ayrıntılı şekilde incelenecektir.

Okulları baskın toplumu nitelendiren sınıf, cinsiyet ve ırk ilişkilerinin genel çerçevede üretildiği sosyal alanlar olarak görmenin gerekli olmasının yanı sıra, böyle bir analizi alternatif pedagojik uygulamalar geliştirecek biçimde işler kılmak da önemlidir. Bu tür uygulamaları geliştirmedeki

ilk adım, okul kültürü ve müfredatın açık ve örtülü boyutları arasındaki ilişkiye olduğu kadar, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula beraberlerinde getirdikleri çelişik ve yaşanmış deneyimlere odaklanmak olacaktır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin tahakküm ve direnişin izlerini ve dokusunu kayda geçtikleri yer, okul kültürü ve çelişik, yaşanmış deneyimler arasındaki ilişkidir. Daha doğrusu, kültürün, hâkim ve baskıcı formlara, esas olanı esas olmayandan, meşru olanı meşru olmayandan “sessizce” ayıran kategorilere bölündüğü ilişkidir. Okullarda uyum, gerilim ve direniş, bu kategorilerin veya pratiklerin etrafında gelişir. Çelişik, yaşanmış deneyim olarak kültür ise somut sosyal tarihî koşullar altında, belli gruplar ve sınıflar tarafından paylaşılan prensipleri temsil eder. Bireysel ve sosyal eylemi yönlendiren ve sınırlayan şey, hem eleştirel hem de incelenmeyen günlük pratiklerdir. Okul kültürleri karmaşık ve katışık biçimler alabilirken sabit kalan prensip, bunların kaçamadıkları bir güç ilişkileri ağında konumlanmış olduğudur.

Bu analizin uygulamaya yönelik çıkarımları, yeniden üretim ve dönüşüm mekanizmaları belli bir yere kadar baskın okul kültürü içinde yer aldığından, öğretmenlerin böyle bir kültürün nereden geldiğini, kimin kültürünün uygulamaya konduğunu, kimin çıkarlarına hizmet ettiğini, okulun söylemlerinde ve sosyal pratiklerinde nasıl içerilip sürdürüldüğünü eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeleri gerektiğini ifade eder. Akademik kültürün politik doğasına ve onun farklı sosyal sınıflara mensup öğrencilerin okula beraberlerinde getirdiği kategoriler ve süreçlerle ilişkisine dair bir anlayış gereklidir. Buna ek olarak, öğretmenlerin okulda mevcut inançların ve rutin uygulamaların yanı sıra, farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencileri ayıran ve baskın okul kültürüne karşı geliştirilmiş değişen bağdaşıklık ve direnç seviyelerinde mevcut temel anlam ve deneyimleri de ciddiye alması elzemdir. Okul kültürünün dokusunu oluşturan kaynağı, mekanizmaları ve unsurları açığa çıkarmak için ihtiyaç şey, *diyalektik eleştiri* kuramı olarak isimlendirdiğim şeydir.

Diyalektik bir eleştiri kuramı, Adorno'nun (1973) negatif diyalektiğinden yararlanarak, gerçeğin “resmî” temsilini reddetmekle yola koyulur. Eleştirel muhakemenin olumsuzlama, çelişki ve dolayımına prensibinden türetilmesi, onun yol gösterici çıkarımdır. Kısaca, olumsuzlama, bütün evrenlerin baştan sona sorgulanmasını, verili “hakikatlerin”, nesnellik ve tarafsızlık söylemi kisvesine büründüğü için okullarda söz konusu edilmeyen sosyal pratiklerin sorgulanmasını ifade eder. Bu durumda, olumsuzlama, baskın kültürle bir tür eleştirel bağlanımı temsil eder; amacıysa baskın

kültürün ideolojik savunularının ardını görebilmek ve onun mitleriyle somutlaştırmalarını parçalamaktır. Amansız olumsuzlama nosyonunun önemi, Buck-Morss'un Adorno'nun kavramı kullanımına ilişkin yorumunda kavranabilir: "Adorno'nun olumsuzlamaya ilişkin amansız ısrarının bütün amacı, toplumda var olan tahakküm ve şeyleştirme yapılarını düşüncede tekrar etmeye karşı koymaktır. Böylece, bilinç, gerçekliği yeniden üretmek yerine eleştirel olacaktır ve bu sayede akıl da kimliğiyle sosyal gerçeklik arasındaki bağıntısızlığı ayırt edecektir..." (Buck-Morss 1977).

Çelişki prensibi, geniş anlamda sosyal gerçekliğin çelişik doğasının, özel anlamda da okul yaşamının uzlaşma mantığı ve sosyal uyumun gerekliliklerine duyduğu genelgeçer bağlılığı geçersiz kıldığı çıkarımıyla belirlenir. Ayrıca, bu tür çelişkilerin varlığı, kuram ve eleştirinin mevcut toplumun sürmesini sağlayan koşullara ışık tutan başlıca tek bir araçla teşhiz edildiğini, bu koşulların bilinçteki bir değişimle değil, sonuçta kolektif eylemin gücüyle başkalaşabileceğini öne sürer. Son olarak, dolayım-lama prensibi ise anlamın üretimine ve alımlanmasına tüm kadın ve erkeklerin aktif biçimde müdahil olmasının önemine işaret eder. Eleştirel bir kavram olarak dolayım-lama iki önemli boyuta sahiptir. Birincisi, gizli müfredata ilişkin radikal kuramlar, eleştirel sınıf ve ideoloji kategorilerini hem var etmeli hem de Marksist ve liberal eğitimcilerin bu kategoriler bağlamındaki incelemelerinden onları kurtarmalıdır. Bu kategoriler emekçi sınıfın söylem, bilinç ve deneyiminin çelişik karakterini aydınlatmanın yanı sıra, bunların güçlü ve zayıf yanlarını da aydınlatmalı ve bu bilgiyi radikal pedagojiyi geliştirmek için bir temel olarak kullanmalıdır. Örneğin, işçi sınıfı kültürünü (çeşitli halleriyle) dolayım-layan ve meydana getiren "metinleri" ve kodları kullanarak, gizlediği çelişkileri açığa çıkarmak üzere bu kodları kullanmak için eleştirel bir söylem geliştirmek mümkün olabilir. Bu nedenle, bir dolayım-lama kuramında ilk moment, ideolojik çıkarları, kültürel metinlerde ve sosyal süreçlerde içkin çelişkileri aydınlatmaktır. Onları baskın kültür tarafından meşrulaştırılmış bu anlam ve fikirlerin sosyal işlevini teşhir eden bir eleştirel muhakeme kipine tabi tutarak yapar bunu. Bu örnekte, eleştiri, bir reddiye biçimi, okul yaşamının kendi adına "söz almış" gibi görünen, sadece kendi dolaysızlıkları içinde yargılanmaları mümkünmüş gibi sunulan yönlerinin derinlikli bir incelemesi haline gelir.

Dolayım-lama prensibinin ikinci önemli boyutu, baskın fikir ve pratiklerin sosyal işlevini açığa vurmaktan fazlasını yapar; düşüncenin kendisinin doğasına ve yapısına odaklanan bir kuram gereksinimine işaret eder. Düşüncenin nasıl yapılandırıldığını ve üretildiğini öz-eleştirel biçimde

inceler ve bunun iradi ve gayri iradi sonuçlarına eğilir. Bu nokta çokça önem taşımaktadır zira baskın ve tabi kültürlerin eleştiri ve öz-belirlenim olanaklarını çoğaltan kimi özelliklerinin yeniden temellük edilmesi ve yeniden kurulması için gereken temeli sağlar.

Bu nedenle, diyalektik bir eleştiri kuramı ikili bir amaca hizmet eder: bir taraftan, sosyal deneyimleri, bu deneyimleri sorgulayabilecek ve onun zayıf ve güçlü yanlarını ortaya çıkarabilecek eleştiri kiplerinin gelişimiyle bağlantılandırılmaya çalışır. Diğer taraftan, öz-belirlenimli bir varoluşun koşullarını tekrar ele almayı amaçlayan yeni eleştirel düşünce kipleri içinde biçimlenmiş bir praksise işaret eder. Kültür ve ideoloji konuları IV. Bölüm'de ayrıntılarıyla ele alınacak olsa da, gizli müfredatın merkeziliğini vurgulayan daha radikal bir pedagoji geliştirmek için bu kavramların önemine burada kısaca değinilecektir.

Gizli müfredatın ve öğretimin altında yatan mantık, sınıf ve kültür arasındaki ilişki üzerine yapılandırılmış sessizliktir. Okullar, karmaşık tahakküm ve direniş ilişkileriyle yüklü kültürel alanlar olmalarına rağmen, resmî öğretim söylemi kültür kavramını apolitikleştirir ve direnişi veya en azından direnişin politik anlamını devreden çıkarır. Okulları bütün öğrencilerin fayda sağlayacağı kurumlar olarak sunan baskın kültür, ayrıca onun bilgisi ve sosyal uygulamaları, sosyal ve kültürel süreçlerin yarattığı etkinin doğasının tabi kültürlerden gelen öğrencilerin çıkarlarına karşı olduğunu ileri sürerken yanıltıcıdır. Tahakküm ve güç okul yaşamının "sessiz" bir motifini temsil eder. Bu, sınıf ve kültür örneklerini, toplumun geri kalanını karakterize eden tahakküme dayalı sosyal ilişkileri neredeyse aynı formda yeniden üretmek için nasıl dolayımладына bakarak görülebilir. Baskın toplumun ve kültürün damgası tüm bir okul deneyimleri yelpazesinde mevcuttur. Örneğin, resmî dil, okul kuralları, derslikteki sosyal ilişkiler, bilginin seçimi ve sunumu, özgün kültürel sermayenin dışlanması, vb. Sözüünü etmeye bile gerek yok ki, bunlar baskı altındaki bireylerin bilincine veya ideolojilerine basitçe mühürlenmiş veya dayatılmış değildir. Her zaman dolayımlanır – bazen kısmen reddedilir, bazen kısmen onaylanırlar. Buradaki asıl konu, sınıf ve gücün, baskın okul kültürüne karmaşık bir yolla uyumlanan ve meydan okuyan yaşanmış deneyimler formundaki tahakküm ve direniş ilişkilerinde keştiğidir. Ayrımına varılması gereken şey, okulların, öz-nelliklerin biçimlendiği rekabet sahaları olduğu, fakat bu alanın ağırlıklı olarak baskın kültür lehine var olduğudur. Okullardaki boşluklar ve gerilimler radikal potansiyellerini genişletmek için kullanılmalı ve açığa

çıkarılmalıysa da, iktisadi ve siyasi kısıtların bu kurumlarda güç sahibi olduğu hatırlanmalı ve kabul edilmelidir. Bu koşullar altında, açıkça görülüyor ki, ister otoriter bir müdürün, homojen bir sağ topluluğun, tutucu bir okul kurulunun, isterse de darkafalı bir bölüm idaresinin elinden çıksın, kuramsal anlamda ne denli içgörü yüklü olursa olsun, herhangi bir pedagojik etki sağlamak neredeyse imkânsız olabilir.

İdeoloji nosyonu tam olarak bu noktada önem kazanmaktadır. Burada kullanıldığı haliyle, ideoloji, anlamın üretimi, yorumlanması ve etkililiğini ifade etmektedir. Dönüşlü düşünceyi ve eylemi ne ölçüde teşvik ettiğine veya çarpıttığına bakılarak, hem olumlu hem de olumsuz bir moment içerir. Bir çarpıtma olarak ideoloji hegemonik bir hal alır; aydınlatıcı olduğu zaman dönüşlülük unsurları içerir ve sosyal eyleme zemin sağlar. Eğitim eleştirmenlerinin ideolojinin diyalektiğinde göz ardı ettiği şey olumlu bir momenttir. Benim eğitsel kuramlaştırma söylemine ideolojinin pozitif momentini yeniden dâhil etme girişimim Gramsci ve Aronowitz'ten feyz almaktadır. İkisi de ideolojilerin insanları harekete geçirdiğine ve "insanların üzerinde hareket edecekleri ve konumları hakkında bilinçlenecekleri bir alan yarattığına" (Aronowitz 1980; Gramsci 1971) işaret eder. Bu tanımın püf noktası, bir dönüşlülük formu olarak ideolojinin özgürleşmeyle eşanlamlı olmadığıdır, zira sonuç olarak kendi nüfuzunu ve etkisini belirleyen iktisadi ve siyasi koşullar içinde işlev görür.

İdeoloji nosyonu, baskın okul kültürü ve okul hayatının dokusunu dolayımlayan çelişik, yaşanmış deneyimler arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanıldığında eleştirel bir pedagojik araç haline gelir. Bir ideoloji ve sınıf pratiği kuramı geliştirmek için temel teşkil edecek üç önemli ayırmadan bahsetmek istiyorum (Sharp 1980; Whitty 1981). İlk olarak, kuramsal ve pratik ideolojiler arasında bir ayırım yapılmalıdır. Kuramsal ideolojiler öğretmenlerin ve öğrencilerin pedagojik süreci şekillendirmek ve yorumlamak için kullandıkları inançlar ve değerlerin içine gömülüdür. Buna karşılık, pratik ideolojiler dersliktaki sosyal ilişkilere ve pratiklere gömülü mesajları ve normları ifade etmektedir. İkincisi, ideoloji numunesi olarak söylem ve hem görsel hem de işitsel medyayı var eden ve kültürel ürünler, filmler ve okul kitaplarında vücut bulduğu haliyle ideolojilere temel sağlayan malzeme olarak yaşanmış deneyim arasında bir ayırım yapılmalıdır. Üçüncü olarak, bu ideolojik unsurlar, sahip oldukları önemin bir kısmını toplumdaki daha geniş erimli ilişkilere eklemlenmek yoluyla edinir.

Sınıf pratiği temelinde bir ideoloji kuramından sağlanacak çıkarımlardan biri, öğretmenlerin bilgi, insan doğası, değerler ve toplum hakkındaki

fikirlerinin sınıf deneyimini yapılandırmak üzere kullandıkları sağduyuya dayalı çıkarımlar aracılığıyla nasıl dolaymlandığını eleştirel biçimde değerlendirmek için algoritmik bir araçla teçhiz edildiğini öne sürer. Başka bir deyişle, ideoloji kavramı, öğretmenler tarafından kanıksanmış pedagojik çıkarımların altında yatan sosyal ve siyasi çıkarılara dair sorular üretmek için bir başlangıç noktası sağlamaktadır. Öğrenme, başarı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, nesnellik, okul otoritesi ve bunun gibi kavramlara ilişkin çıkarımlar eğitimciler tarafından eleştirel biçimde ele alınmalıdır. Michael Apple'in işaret ettiği gibi, böyle bir yaklaşım eleştirel bir biçim gerektirmektedir: "Müfredat alanı, sorgulamanın karmaşıklığına hakkını vermeyen düşünce formları için fazlasıyla kabullenici davranmaktadır. Bu nedenle, onyıllardır temel bakış açılarını fazlaca değiştirmemiştir" (Apple 1979).

Sözünü etmeye gerek bile yok ki, eleştiri olarak ideoloji, öğrenciler arasındaki eleştirel sorgulama ruhunu "donduran" derslik ilişkilerini incelemek için de kullanılmalıdır. Bu pedagojik uygulamalar deşifre edilmeli, entelektüel gelişmeyi ve sosyal soruşturmayı engellemekten ziyade bağlarından çözme potansiyeli ölçüsünde değerlendirilmelidir. Bu, yaşanmış deneyimleri ve tortulu geçmişleri baskın okul kültürüyle çatıştığı için aşağılanmanın ve güçsüzlüğün acısını her gün çeken öğrenciler söz konusu olduğunda özellikle önemlidir. Bu öğrenciler, kendini idare edebilen bir varoluş tesis edebilmek için ihtiyaçları olan eleştirel söylemin temin edilmesinin yanı sıra, sınıfta kendi tarih ve kültürlerini onayan bir sosyal ilişkiler ağına yerleştirilmelidir. Buradaki bağıntı noktası, öğretmenlerin öğrencilere sadece kendi deneyimlerini onaylamak için değil, artık bir parçası oldukları sosyal yeniden üretim sistemini eleştirel bir gözle değerlendirmek için fırsatlar sunacak biçimde derslik deneyimlerini yapılandırmaları gerektiğidir. Bu nedenle, öğretmenler kültürel yeniden üretimin vasıtaları olmanın ötesine geçip kültürel mobilizasyonun vasıtaları olacaklarsa, kendi katılımlarını ve formasyonlarının doğasını, baskın kültürün entelektüelleri ve araçları olarak üstlendikleri rol de dâhil olmak üzere, baskın toplumla kaynaştırmak zorundadırlar (Greene 1978).

Okul yaşamının çelişik doğası, öğretmenler için, tabi gruplara ait bilginin ve anlamların söylemin içinde ve dışında nasıl deneyimlendiğini ve yorumlandığını inceleyebilecekleri bir alan sağlar. Çünkü ancak tabi kültürlerin konuşulan ve konuşulmayan deneyimlerinin arasında ve içinde, baskın topluma dair içkin bir eleştiri bulunabilir. Buna ek olarak, madun kültürel uyum ve direniş formlarında yatan içkin mantık inceleyerek, emekçi grupların okul deneyiminin dinamiklerini meydana getiren

açık ve örtülü mesajları nasıl dolayımıladığına ilişkin bir anlayış, emekçi sınıfın temsiline ilişkin bir kuram geliştirilebilir (Willis & Corrigan 1980). Buradaki asıl mesele, gizli müfredatın emekçi sınıfının ihtiyaçlarına ve arzularına seslenen fakat bunu yaparken onların radikal potansiyelini kısıtlayan unsurları eleştirel biçimde deşifre etmenin gerekliliğidir. Bu unsurlar açığa çıkartılmalı ve kaynak kültürdeki konumlarıyla ilişkilendirilmelidir; örneğin, aile, işyeri, vb. Böylece tekrar sahiplenilip radikal pedagojinin bir parçası olarak kullanılabilirler. Bu nedenle, bir eleştiri olarak ideoloji, hem öğretmenlerin baskın kültürün gizli müfredatta nasıl saklı olduğunu anlamaları için, hem de öğretmenlerin ve öğrencilerin okulları baskın toplumla kurulmuş münferit bir ilişkiye indirgeyen anlamlar dünyasını anlamalarına ve tartışmalarına el verecek bir bilgi kipi geliştirmek için kullanılabilir. Öz-farkındalığın üretilmesi, müfredat materyallerinin ve diğer kültürel ürünlerin nasıl anlam ürettiğini anlamakla da ilişkilidir. Yani, öğretmenler bu ürünlerin ve materyallerin biçim ve içeriğinde gömülü mesajları deşifre etmeyi öğrenmelidir. Bu, hem öğretmenlerin derslik materyaline karşı takındığı tutumu konu alan çalışmaların, hem de müfredat materyalleri içine gömülü mesajlara ilişkin içerik analizlerinin ışığında iyice zorunlu hale gelmektedir. Örneğin, Ulusal Bilim Vakfı'nın sosyal bilimler eğitimi üzerine yürüttüğü bir çalışma şu bulguları edinmiştir: "Baskın öğrenim materyali geleneksel ders kitabıdır (...) öğrencilerden bilmeleri beklenen şey çoğunlukla aktarılan bilgidir... [ve] öğretmenler ders kitaplarına sadece başvurmuyor, bir bilgi kaynağı olarak onlara inanıyorlar da" (Shaver, Davis, Helburn 1979). Devlet okullarında kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik yakın zamanlı bir içerik analizi de aynı karamsar tabloyu çiziyor. Örneğin, Jean Anyon'un kapsamlı çalışmaları bu kitaplarda şu konuların baskın olduğu sonucuna varıyor: (1) sosyal mücadele ve sınıf çatışmasına neredeyse hiç değinmeden sosyal uyum, sosyal ödün ve siyasi fikir birliğine atfedilen aşırı değer; (2) yoğun bir milliyetçilik ve şovenizm; (3) emek tarihinin neredeyse tamamen dışlanması ve (4) siyasi, ekonomik ve sosyal hayatın doğasına ilişkin birçok mit [Anyon 1979, 1980]. Benzer şekilde, Popkewitz de (1978) sosyal bilimlerdeki disiplin merkezli müfredat çalışmalarının sosyal-siyasi kurumlara karşı muhafazakâr bir önyargı taşıdığı sonucuna varmıştır.

Öz-farkındalığın üretimi, ayrıca, müfredat materyallerinde sunulan imgelerin ardındaki formlarda veya yapılandırıcı prensiplerde saklı ideolojileri deşifre etme ve eleştirme becerisi gerektirir. Örneğin, öğretmenler, "metinlerde" bireylere kolektif eylemden kaçınmayı telkin eden, yüksek

kalitede sanatı yoksulluk ve sömürü tanımlarıyla yan yana koyan veya öğrencilerin bu konuları eleştirel şekilde ele almasını teşvik etmeyen üstü kapalı ideolojik mesajları tespit etmeyi öğrenmelidir. Yakın zamanda pek çok müfredat kuramcısı *öğretmenin vasıfsızlaştırılması* denilen müfredat paketlerinin üretimine işaret etmiştir (Apple 1981; Buswell 1980). Öğretmeni kavramsal anlayışı teşvik etmekten alıkoyan bu müfredat “setleri”, kavramı uygulamadan ayırmaktadır. Başka bir deyişle, hedefler, bilgi becerileri, pedagojik pratikler ve değerlendirme yolları müfredat programının içinde ve önceden inşa edilmekte ve tanımlanmaktadır. Öğretmenin rolü sadece kuralları izlemeye indirgenmektedir. Üretim bandı kontrolü, bu bağlamda, müfredat geliştirme alanındaki en yeni içgörü olarak arzi endam etmektedir.

Son olarak, eğer öğretmenler gizli müfredat kavramını eğitsel kuramlaştırmanın ve pratiklerin merkezî bir parçası haline getireceklerse, dikkatlerini öğretimin emek sürecine çevirmelidir. Daha açık olmak gerekirse, öğretmenler, çoğu okuldaki emek ayrımını karakterize eden genellikle üstü örtülü güçsüzlük mesajına hep birlikte meydan okumalıdır. İçerik, pedagoji ve değerlendirmenin farklı uzmanlık alanlarına ayrılması, öğretmenin hareket alanını kısıtlamanın yanı sıra, daha yüksek bir seviyede de olsa, zihin ve el emeği arasında bir ayrımı da teşvik etmektedir. Ne olursa olsun, böyle bir ayrımın ortaya çıkardığı mesaj genelde aynıdır: “Düşünmeyin, sadece kuralları takip edin.” Sonuç olarak, emek sürecinin kendisinde, ideolojik ve yapısal olarak öğretmenin aleyhine işleyen siyasi unsurlar vardır. Bunlar daha görünür bir düzeyde öğrencinin de aleyhine işler. Apple ve Feinberg’in işaret ettiği gibi:

Öğretmenin rehber materyal üretme sürecini çevreleyen karmaşık izleklere katılmaktan men edilmesi, öğretmenin homojen müfredat ve çocuk arasında sadece bir boru hattı olduğu imgesini güçlendirir. Ve bu imge öğretmenin sadece yönetsel teknikler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği izlenimini güçlendirir. Bu süreçte makûl seçimler yapma ve bunları kamuya anlatma becerimiz azalmaktadır [Apple ve Feinberg, yakında çıkacak].

Sonuç

Sonuç olarak, gizli müfredat nosyonunun, literatürde mevcut olduğu haliyle, okullardaki kültürel mücadeleye dönük bir kaygıyı temel alan eleştirel bir pedagoji geliştirmek için elzem kuramsal unsurları sağlamaktan

yoksun olduğunu savundum. Bu literatürü karakterize eden yaklaşımların çoğu, siyaset nosyonunu, diğer birçok şeyin yanında, özneliliğin aldatıcı bir yüceltini ve öğrencilerle öğretmenlerin daha geniş sosyal yapıların gerekliliklerini sorgusuzca yerine getiren sosyal dekorlar olarak görüldüğü bir değerlendirme içinde çözmektedir. Bunların ötesine geçmek için gerekli olan şey, hegemonik çıkarımlar ve pratikleri “sessizce” yapılandıran ve üreten öğretim sürecinin bütün ideolojik örneklerini kuşatan bir gizli müfredat görüşüdür. Böylesi bir odak, vurguyu kültür üretimine yönelik tektarafli bir uğraştan kültürel müdahale ve sosyal eyleme ilişkin birincil bir amaca kaydırıldığı için önemlidir. Böyle bir yaklaşım, kendi içinde veya tek başına bütün toplumu değiştiremeyecek olsa da, okulları tahakküm karşıtı pratiklerin başat mücadele alanlarına dönüştürecek olan temeli sağlayacaktır.

Öğretim Sürecinde Yeniden Üretim, Direniş ve Uyum

Daha önceki bölümlerde öğretime ilişkin radikal bir kuramın temellerinin kısmen Frankfurt Okulu'nun çalışmalarından ve gizli müfredat üzerine yakın döneme ait literatürden itibaren geliştirilebileceğini savunmuştum. Frankfurt Okulu öğretimin doğasına ve işlevine ilişkin anlayışımızı geliştiren bir söylem ve eleştiri kipi sağlamış olsa da, gizli müfredat eleştirmenleri, günlük derslik yaşantısını karakterize eden mesaj, kod ve rutinlerden oluşmuş sistemlerde yatan ideolojileri ve çıkarları açığa vuran analiz kipleri üretmişlerdir. Bu iki analiz kipi çok önemli olmakla beraber, gücün ve insan unsurunun tahakküm ve mücadelenin hem koşulunu hem sonucunu temsil ettiği, okullarda uygulanan sosyal pratikleri teşvik etmek için birbirine nasıl bağlandığıyla ilgili sistematik bir açıklama sunmamaktadır. Neyse ki, son onyılıda öğretim sürecine ilişkin yapısal ve etkileşimli bir analiz sağlayan kuramsal bir inceleme literatürü oluşmuştur. Şimdi, gizli müfredata ilişkin en önemli çalışmaları karakterize eden kuramsal bakış açılarının güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmenin yanı sıra, yeniden yapılandırılmış bir radikal pedagoji kuramı için gerekli olan bir ideolojik temel geliştirmek amacıyla sahip olabilecekleri potansiyele işaret etmeye girişeceğim.

II. Bölüm'de de bahsetmiş olduğum gibi, kültür, ideoloji ve güce ilişkin tanımlamalar, eğitim kuramı ve pratiğinin baskın dilinde hiçbir zaman öne çıkacak şekilde yer almamıştır. Bobbitt (1918) ve Charters'dan (1923) Tyler (1950), Popham (1969) ve Mager'a (1975) uzanan daha yakın tarihli çalışmalara kadar, eğitim kuramının uzun tarihinde, okulları ve derslik pedagojisini, kültürü siyasetten soyutlar-ken gücü bilgiden ayıran terimlerle değerlendirmeye dönük köklü bir bağlılık bulunmaktadır.

Hem geleneksel hem liberal versiyonlarda, eğitim kuramı, gereklilik ve etkililik mantığına sıkıca bağlıdır ve entegrasyon ve uzlaşa temelli siyasi söylemlerle dolayımlanmış. Bu eğilim, geleneksel eğitim kuramı ve pratiğinin söyleminde çelişki ve mücadeleye ilişkin düşüncelerin üstünkörü vurgulanmasından veya görmezden gelinmiş olmasından açıkça anlaşılabilir. Daha açık olmak gerekirse, okulları, öğrencileri toplumda başarılı bir şekilde işlev görmek için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerle donatmak amacıyla tasarlanmış tarafsız kurumlar olarak ele alan görüşü destekleyen Parsoncu (1959) görüş, okullar ve endüstriyel düzen arasındaki ilişkiyi sorgulamayı reddeden bir eğitim sosyolojisinin temellerini atmıştır. Bu bakış açısının bir sonucu, baskın toplum yapısı ve ideolojinin problematik nitelikten yoksun kılınması olmuştur. Benzer bir şekilde, Amerikan toplumunu karakterize eden köklü siyasi, ekonomik, ırksal ve cinsiyet merkezli eşitsizlikleri sürdüren ve bunlardan faydalanan çıkar gruplarının okulları nasıl etkileyebileceği, eğip bükebileceği ve şekillendirilebileceğine ilişkin rahatsız edici bir sessizlik baş göstermiştir (Feinberg 1975).

Diğer taraftan, geleneksel eğitim kuramı, ideoloji, bilgi ve güç gibi konular arasındaki ilişkileri anlamak için gerçek bir temel sağlamamıştır. Yani, okulların "gerçek" bilgi olarak tanımladığı tarihsel gelişimi, bilginin seçimine, kullanımına ve meşrulaştırılmasına kafa yormak amaçlı her türlü girişim bu bakış açısından arındırılmıştır. Burada görmezden gelinen asıl soru, toplumda dağıtılan gücün nasıl belli gruplara ve sınıflara ait iktisadi ve siyasi çıkarları sürdürmek için bilginin tanımlı ideolojilerinin ve formlarının çıkarları lehine işlediğine ilişkindir (Young ve Whitty 1977). Bilginin formunun ve ona hizmet eden pratiklerin seçimine hükmeden tarihî ve sosyal belirleyicilere yönelik bir eleştirel endişenin aksine, böylesi bir analiz geliştirme konusundaki başarısızlık, öteden beri geleneksel eğitim kuramının bilginin yönetimine ve idare edilmesine yönelik vurgusunda aşikârdır (Apple 1979). Bu bakış açısında bize sunulan ve bizi kurbanlaştıran şey

bir epistemoloji, tümüyle düz ve büyük ölçüde metodolojik arıtmanın kutsanmasına indirgenmiş bir düşünce kipidir; örneğin, kontrol, üretim ve gözleme yönelik bir kaygı (Aronowitz 1980). Bu sosyal mühendislik hesabında eksik olan, eleştirel düşünceye ilişkin temel organlardır. Yani, geleneksel kuramın gerçeğin tanımında ayak diremesinin arkasında, nesnel metodolojik araştırma ve ampirik doğrulamayla eşanlamı gibi görünen, normatif çıkarların nasıl kuram ve sosyal araştırma için bir temel oluşturduğunun etrafında yapılandırılmış bir sessizlik mevcuttur. Daha az soyut ifade etmek gerekirse, nesnellğe ve değerlerden bağımsızlığa yönelik dış görünüşteki ciddi bağlılığın altında, bilginin temellendirilmesine çok kısıtlı bir eleştirel ilgi gösteren indirgemeci bir mantık olmasının yanı sıra, etik düşüncesini ve tarihin değerini baskılayan bir anlayış yatar (Jacoby 1975; Giroux 1981). Gerçeğin yüzeyinde dans eden geleneksel eğitim kuramı, mevcut sosyal düzenin derin gramerini şekillendiren üstü kapalı ilkelerinin yanı sıra, kendi mantığının kökeninin ve doğasının altında yatan ilkeleri de görmezden gelir.

Bu çerçevede, bahsedilmeye değer bazı pratikler vardır: birincisi, ideoloji nesnel bilgi kavramının içinde çözülür. İkincisi, gizli müfredat ve sosyal kontrol arasındaki ilişki, hedefler tasarlamaya dönük bir çaba lehine göz ardı edilmiştir. Son olarak, sosyalleşmeyle sınıf, cinsiyet ve ırk eşitsizliklerinin yeniden üretilmesi arasındaki ilişki, büyük oranda, bilgiyi önceden tanımlanmış haliyle öğretmenin yordamını bulmaya dönük aşırı bir çaba için yok sayılmıştır (örneğin, bakınız Harty, 1979). Burada, okulların, bu bakış açısı dâhilinde, sadece eğitimle ilgili alanlar olarak görülmekte olduğunu vurgulamak önemlidir. Okulların farklı açılardan erk sahibi kültürel ve iktisadi gruplar arasındaki çekişme ve mücadele alanlarını temsil ettiği düşüncesi gibi, okulların kültürel alanlar olduğu düşüncesi de yok sayılır. Bu ikincisi, iktisadi grupların öğrenme psikolojisi ve yapısal işlevselliğin geleneksel kuramın okullara dönük bakışını tanımlamada oynadığı baskın rolde iyice aşikâr hale gelir. Sınıf ve güç etkileşimini dışlayarak, geleneksel eğitim kuramı, ya kültürü güya mükemmellik standartlarına indirger ya da sadece tarafsız bir sosyal bilim kategorisi olarak ele alır. Geleneksel görüşte eksik olan, kültürün farklı sosyo-ekonomik gruplar arasında yaşanmış, çatışık ilişkiler barındıran özgül bir süreç olduğudur. Bu sosyo-ekonomik gruplar erk araçlarına çeşitli seviyelerde erişim sahibidir ve bu da ortak ilkelerini ve yaşanmış deneyimlerini eşit olmayan derecelerde üretme, dağıtma ve meşrulaştırma yetisine yol açar (Gramsci 1971; Hall ve Jefferson 1976). Bu nedenle,

okulların nasıl olup da baskın kültürün mantığının ve mevcut toplumun değerlerinin çıkarları lehine işlev gördüğüne ilişkin geleneksel görüş çok az şey ifade etmektedir.

Genel olarak, “yeni eğitim sosyolojisi” denilen kavramın başlangıcı tam olarak bu noktada bulunabilir. Bu yaklaşımın merkezinde, hatta ilk aşamalarında, okulların nasıl öznellikler oluşturduğunu ve anlam ürettiğini ve güç ve kontrol meseleleriyle ne şekilde ilişki halinde olduğunu anlamaya yönelik bir girişim mevcuttur (Young 1971; Young ve Whitty 1977). Yeni kuramın savunucuları, bilgiyi güçten ayırmak yerine, herhangi bir toplumda, okulda veya sosyal alanda bilgi olarak görülen şeyin tanımlı güç ilişkilerini önceden belirlediğini ve oluşturduğunu savunurlar. Güç ve bilgi arasındaki bu kuramsal ilgiden doğan eleştirel sosyoloji önemlidir çünkü okullarda anlamın nasıl üretildiğini sorgular ve kerameti kendinden menkûl okul kategorilerinin ve pratiklerinin sorgulandığı bir kuramlaştırma kipini destekler (Bates 1981; Musgrave 1980).

Sonuç olarak, yeni eğitim sosyolojisinin fenomenolojik değişkeni, öğretmenlerin türleştirmesinden ve bilincinden ziyade, toplumun siyasi ve iktisadi yapılarında yatan gerçek sosyal kontrol ve değişim belirleyicilerini tartışan eleştirel analizlerle sınırlanmıştır. Başka bir deyişle, insan faktörü ve dönüştürücü bilince duyulan ilgi, okulların tahakküm ve eşitsizliği çoğaltmak üzere tasarlanmış kurumlar olarak nasıl işlev gördüğüne ilişkin analizlere yol vermiştir. Bu nedenle, yeni eğitim sosyolojisi, güç, tahakküm ve öğretim arasındaki ilişkiye odaklanırken, tektaraflı bir yapısalcılık veya kültüre ve bilginin sosyal olarak yapılandırılmasına yönelik kısıtlı bir odağa vurgu yapan bakış açıları arasında kalmıştır. Diğer taraftan, vurgu, güç ilişkilerini okul dışında konumlamak ve bunların okul kurumuna ve derslikteki günlük sosyal ilişkilere sızdığını ve ona şekil verdiğini açığa vurmak girişimi üzerindedir (Baron vd. 1981). Diğer taraftan, fenomenolojik ve etkileşime dayalı yaklaşımlar, okul bilgisinin üretimi ve yapılandırılmasında etkili süreçlere odaklanmaktadır.

Bu pozisyonlar yararlı olmakla beraber, her yaklaşım, yapıyı diyalektik şekilde insan unsuruyla bağlayan bir öğretim kuramı geliştirmekte başarısız olmuştur. Sonuç olarak, okulları devletle veya iktisadi sahayla ilişkilendiren karmaşık ve çelişkili anları ya çarpıtmışlardır ya da yeterince kuramsallaştıramamışlardır. Bu bakış açıları, farkında olmadan, saldırdıkları mekanizmaların yeniden üretilmesine yardımcı olmakla beraber, direniş ve dönüştürücü bir eleştirel pedagoji vaat eden ideolojik ve kültürel alanları da görmezden gelmişlerdir.

Yeni eğitim sosyolojisindeki mevcut açmaz, *yeniden üretim kuramları* olarak isimlendirdiğim kavramdan öteye gidememelerinde yatar. Öncül yapısalcı veya kültürcü pozisyonları temel almaya yönelik girişimlere rağmen, yeni sosyolojinin kuramsal parametreleri tektaraflı güç ve insan unsuru düşünceleriyle sınırlı kalmıştır. Eğer eleştirel pedagoji için temel oluşturacak bir çalışma ortaya çıkacaksa, bu kategorilerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Şimdi, bu pozisyonların analizine geçeceğim.

Yeniden Üretim Kuramları

Yeniden üretim kuramları, en genel manada, okulların nasıl baskın toplumun çıkarlarının lehine işlev gördüğüne odaklanır. Liberal ve yapısal-işlevci tanımların aksine, okulların kültürel ilerleme, değerden arındırılmış bilgi ve nesnel öğretme yöntemlerini teşvik eden demokratik kurumlar olduğu çıkarımını reddederler. Bunun yerine, yeniden üretim kuramları, gücün, okullar ve sermayenin çıkarları arasında ne şekilde aracılık sağladığına odaklanırlar. Resmi öğretim görüşünden çıkarak, bu tür kuramlar, okulların materyal ve ideolojik kaynaklarını mevcut üretim ilişkileri için elzem işgücü paylaşımını sürdürmek amacıyla gerekli sosyal ilişkileri ve tavırları çoğaltmak üzere ne şekilde kullandıklarına odaklanır. Bu tip kuramların ağırlıklı olarak ilgilendiği konular siyaset ve tahakküm mekanizmalarıdır. Hatta, daha açık bir deyişle, bunların okulları endüstriyel düzen ve günlük derslik yaşantısının niteliğiyle birbirine bağlayan ilişkiler örüntüsü üzerindeki etkisiyle meşguldürler. Yeniden üretim kuramları, gücün ve sosyal işlevin okulların içindeki ve dışındaki baskın toplumun çıkarı lehine nasıl iş gördüğüne dönük temelde farklı bakış açılarına sahiptir.

Eğitim kuramı ve pratiğinde devlet veya siyasi ekonominin tayin edici doğasını ve önceliğini vurgulayarak, yeniden üretim yaklaşımları, öğretime ilişkin geleneksel ve liberal görüşlerin sahip olduğu nesnellik retoriğinin ve sosyal hareketliliğin arkasındaki ideolojik çıkarımları ve süreçleri açığa vurmada önemli bir rol oynamışlardır. Bu tip yaklaşımlar, öğretim kuramında idealist ve işlevci paradigmalardan önemli bir kuramsal ayrılığı temsil etmekle beraber, mevcut düzene başkaldırmaktan ziyade, en nihayetinde onu destekleyen bir problematiğe hapsolmuş durumdadır. Buradaki can alıcı nokta, mevcut yeniden üretim kuramlarında ciddi eksiklikler olduğudur. Bunlardan en önemlisi, karşıt hegemonik müca-

delelerin kuramsal ve pratik önemini gösteren bir eleştiri formu önermeyi reddetmeleridir.

Yeniden üretim kuramları, baskı altındakilerin ne ölçüye kadar sermaye tarafından belirlenmediğini ayımsamakta veya günlük hayatın hangi veçhelerine kapitalist ideolojinin kayıtsız kaldığını ayımsamakta başarısız olduğu için, radikal bir öğretim kuramı geliştirme amacıyla, hatta ihtimaliyle çelişkili görünen indirgemeci bir mantığa hapsolmuş gibidir. Başka bir deyişle, bu bakış açıları muhalif bir öğretim vaadi veya daha kapsayıcı bir radikal sosyal değişim hedefi önemli bir unsur teşkil etmemektedir. Bu yaklaşımların bir radikal pedagoji modeli için sahip olduğu çıkarımlar aşikâr gibi görünmektedir, çünkü sınıf, ırk ve cinsiyet tahakkümü olguları ve sınıf deneyimlerindeki gelişmeler ve gerilimlerdeki muhalif ideolojik vaatler arasında, yeniden üretim kuramları oldukça karamsar tahakküm modelleri konumlandırmaktadır. Öyle ki, direniş veya sosyal değişime dönük referanslar bile bir delilik anında yazılmış zayıf ifadeler gibi görünmektedir. Sonuç itibarıyla, soyut olumsuzlama, kendini çaresi bulunamamış bir ümitsizliğe ve radikal yeniden üretim yaklaşımlarının retorikine bırakmaktadır. Bu radikal yaklaşımlar şu anda yürürlükte olan mevcut kurumsallaşmış tahakkümün akılcalığına aittir.

Radikal pedagojiye yönelik bu tip bakış açılarının yetersizlikleri yeni değildir. Yeniden üretim kuramlarına ilişkin önceki dönemlere ait kuramlar tektaraflı determinizmlerine, sosyal ve kültürel yeniden üretim konusuna ilişkin indirgeyici yaklaşımlarına ve tarihi dışlayan kuramlaştırma kiplerine işaret etmektedir (Young ve Whitty; Giroux 1981). Burada kaygı verici olan, radikal eğitim eleştirmenlerinin, özellikle de Birleşik Devletler'dekilerin,¹ mevcut yeniden üretim kuramlarındaki kısmen değinilmiş ve potansiyel olarak değerli unsurları soyutlaştırmadaki ve geliştirmedeki başarısızlıkları olmuştur. Bunlardan bazıları radikal bir pedagoji kuramı geliştirmek için somut olasılıklar sunmaktadır. Bu durumda, bunlardan biri de, yapı ve nedensellik arasında bir bağlantıya ve eleştirel kuram ve sosyal eylem arasında bir bağ kurma ihtiyacına işaret eden bir pedagoji kuramıdır. Bu tip bir pedagoji, bireysel özgürlük ve sosyal yeniden yapılandırmaya dönük çıkarılara hitap eden siyasi bir projeye donanmış olmasının yanında, eğitimciler nezdinde geçerli bir praksis için dolaysız bir bağıntı taşımalıdır.

Şu anda, makro-sosyolojik modellere dayanan geniş bir yeniden üretim yaklaşımı yelpazesinden çıkmış iki önemli pozisyon vardır. Bunlar, öğretim ve Batı'daki sanayileşmiş ülkelerin kapitalist toplumları arasındaki ilişkiyi

analiz etmek için kullanılırlar. Ne var ki, bu pozisyonları tespit etmeden ve incelemenden önce, bu bölümde kullanılan kategorilerin analitik açıklık için sıkıştırılmış ideal tipik terimleri temsil ettiğini vurgulamalıyım. Burada bahsettiğimiz iki pozisyon, (a) Althusser'in (1969, 1971) ve Bowles ve Gintis'in (1976, 1980) çığır açan çalışmasını temsil eden örnekler olarak sosyal yeniden üretim kuramları ve (b) birincil olarak Pierre Bourdieu ve arkadaşlarının (1977a, 1977b) ve Basil Bernstein'in (1977a, 1977b) çalışmalarına odaklanan kültürel yeniden üretim kuramlarıdır.

Sosyal Yeniden Üretim Kuramları ve İdeoloji ve Güç Problematiği

Sosyal yeniden üretim kuramları, okulların kapitalist üretim ilişkilerini sürdürebilmek için ihtiyaç duyulan sosyal formasyonun yeniden üretiminde –kritik olmasa da– önemli bir role sahip oldukları görüşünü merkeze alır. Basitçe ele alırsak, okullar, geleneksel olarak münferit iş becerilerinin artırılması ve bu becerilerin içinde yer aldığı sosyal ilişkileri meşrulaştıran davranışları üretme görevlerini birleştiren, tarihi bağlamda sosyal alanlar olarak ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, çalışanlar, tarih boyunca, iş başında uygulanan çıraklık programları dâhilinde iş becerilerini geliştirmişlerdir (Aronowitz 1973). Benzer bir şekilde, baskın toplumun çıkarlarıyla bağdaşan bir bilincin üretimi, her şeyden önce, aile ve kültür endüstrisinin geliştirici araçlarıyla uyumlu hale getirilmiştir (Adorno ve Horkheimer 1972). Okullar böylece iki görevi entegre etmiş ve bunu yapan tek kurum olmamakla beraber en önemlisi haline gelmiştir. Kısaca, öğretim, öznelliklerin ve donanımların oluşturulmasında önemli bir sosyal alanı temsil etmektedir. Okullar farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin mesleki işgücü paylaşımında kendi sınıflarına has pozisyonları edinmek için gerekli becerileri öğrendikleri yerlerdir. Althusser (1971) ve Bowles (1976), yeniden üretim sürecinin farklı yönlerini vurgulamakla beraber, ekonomi-okul bağlantısının ileri düzeyde sanayileşmiş Batı toplumlarında muhafaza edilmesi ve yeniden üretilmesi kapsamında önemli birtakım ilişkileri temsil ettiğine inanıyorlardı. Ayrıca, sosyal sistemlerin durumu ve insan unsurunun yapısının durumuna ilişkin uğraşlarında güçlü bir yapısalci endişe sergilemektedirler. Bu pozisyonları analiz ederken Althusser'in (1969, 1971) çalışmalarını, daha sonrasında Bowles ve Gintis'in (1976, 1980) çalışmalarını ve bu iki bakış açısının radikal bir pedagoji kuramına ilişkin çıkarımlarını inceleyeceğiz.

LOUIS ALTHUSSER

Genel anlamda ele alınırsa, Althusser, kapitalist üretim biçimini yeniden üretmek üzere elzem olan maddesel ve ideolojik işlevlerin yerlerine getirilmesi için bir işgücünün nasıl yapılandırıldığı gibi çetin bir soruyu yanıtlamaya çalışmaktadır. Althusser için (1971), bu, işçileri üretim sürecinde çalışmak üzere gerekli becerileri ve yeterlilikleri edinecekleri şekilde eğitmenin yanı sıra, işçilerin mevcut üretim ilişkilerinin sürdürülmesi için gerekli disiplin ve saygıyı temin eden davranışları, değerleri ve normları edinmelerini sağlamayı da ihtiva etmektedir. Gramsci gibi (1971) Althusser için de, mevcut üretim sisteminin ve güç ilişkilerinin muhafaza edilmesi, hem gücün hem de ideolojinin kullanılmasına bağlıydı. Bu nedenle, Althusser (Althusser 1971) için, “üretim” koşullarının yeniden üretilmesi, üretim, sermaye birikimi ve sanayileşmiş toplumları nitelendiren sosyal formasyonların yeniden üretilmesi sürecinde birbirine bağlı üç momente dayanır: 1) üretim ilişkilerini destekleyen değerlerin üretilmesi; 2) gücün ve ideolojinin başat kontrol noktalarındaki baskın sınıfları desteklemek üzere kullanılması ve 3) belli iş türlerine ait bilgi ve becerilerin üretilmesi.

Bu pozisyon diğer pek çokları tarafından ele alındığından (Hirst 1979; Erben ve Gleeson 1977; Callinicos 1977; Aronowitz 1981a), öncelikli olarak Althusser’in pozisyonundan doğan güç ve ideoloji kavramlarına ilişkin analizime odaklanacağım.

Marksist kuramdaki üstyapı-altıyapı meselesine ilişkin daha niteliksiz yorumları eleyerek, Althusser (1971), ekonomik temelin sivil toplumdaki kurumlarla ilişkisinin basit bir neden-sonuç tespitine indirgenemeyeceğini savunur. Bunun yerine, sanayileşmiş kapitalist toplumların meşrulaştırıcı prensiplerinin devletin kendi kendini düzenleyen pratiklerinde kökleştiğini iddia eder. Bu pratikler, güçle yönetilen ve asker, polis, mahkeme ve hapishanelerle temsil edilen *baskıcı devlet aracı* ve öncelikli olarak rıza ile yöneten ve okullar, aile, yasal yapı, kitle iletişim araçları ve diğer kurumlardan oluşan *ideolojik devlet aracından* oluşmaktadır. Althusser (1971) nihai analizde ekonomik alanın en önemli belirleyici olduğu konusunda ısrar etmektedir ve bu konunun ortodoks bir analizini yapmaktan kaçınır. Bunu, tarihsel olarak konumlandırılmış toplumlarda determinizm ve tahakküm mantığının sosyal bütündeki diğer belirleyicilik düzeyleriyle ekonomik küre arasındaki birincil gelişkiden koptuğunu iddia ederek yapar. Örneğin, şu anda kapitalist toplumları yeniden üreten birincil

belirlemenin İdeolojik Devlet Araçları'nın kurumlarında yatmakta olduğunu iddia eder. Daha doğru bir deyişle, Althusser, gelişmiş toplumlarda, okulların, işgücünün ideolojik tahakkümündeki baskın kurum olduğunu savunur. Çünkü gelecek kuşaktaki işçilerin öznelliğini oluşturan becerileri ve bilgiyi öğreten kurum okuldur. Hatta "...ideolojik bir devlet aracı mutlaka baskın role sahiptir. Kimse bu müziğe kulak vermese de zaten çok sessizdir o. Bu, okuldur!" (Althusser 1971). Althusser'in devlet ve yeniden üretim kuramı geleneksel ve liberal açıklamalardan sonra açıkça önemli bir ilerlemedir. Çünkü, Althusser'in analizi, okulların anlamının sadece ideolojik devlet aracı bağlamında anlaşılabilceğini savunmaktadır. Hatta, okulların sadece ekonomik düzenin uhrevi bir yansıması olduğu Marksist görüşü de reddeder. Althusser'e göre, okullar ekonomik altyapıyla özel bir ilişki içinde var olan kısmen otonom kuruluşlardır. Fakat, aynı zamanda, kendilerine has kısıtlara ve pratiklere sahiptirler. Althusser'e göre, okullar kapitalist sosyal ilişkiler ve kapitalist ideoloji tarafından tanımlanan bir sosyal yapı içerisinde işlev görmektedir. Fakat, okullar ve ekonomik tabanı-devletin yanı sıra- dolayımlayan sosyal ilişkiler ve ideolojiler uyarlanmış, değiştirilmiş ve bazı durumlarda çeşitli siyasi ve sosyal güçlerle çelişkiye düşmüş kısıtları temsil etmektedirler. Kurumlarda keskin bir eleştiri ve karşıt öğretim kipleri sunan bireyler mevcut olsa da, okulların kolektif bir fail dizisi olarak *yapmadığı* şey, kapitalizmin yapısal temeline meydan okumaktır. Althusser'e göre, ideolojik bir devlet aracı olarak okullar, siyasi işlevlerini başarıyla yerine getirir ve öğrencileri iş ve vatandaşlık için uygun davranışlarla donatır. Bu davranışlar "sosyo-teknik işgücü bölümüne ve sınıf tahakkümüyle oluşturulmuş düzenin kurallarına saygı duymayı" da kapsar (Althusser 1971).

Althusserci düzende amacımıza hizmet eden iki soru mevcuttur: bir tarafta okulların mevcut düzenin yeniden üretilmesinde oynadıkları role ilişkin soru, diğer tarafta ise yeniden üretim mekanizmalarının bu tip kurumlar içinde nasıl başarılı olduğuna ilişkin can alıcı soru vardır. Althusser'in birinci soruya yanıtı net olmakla beraber kuramsal ve ampirik bakımdan yeterince gelişmemiştir. Okulların işgücündeki farklı işler için gerekli beceriler ve üretime ilişkin mevcut sosyal ilişkiler için uygun davranış kurallarını öğrettiğini iddia etmektedir. Althusser (1969, 1971) bu işlevlerin doğasını ideoloji düşüncesi aracılığıyla açıklamaya çalışmaktadır.

Althusserci öğretim analizinde, ideoloji, iki önemli unsurdan meydana gelmektedir. Birincisi, okulların günlük işleyişlerini yapılandıran ritüeller, pratikler ve sosyal süreçlerde maddesel bir mevcudiyete sahip-

tirler. Örneğin, okul binasının mimarisinin vücut bulmuş formu; farklı akademik konuların kategorize edilmesi sırasında farklı departmanlarda, farklı binalarda ve farklı katlarda konumlandırılması; öğretmenlerin ve öğrencilerin "...oturma düzeninin –yükseltilmiş bir kürsünün önünde yukarı doğru ilerleyen sıralar– bilgi akışını dikte edecek ve öğreticinin otoritesini nötrleştirmeye hizmet edecek" (Hebdige 1979) şekilde yer aldığı amfiler. İkincisi, ideoloji ne bir bilinçlilik ne de iradi bir edilgen rıza üretir. Daha ziyade, öğrencilerinin bilinçdışını yapılandıran anlamlar ve fikirler taşıyan bir temsiller sistemi olarak işlev görmektedir. Bunun etkisi, öğrencilerin zihnine "varoluşlarının gerçek durumuyla bağıntılı (...) hayali bir ilişki" (Althusser 1971) yerleştirmektir. Althusser bu konu hakkında uzunca yazar:

İdeolojinin "bilincin" alanına ait olduğunu iddia etmek âdettendir. (...) Aslında, ideolojinin "bilinçle" pek az ilgisi vardır. (...) Kendini düşünülmüş bir formda temsil ederken bile derin bir şekilde bilinçdışıdır. İdeoloji tam anlamıyla bir temsiller sistemidir fakat pek çok kez bu temsillerin "bilinç"le hiç ilgisi yoktur: bu temsiller genellikle imgeler, bazı durumlarda da kavramlardır, fakat her şeyden önce insanların önemli bir çoğunluğuna dayatılmış yapılardır ve bu bilinç aracılığıyla yapılmaz. Algılanan, kabul gören, yaşantılanmış kültürel objelerdir ve insanın üzerinde onun tasarufu hilafına işlevsel bir rol oynarlar. İnsanlar ideolojilerini bir bilinç şekli olarak değil, Kartezyenlerin ayı iki yüz adımlık bir mesafede "görmesi" gibi yaşarlar. Daha ziyade, "dünyalarının" –tam da kendi dünyalarının– bir objesi gibi deneyimlerler onu [Althusser 1969].

Althusser'in (1969, 1971) ideolojiye ilişkin görüşü, güç ve tahakküm ilişkini görüşünde merkezî bir pozisyona sahiptir. Bu bakış açısında, güç ve tahakküm arasındaki etkileşim iki önemli kademedeki gözlemlelenebilir. Makro düzeyde, ideolojinin maddeselliği, belirleyici kurumsal ortamlar dâhilinde işleyen mekân, zaman, rutin ve ritüellerin "siyasi" doğasını aydınlatır. Bunun yanı sıra, ideolojilerin ve yaşanmış deneyimlerin üretiminde elzem sayılan temellük etme ve araçları kullanma sürecindeki baskın sınıf-sermaye ilişkisini de aydınlatır. Fikirlerin serbestçe hareket ettiği düşüncesi veya kültürün sadece bir fazilet olduğu yönündeki en az onun kadar indirgemeci düşünce, Foucault (1977) tarafından genişletilmiş bu eleştiride etkili bir şekilde ele alınmıştır. Başka bir düzeyde, Althusser'in ideolojinin etkilerine ilişkin daha erimli

bir tartışması, özellikle de bunun bilinçdışının yapılandırıcı özelliği olduğu yönündeki iddiası, derin psikoloji ve tahakküm arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu, özellikle öğretimin bilişsel özelliklerine ilişkin tektaraflı bir ilginin pek sorgulanmadığı eğitim kuramlarında pek çok önemli konuya kapı aralar. Ne yazık ki, Althusser (19769, 1971), bu içgörülerini indirgemeci bir güç ve tekboyutlu bir insan unsuru üstüne kurulu kuramsal bir çerçeveye oturtmaktadır.

Pek çok eleştirmenin de dikkat çektiği gibi (Erbeen ve Gleeson 1977; Aronowitz 1981a; Willis 1981), Althusser de sermayenin kapitalist sosyal ilişkilerin etkisinden ayırt edilemez olduğu bir tahakküm kuramı oluşturdu. Aslında, Althusser'in (1971) tahakküme ilişkin düşüncesi o kadar tektaraflıdır ki bu görüşten tabiatı gereği karşıt ideolojiler çıkarmak imkânsızdır (Hall 1981). Bu sıradan bir mesele değildir. Çünkü okulların tahakküm, alımlama ve mücadele arasındaki etkileşimle mimlenmiş sosyal alanlar olarak görülmekten ziyade uysal bir işgücü üretmek için sorunsuzca çalışan alanlar olduğunu önermektedir.

Bu bakış açısına göre, ideoloji pek çok örnekte diyalektik olmayan biçimde ele alınmıştır. Birincisi, ideoloji, herhangi bir direnişi geçersiz kılabilen veya dağıtabilen bir "güç" olarak boy gösterdiği bir derekeye dek kendi anlamını kısıtlayan bir tahakküm kuramına dönüşmüştür. Bu durumda, ideoloji, insanların yaşanmış deneyimlerindeki olumsuz bir andan ibaret değildir; bilinçdışı düzeydeki işleyiş yörüngesi onu dönüşlü bir özeleştiriyeye bağışık kılmaktadır. Kavramın diyalektik olmayan ikinci ele alınışında, ideoloji o kadar etkili işleyen bir baskı aracına dönüşmektedir ki devlet ve ideolojik devlet aracı statik ve idari bir fantezinin bir parçası olarak temsil edilir. Bu görüşte, okullar ve diğer sosyal alanlar en küçük çelişki, zıtlık ve mücadele zerresinden arınmış görünmektedir. Son olarak, Althusser, insan unsurunu eleyen bir güç düşüncesi geliştirmiştir. İnsanların homojen şekilde meydana gelmiş özneler veya pasif rol üstlenicileri olmadığı yönündeki düşünce Althusser'in (1971) analizinde kaybolmaktadır. Aslına bakılırsa, bu görüşte dolayımılama kuramı veya insanların anlamı nasıl sahiplendiği, seçtiği, uyarladığı veya sadece ürettiğine ilişkin bir kavramlaştırma mevcut değildir. Daha ziyade, Althusser'in indirgemeci şemasında insanlar statik rol üstlenicilere, önceden belirlenmiş anlamların taşıyıcılarına, tinlerine iyileşmez yaralar gibi işlenmiş hegemonik ideolojilerin araçlarına indirgenmişlerdir. Sonuç olarak, bu bakış açısında, okulları göreceli otonom kurumlar olarak nitelendiren mekanizmaların ne olduğunu açıklamak imkânsızdır.

Althusser'in (1971) çalışması, sermayenin mantığına hizmet eden tanımlı mekanizmalardan bazılarına işaret eden Bowles ve Gintis'in (1976) çalışmasıyla taban tabana zıttır. Eğer işçi sınıfı kalınkafalı ve hantal olmakla yargılanacaksa, hiç değilse onları işgücü sürecindeki atanmış mevkilere "bir çırpıda" yükselten baskı düzeneğine bir göz atmayı hak ediyoruz. Abartı bir kenara, Althusser'in başarısızlığının bir nedeni, güç ilişkilerinin somut etkileşiminden bîhaber görünen bir soyutlama seviyesinde bir yeniden üretim ve tahakküm kuramı oluşturmuş olmasıdır. Willis ve Corrigan'ın işaret ettiği gibi, "eğer saf tahakkümün bir anlamı varsa, bu sadece resmî birtakım ihtimaller ve soyut ilişkiler içinde mümkün olabilir. Muhalefet, ancak sıradan maddesel mücadele düzeyinde pratik yoluyla bir anlam kazanır" (Willis ve Corrigan 1980). Buradaki nokta, Althusser'in, en nihayetinde tam da analiz ettiği şeyleştirmeden mustarip soyut bir güç ve tahakküm sistemine yem olduğudur. Tahakküm mantığına ilişkin diyalektik bir anlayış sunmak yerine, tahakkümü, mücadele ve insan unsuru bağlamında kuramsal olarak alçaltıcı ve tecrit edilmiş, şekilci bir sistem dâhilinde kutsamıştır.

BOWLES ve GINTIS

Bowles ve Gintis (1976) Althusser'in kapitalist toplumda öğretimin rolüne ilişkin temel düşüncesini paylaşmaktadır. Althusser gibi Bowles ve Gintis de okulların kapitalist toplumda iki işleve hizmet ettiğini düşünmektedir. İlk temel işlev, sermaye birikimi için gerekli olan işgücünün yeniden üretilmesidir. Bu, okullarda "yeterli iş performansı için gerekli teknik ve bilişsel becerilere" (Bowles ve Gintis 1976) sahip sınıf ve cinsiyet özelliklerine iye öğrenciler arasında, ayrımsal seçim ve eğitim unsurları üzerinden sağlanmaktadır. İkinci temel işlev, "işgücünün kâra dönüştürülmesini kolaylaştıran kurumlar ve sosyal ilişkilerin" (a.g.y.) sürdürülmesi için elzem bilinç, donanım ve değerlerin yeniden üretilmesini gerektirir.

Althusser (1971) bizi işçi sınıfının tahakkümünü güvence altına almak için okulların oynadığı role yönlendirmek üzere ideoloji kavramını kullanmıştır. Bowles ve Gintis de (1976) bizi benzer bir rotada ilerletir fakat farklı bir kuramsal araç kullanırlar. İdeolojik devlet aracının taşınmaz ağırlığı yerine *mutabakat prensibi* düşüncesidir bu. Geniş anlamda ele alınırsa, mutabakat prensibi, hiyerarşik olarak yapılandırılmış değer, norm ve beceri örüntüleri ortaya koyar. Bunlar, günlük derslik karşılaşmalarının

sosyal dinamiklerinde yansıtılan, kapitalizmin işgücü ve onun altında yer alan sınıf etkileşimlerinin dinamiklerini karakterize eden örüntülerdir. Derslik temelindeki sosyal ilişkiler, kapitalist bir ekonominin sosyal ve ekonomik gerekliliklerin kabul edilmesi için gerekli davranışları ve eğilimleri tekrarlayarak aşılar. Bowles ve Gintis yapısal analizlerinin doğasını net bir şekilde belirler:

Eğitim sistemi, bizce, gençliğin sosyal ilişkiler ve üretim ilişkileri arasındaki yapısal bir karşılıklık aracılığıyla ekonomik sisteme uyum sağlamasına yardımcı olur. Eğitimde sosyal ilişkilerin yapısı sadece öğrenciyi iş hayatının disiplinine alıştırmakla kalmaz. Aynı zamanda, iş yeterliliği için elzem bileşenler olan kişisel tavırlar, kendini dizginleme formları, öz-imge ve sosyal tanımlamalar geliştirir. Özünde, eğitime ilişkin sosyal ilişkiler –yöneticiler ve öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler, öğrenciler ve işleri– işgücünün hiyerarşik yapısını tekrarlar [Bowles ve Gintis 1976].

Bowles ve Gintis, okulları işyerindeki güçlerle ilintilendiren sosyal süreçler olarak derslik temelli özgül ilişkilere işaret etmekte yardımcı olsa da, en nihayetinde, fazlasıyla basite indirgenmiş ve önceden belirlenmiş bir sosyal yeniden üretim kuramı ortaya koymaktadırlar. Savları, okullar ve işyerleri arasındaki itkisel bir “daimi uyuma” işaret etmekle birlikte, bunu öğretim sürecinde bilinç, ideoloji gibi önemli meseleleri reddederek yapar. Başka bir deyişle, bu görüşteki baskın kontrol, okul ve işyeri gibi sosyal yapıların “...yeniden üretim pratiklerinin hem aracı hem de sonucu” (Giddens 1979) temsil ettiği gerçeğini göz ardı eden bir analiz kipiyle karakterize edilmektedir. Bowles ve Gintis, insan faaliyetinin ve yapısının bir diğerinin ön koşulu olduğunu, öznenin yapısal kısıtların ağırlığı altında çözüldüğü bir uyumluluk modeli uğruna göz ardı etmektedir (Best ve Connolly 1979).

“Uyumluluk” düşüncesinde göz ardı edilen sadece direniş meselesi değildir. Aynı zamanda, işçi sınıfı öznelliklerinin ne ölçüde farklı yollarla yapılandırıldığını tanımlama girişimi de görmezden gelinmektedir. İdeolojinin ve çeşitli farklılıklar barındıran bir işçi sınıfı üretmek üzere farklı seviyelerde yapısal kısıtlara sahip çeşitli alanların ne şekilde iş gördüğünün bir analizi yerine, sadece tahakküm mantığıyla nitelendirilmiş homojen bir işçi sınıfı imgesiyle karşı karşıya kalmaktayız. Kendini yaratma güdüsü, bu sınıflar için itkisel bir uyum başlığı altında temsil edilen baskın güç tarafından yaratılıyor gibi görünmektedir.

Bilince ve ideolojiye ilişkin dikkatle düşünülmüş bir kuramdan yoksun olan Bowles ve Gintis, okullarda ne öğretildiğini ve derslik bilgisinin okul kültürü tarafından nasıl aktarıldığını veya incelenen öğretmenler ve öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını büyük ölçüde göz ardı ederler. Yazarlar bilginin okul ortamında nasıl tüketildiği ve üretildiğine ilişkin sonunun aydınlatılması için kavramsal araçlar sağlamamaktadır. Kısaca, bu tanımda çelişkilerin ve gerilimlerin yok olmasının yanı sıra, eleştirel pedagoji ve sosyal değişim ümitleri de kaybolmaktadır.

Bowles ve Gintis'e adil davranmak adına çalışmalarının eğitim kuramına önemli sayıda olumlu katkıda bulunduğu vurgulanmalıdır. Bu ayrıntıları başka yerlerde etraflıca incelediğim için (Giroux 1981), kimi dikkat çekici katkılara değineceğim. Öncelikle, daha önceki dönemlere ait çalışmalar, gizli müfredat mekanizmalarının derslikteki sosyal ilişkiler aracılığıyla nasıl işlediğine ilişkin bilgimizi artırmıştır. İkinci olarak, sınıf ve cinsiyet temelli özgül öğretim tarzlarıyla iş yerindeki sosyal süreçler arasındaki ilişkiyi dile getirmek bakımından çalışmalarına paha biçilemez. Ek olarak, Bowles ve Gintis, okulun belli kişisel özellik türleri üretmede oynadığı role odaklanarak tahakkümün bilişsel olmayan boyutlarını aydınlatmaya yardımcı olmuşlardır. Ayrıca, yakın tarihli çalışmalarında, sosyal yeniden üretim sürecinde çelişkilerin ve aile gibi sosyal alanların önemini savunmaktadırlar (Bowles ve Gintis 1981). Fakat, bu çalışmada bile, kuramsal kazanımlara karşın, gerek bilince gerekse okulların yeniden üretimin zorunluluklarında kapsanmayan öznellikleri nasıl ürettiğine ilişkin çok az şey söylemektedirler.

ÖZET

Özetle, hem Althusser (1971) hem de Bowles ve Gintis (1976), hegemonyayı güç, ideoloji ve direniş arasında diyalektik bir ilişki gibi sunmak veya radikal pedagojiye ilişkin uygulanabilir bir kip geliştirmek için bir çerçeve sunmak konusunda başarısızdırlar. Her iki görüş de insan unsurunu pasif bir sosyalleşme modeline indirgemekte ve okullar ve işyerleri gibi sosyal alanları karakterize eden çelişkileri ve formları görmezden gelirken tahakkümü önemle vurgulamaktadır. Ayrıca, her iki görüş de sosyal yeniden üretim düşüncesini kültürel yeniden üretim pahasına vurgulamaktadır. Buna ek olarak, Althusser'in bir tahakküm mekanizması olarak ideolojinin rolüne yönelik ısrarına rağmen, kavram en nihayetinde insanların mevcut

sosyal düzenin “ezici” ağırlığına nasıl karşı çıktıklarını, bu ağırlıktan nasıl kaçtıklarını veya bu ağırlığı nasıl değiştirdiklerini açıklamak yerine daha da gizemli hale getirmektedir.

Bu noktada, bu görüşlerde güç ve tahakküm mekanizmalarının az geliştirilmiş veya görmezden gelinmiş olmalarının yanı sıra, tahakkümün hiçbir zaman bütüncül olmadığını veya gücün ekonomik alana ya da devlet aracına indirgenebilecek olumsuz bir itkidenden başka bir şey olmadığını göz önünde bulundurmaya yönelik bir başarısızlığın da söz konusu olduğunu belirtmek önemlidir. Sosyal yeniden üretim merkezli bakış açısı, okulları baskın değerlerin ve pratiklerin karşısında duran ideolojileri ve kültürel formları üreten ve çoğaltan sosyal alanlar olarak ciddi şekilde değerlendirmekten yoksundur. Baskın ideolojilerin ve sosyal süreçlerin aktarılmaktan ziyade okulun kültürel alanlarında yeniden üretilmeleri gerektiği yönündeki düşünceyi görmezden gelen sosyal yeniden üretim kuramcıları, kendilerini yeniden üretim kuramlarında merkezî önem arz eden sorulardan muaf tutmaktadır. Örneğin, okullardaki çelişkilerin ve karşıtlık örüntülerinin doğasını ve varlığını açıklamaya yönelik soru buna bir örnek teşkil etmektedir. Bu tip örüntülerin varlığı, baskın eğitim değerlerinin ve pratiklerinin, belirleyici etkileri temin edilemeyecek veya verili halleriyle kabul göremeyecek biçimde değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Moore 1978, 1979).

Sınıf ve cinsiyet ilişkilerinin sosyal olarak yeniden üretim süreçlerinde okulların oynadığı rolü anlamaya yönelik daha uygulanabilir bir yaklaşım, okulların kültürel alanlarının yeniden üretim ve direniş arasındaki karmaşık etkileşim dâhilinde *aktarıcı* bir güç olarak üstlendiği role odaklanmalıdır. Tam bu kesişim noktasında kültürel yeniden üretim kuramlarına dönmekteyiz.

Kültürel Yeniden Üretim Kuramları

Kültürel yeniden üretim kuramları, tam olarak, sosyal yeniden üretim kuramlarının bittiği noktada başlamaktadır. Yani, Althusser’in (1971) ve Bowles ve Gintis’in (1976) çalışmalarını bir bilinç ve kültür kuramı geliştirmeye yönelik ortak bir başarısızlık karakterize eder. Oysa ki, kültürel yeniden üretim kuramları, kültür, sınıf ve tahakkümü öğretimin mantığı ve mecburiyetleriyle bağdaştıran bir müfredat sosyolojisi geliştirmek için aralıksız bir çaba sarf etmiştir. Başka bir deyişle, kültürel yeniden üretim

kuramları, kapitalist toplumların kendilerini nasıl tekrar edebildikleri ve çoğaltabildikleri sorusuyla meşguldür. Ne var ki, sosyal kontrol meselesiyle ilgili temel kaygısı, okulun kültürel alanının yapısının ve aktarımının altında yatan prensiplerin analizi veya okul kültürünün nasıl üretildiği, seçildiği ve meşru kılındığına ilişkin sorular etrafında toplanmaktadır. Bir başka deyişle, sınıfsal toplumların yeniden üretilmesinde kültürün aracı rolü, ekonomik eşitsizliklerin kaynağı ve sonuçları gibi konuların incelenmesine tercih edilmiştir. Fransa'da Pierre Bourdieu'nün ve arkadaşlarının çalışması (1977a, 1977b) ve İngiltere'de Basil Bernstein'in (1977) çalışması kültürel yeniden üretimin durumunun incelenmesi için iki araçsal bakış açısı sunmaktadır.

PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron (1977a), bir tarafta kültür, sınıf ve tahakkümü, öbür tarafta öğretim, bilgi ve biyografiyi bağdaştıran bir müfredat sosyolojisi geliştirmek için devamlı bir çaba sarf etmişlerdir. Bourdieu ve Passeron, okulun sadece toplumun aynası olarak görüldüğü yeniden üretim kuramlarını reddeder ve okulların daha güçlü ekonomik ve siyasi kurumlar tarafından dolaylı biçimde etki altına alınan nispeten otonom kurumlar olduğunu savunurlar. İktisadi bir elitin gücüne doğrudan bağlı olmaktansa, okullar, dahageniş bir sembolik kurumlar evreninin bir parçası olarak değerlendirilir. Bu sembolik kurumlar evreni, uysallık ve baskı dayatmak yerine, eğitilmenin ne anlama geldiğini üstü kapalı şekilde onaylayan baskın bir kültürün üretimi ve dağıtımını aracılığıyla mevcut güç ilişkilerini yeniden üretir.

Bourdieu'nün kültürel yeniden üretim kuramı, sınıfsal olarak bölünmüş toplumların ve dayandıkları maddesel düzenlemenin "sembolik şiddet" (1979) ismini verdiği süreç aracılığıyla aktarıldığı ve yeniden üretildiği çıkarımıyla başlar. Sınıf kontrolü, ekonomik gücün kendini aleni güç ve kısıtlama şeklinde dayattığı kaba bir refleks değildir. Sınıf kontrolü, daha ziyade, daha örtük bir sembolik gücün uygulanması aracılığıyla oluşturulur. Bu sembolik güç, "kendi çıkarlarıyla uyumlu bir sosyal dünya tanımını dayatmak" (Bourdieu 1979) için yönetici sınıf tarafından azimle sürdürülür. Bu bakış açısına göre, kültür, yönetici sınıfın çıkarları ve günlük hayat arasındaki aktarım bağı haline gelir. Kültür, baskın sınıfların keyfi ve tarihsel anlamda olumsal olmayan, tam tersine, sosyal

düzenin gerekli ve doğal unsurlarını teşkil edecek şekilde ekonomik ve siyasi çıkarlarını temsil eder.

Eğitim, sınıfın yeniden üretimi sürecinde sosyal ve siyasi güç kadar önemli sayılır, zira değerlendirilmiş bir kültürün çıkarlarının yansız ve tarafsız “aktarıcısı” olarak ortaya çıkan okullar adalet ve tarafsızlık adına eşitsizliği teşvik edebilmektedir. Bu, Bourdieu’nün (1977a, 1977b) analizinde önemli bir noktadır. Çünkü, bu iddia aracılığıyla, okulları bağımsız dış güçler olarak gören idealist pozisyonu ve okulların sadece ekonomik sistemin ihtiyaçlarını yansıttığı radikal ortodoks eleştirileri reddeder. Bu pozisyonların aksine, Bourdieu, eğitim sisteminin “bağımsızlık ve tarafsızlık maskesi altında harici taleplere hizmet etmesini sağlayan şeyin, örneğin, yerine getirdiği sosyal işlevi saklamak ve böylece bu işlevi daha etkili şekilde yerine getirmek için” (Bourdieu 1977a) eğitim sisteminin sahip olduğu görel ottonomi olduğunu savunur. Buna ek olarak, okulların kültürel yeniden üretim işlevlerini nasıl yerine getirdiğini analiz ederek bu analizden tam anlamıyla fayda sağlamaya başlarız.

Kültürel sermaye ve habitus kavramları, Bourdieu’nün (1977a, 1977b) okullarda kültürel yeniden üretim işlevinin somut şekilde nasıl iş gördüğüne ilişkin analizinde merkezî önem teşkil eder. İlk kavram, yani kültürel sermaye, bir taraftan bireylerin ailelerinin sınıfsal sınırları aracılığıyla miras alınan farklı dilbilimsel ve kültürel yeterliliklere gönderir. Daha açık olmak gerekirse, bir çocuk, ailesinden, baskın sınıf veya sınıfların değerlendirilmiş kültürel sermaye olarak nitelendirdiği şeylerin sonucu olarak belli bir sosyal değer ve statü atfedilmiş biçim niteliklerini, düşünme kiplerini ve donanım biçimlerini miras alır. Okullar baskın kültürün meşru kılınmasında ve yeniden üretilmesinde özellikle önemli bir rol oynar. Özellikle yükseköğrenim seviyesinde, okullar, sadece belli bazı öğrencilerin aile geçmişleri veya sınıfsal ilişkileri aracılığıyla edindiği bir dizi yatkınlığı ve beceriyi sermayeleştiren sınıf çıkarlarını ve ideolojilerini bünyelerinde toplar ve somut hale getirir. Örneğin, aileleri baskın toplum tarafından değerli bulunan kültürel sermaye formlarıyla zayıf bir ilişki kuran öğrenciler baştan elverişsiz bir durumdadır. Bourdieu eğitim sistemini tartışırken süreci isabetle özetler:

...(Eğitim sistemi) sadece kültürün aktarımını ve pekiştirilmesini tamamina erdirmiş koşulları niteleyen, önceden belirlenmiş eğilim sistemiyle donatılmış bireyler tarafından edinilen bilgiyi ve eğitimi sunar. Herkesten üstü kapalı şekilde talep ettiğini herkese açıkça vermeyen eğitim sistemi,

onlardan herkesin veremeyeceği şeyi talep eder. Bu da baskın kültürü aktarırken temel olarak sadece ailevi eğitimle sağlanabilen dilbilimsel ve kültürel yeterlilikten ve kültürle ilişki kurmaya dönük bir yatkınlıktan ibarettir [Bourdieu 1977c].

Bu analizin mantığı çerçevesinde, kültürel yeniden üretim işlevinin dinamikleri iki açıdan önemlidir. Birincisi, baskın sınıflar güçlerini neyin anlam ifade ettiğini tanımlayarak kullanır ve böylece bu “kültürel keyfiyeti” ideolojik temelini maskelemek için tarafsızlık adı altında gizler. Bu önemli bir noktadır, çünkü Bourdieu ve Passeron (1977a) bunu “öğrenci çevresinin homojen olduğu çıkanmını yapan bütün söylemlerin yanıltıcı doğasını” (Baudelot ve Establet 1971) örneklendirmek için oldukça ikna edici şekilde kullanmaktadırlar. Burada savunulan fikir, sınıfsal etkilerin üniversite öğrencilerine derinden nüfuz ettiği ve okul kültürü, ideolojisi ve siyasetinde yeniden üretildiğidir. İkincisi, sınıf ve güç, sadece okul müfredatının yapısında ve değerlendirilmesinde değil, kendi tabiiyetlerine aktif şekilde katılan baskı altındaki bireylerin eğilimlerinde de baskın kültürün yeniden üretilmesiyle bağlantı kurar. Bourdieu’nün *habitus* düşüncesini incelendiğinde bu konu daha da açıklığa kavuşacaktır.

Bourdieu’ye göre, *habitus*, sınıf tabanlı sosyal zevk, bilgi ve davranış gramerini yansıtan öznel eğilimleri ifade eder. Bu zevk, bilgi ve davranışlar, her gelişen insanın “bünye şemasında ve düşünce düzeninde” (Bourdieu 1977b) sürekli olarak işlenmiştir. *Habitus* veya içselleştirilmiş yeterlilikler ve yapılandırılmış ihtiyaçlar dizisi, yapılar, sosyal pratik ve yeniden üretim arasındaki aktarımı sağlayan bağı ifade eder. Yani, “sembolik şiddet” sistemi kendisini ezilenlere mekanik şekilde empoze etmez. En azından kısmen onlar tarafından üretilmektedir, çünkü *habitus* “düzenin işleyişinin” sınırlarını çizen pratikleri yönlendirmektedir (a.g.y.). Başka bir deyişle, tarafsız yapılar—dil, okullar, aileler—kişilik özellikleri üretmeye eğilimli olurlar. Bu da karşılığında aynı nesnel yapıları üreten sosyal deneyimleri yapılandırır.

Bourdieu’nün eğitim kuramının değeri, Bourdieu’nün kültüre ilişkin siyasi analizinin ve baskı gören insanların kendi tabiiyetlerinde nasıl rol oynadıkları sorusunu kısmen açıklayan bir derin psikoloji düşüncesi geliştirme girişiminin etrafında toplanmıştır. Bourdieu’nün özellikle liberal ve yapısal-işlevsel öğretim modellerine ilişkin kuramsal katkısı önemli olmakla beraber tektaraflıdır ve önceden belirlenmiş güç ve tahakküm düşüncesine hapsolmuş durumdadır. Örneğin, tahakküm kavramını

kişisel ihtiyaçlar yapısına bağlamada *habitus* düşüncesi önemli olsa da, tanımı ve kullanımı herhangi bir değişime veya kaçışa yer bırakmayan kavramsal bir deli gömleği gibidir. Bu nedenle, *habitus* düşüncesi sosyal değişim ihtimalini boğarak yok etmekte ve bir yönetim ideolojisi kipine dönüşmektedir. Daha açık olmak gerekirse, Bourdieu (1979b), dönüşlü düşüncenin, bir kişinin eğilimlerini veya ihtiyaçlarının yapısını, onun kendi *habitusunu* niteliksel olarak yeniden yapılandıran sosyal pratikler haline gelebileceği çıkarımını hiçe saymaktadır (Heller 1974). Sonuç olarak, Bourdieu (1977b), kişilik yapısında geri dönüşü olmayan bir şekilde temellendirilmiş bir tahakküm kuramı meydana getirmekte ve bunu yaparak bireysel ve sosyal dönüşüme dair ümitlere kısadevre yaptırmış gibi görünmektedir.

Bourdieu'nün görüşünde eşit derecede önemli olan bir diğer olgu ise kültürün tekyönlü bir tahakküm sürecini ifade etmesidir. Sonuç olarak, pek de doğru olmayan bir yolla, işçi sınıfına ait kültürel formların ve bilginin homojen ve sadece baskın kültürel sermayenin soluk bir yansıması olduğunu önermektedir. İşçi sınıfının kültürel üretimi ve onun direniş, katılım veya uyarılma süreçleri aracılığıyla kültürel yeniden üretimle bağlantısı Bourdieu tarafından kabul edilmemektedir. Kültür ve sınıfın baskın kültürel yeniden üretim dinamiklerine dönüşmesi birtakım önemli sorunlara yol açmaktadır. Birincisi, böyle bir tanımlama farklı sınıfların içindeki ve arasındaki çelişkiyi yok etmektedir. Böylece, mücadele, çeşitlilik ve insan unsuru, indirgemeci insan doğası ve tarih görüşlerinde kaybolmaktadır. İkincisi, sınıfları tek farkları güç uygulamaları veya güce karşılık verip vermemelerine dayanan homojen kendiliklere indirgeyerek, Bourdieu (1977a), kültürel tahakküm ve direnişin karmaşık ırk, cinsiyet ve sınıf arayüzü üzerinden nasıl dolaymlandığını açığa vurmak için kavramsal bir fırsat sunmamaktadır (Arnot 1981). Bu nokta, toplumda sınıfların içindeki ve arasındaki önemli ayrımları yapılandıran unsurlar olduğunu ifade ettiği için önemlidir. Bunun yanında, sermayenin görece kayıtsız olduğu davranış ve ideoloji kipleri olduğu gibi, sınıf özelliği taşımayan kültürel üretim kiplerinin var olduğunu ifade ettiği için de önemlidir. Bourdieu'nün analizinde eksik olan şey, kültürün *hem* yapılandıran *hem de* dönüştüren bir süreç olduğudur. Davies bu dinamiği şu yorumunda yakalamaktadır: "Kültür, paradoksal bir şekilde, bir yandan geleneksel bir uyarlanmaya ve sınıfların diğer sınıflara tabi kılınmasına, bir yandan da muhalefete, direnişe ve değişim için yaratıcı mücadeleye gönderir" (Davies 1981).

Bourdieu'nün (1977a, 1979) analizleri ideolojinin tektaraflı ele alınmasıyla malûldür. Bu durumda, yönetici sınıfın değerleri, anlamları ve kodları mücadele ve dayatma kuramı dışında var olmakta gibi görünmektedir. Anlam ilişkilerini güç ilişkileriyle diyalektik bir şekilde ilintilendiren bir yapı olarak ideoloji bu bakış açısında gözden yiter. Yani, Bourdieu'nün yaptığı gibi, baskın ideolojilerin okullar tarafından aktarıldığını ve öğrenciler tarafından edinildiğini tartışmak faydalı olsa da, ideolojilerin öğrencilere *empoze edildiğini* hatırlamak da aynı derecede önemlidir. Bu öğrenciler bu ideolojilerin zaman zaman çıkarlarına ters düştüğünü görür veya bu ideolojilere sadece okul otoritelerinden gelen baskı altında açıkça direnir veya biat ederler. Buradaki nokta, baskın ideolojilerin okullarda öylece aktarılmadığı veya bir boşlukta pratiğe dökülmediğidir. Tam aksine, baskın ideolojiler, sık sık, öğretmenler, öğrenciler veya velilerden yana direnişle karşılaşır ve bu nedenle –galebe çalmak için– karşıt ideolojilerin üretilmesini bastırırlar. Dahası, okullar sadece baskın ideolojiyi çoğaltan statik kurumlar değildir. Okullar baskın ideolojinin yapılandırılmasında aktif araçlardır. Connell ve arkadaşlarının yönetici sınıf ekolüne ilişkin etnografik bir çalışmalarında işaret ettikleri gibi:

Okul, kendi bileşeninde meydana gelen değişiklikler ve içinde hayatta kalmaya ve gelişmeye çalıştığı genel sosyal koşullar karşısında, sınıfın yenilediği, entegre edildiği ve yeniden oluşturulduğu pratikleri üretmektedir. (Bu, okul piknikleri, cumartesi düzenlenen spor karşılaşmaları, velilerle hafta içi akşam yenen yemeklerden bir evlilik piyasası organizasyonu –örneğin okullar arası danslar–, iş dünyası ve meslek alanlarındaki gayri resmî ağlar, sınıf üyeliğinin düzenlenmesi, ideolojinin güncellenmesi ve belli çıkarların bir bütün olarak sınıfın çıkarlarına boyun eğdirilmesine kadar kapsayıcı bir pratiktir.) Yönetici sınıfı ekolü sınıfın sadece bir aracı değildir, onun önemli ve aktif bir parçasıdır. Kısaca, sınıfına karşı organikidir. Bourdieu muhafaza edici kurum olarak okula ilişkin ünlü bir makale yazmıştır. Fakat, okula bir yapılandırıcı olarak da aynı derecede önem verilmesi gerektiği kanaatindeyiz [Connell vd. 1981].

İnsanların diyalektik bir yolla nasıl baskın ideolojiler yarattıkları, baskın ideolojilere nasıl direndikleri veya onu kendilerine uyarladıklarına ilişkin bir kuram geliştirmede başarısız olan Bourdieu, hem tahakkümün hem de direnişin aktif doğasını dışlamaktadır. Sonuç olarak, ideolojik tahakküm dinamikleri ve yapılanması bir aktarım sürecine indirgenerek

ideoloji düşüncesi şekleştirilmiş ve statik bir yapısal kategoriye indirgenmiştir.

Tabii ki, Bourdieu (1977a), kültürel yeniden üretim kuramında aile ve okulu bağdaştırarak kuramsal bir yarar sağlamaktadır. Fakat, Bourdieu'nün çelişkilerin içsel yaş, cinsiyet ve ırk ayrımları veya farklı sınıflar arasındaki ayrımlar aracılığıyla nasıl ortaya çıktığını incelemeyi reddetmesi, insanın aklına ilk etapta işçi sınıfı tahakkümü konusunu incelemeye neden ihtiyaç duyacağı sorusunu getiriyor. Özellikle de sınıflararası fark adaletsiz olduğu kadar dönüşsüz bir Orwellci kâbusun bir parçası gibi görünmekteyken. Bourdieu'nün aksine, okulların sadece işçi sınıfı evlerinin ve toplumlarının kültürel sermayesini muhafaza etmediğini tartışmak önemlidir. Okul bağlamında karmaşık ilişkiler gelişmektedir ve bunlar analiz edilmelidir (Clarke vd. 1979; Hakken 1980). Bu nokta takip etmeye değerdir. R. Timothy Sieber (1982), Bourdieu'nün akademik başarı düşüncesinin, sosyal ve kültürel yeniden üretim sürecinin yükseköğretimde nasıl işlediğine ilişkin bazı önemli kuramsal içgörüler barındırdığını iddia etmektedir. Bourdieu'nün akademik başarı düşüncesi, öncül kültürel yeterlilikleri ve deneyimleri üniversitelerdeki orta sınıf öğrencilerin ayrıcalıklı pozisyonuna bağlayan bir kavramdır. Fakat, Sieber, övgülerini, Bourdieu'nün analiz modelinin sosyal ve kültürel yeniden üretim mekanizmalarının şehir ilkokullarındaki işleyişini şekleştirdiğini iddia ederek vasıflandırmaktadır. Örneğin, Sieber'in (1982) New York'taki bir ilkokula ilişkin etnografik çalışması, sadece okuldaki orta sınıfa mensup öğrencilerin –kültürel yeterlilikleri ve deneyimleri sayesinde– işçi sınıfından ve Porto Rikolu öğrencilerden esirgenen akademik ayrıcalıklara ve özgürlüklere layık görüldüğünü ortaya çıkarmakla kalmadı. Bunun yanında, orta sınıfa mensup öğrencilere sağlanan bu “ayrıcalıklı konum” ve eğitsel faydalar, toplumun orta sınıfını ağırlıklı olarak işçi sınıfı mensuplarıyla birbirine düşüren uzun bir mücadelenin sonucuydu. Bu okuldaki orta sınıf kültürünün baskın varlığı siyasi bir mücadelenin sonucuydu ve, Bourdieu'nün pozisyonunun aksine, aktif ve sistematik bir şekilde orta sınıfa mensup veliler tarafından “okulun hem içinde hem dışında” geliştirilmekteydi (Sieber 1982). Sieber durumu şöyle anlatmaktadır:

Daha geniş okul ve topluluk çevresi üzerine yaptığım karma araştırma, soruşturmamı sadece dersliklerle sınırlandırmış olsaydım gözden kaçabilecek bir şeyi ortaya çıkardı. Orta sınıfa mensup öğrencilerin okuldaki

aynıcalıklı konumu sadece yetişmelerinden gelen bir kültürel avantajın sonucu değildi. Aslında, “orta sınıf” kültürü, okulun ve okul çalışanlarının kültürüyle pek çok noktada çelişmekteydi. İlkokul dörtteki orta sınıf öğrencilerinin başarısı, daha ziyade, velilerini okuldaki diğer veliler ve okul çalışanlarıyla birbirine düşüren süregelen bir siyasi ihtilaf tarihi aracılığıyla elde edilmişti. Doğrusunu söylemek gerekirse, derslikte tanık olduğum olaylar, bir önceki on yıl boyunca Chestnut Heights’ın [sözünü edilen okul, y.n.] ortasınıf mensubu velilerinin geniş ölçekli burjuvalaşma sürecinin nihai sonucuydu. (...) Benzer şehir ilkokullarının durumunda, Bourdieu’nün modeli, okullardaki elitlerin kültürel sermayelerini artırdığı süreci şekleştirmekte, veli ve toplumun bu süreçteki rolünü hafife alıyor gibi görünmektedir. Topluluk tarihinin mevcut değerlendirmesi, okul-topluluk ilişkileri ve orta sınıf velilerin dahli, yoğun siyasi mücadelelerin bu elit eğitimin var edilmesindeki kilit faktörler olduğunu göstermektedir [Sieber 1982].

Angela McRobbie de (1980) buna benzer bir eleştiri getirmektedir. McRobbie, öğretmenlerin kültürel çalışmalarda sosyal ve cinsel emek ayrımlarını dikkate alması gerektiğini savunur. Ayrıca, Marksist analizlerin aile-okul ilişkisini ele alırken genelde ikinci unsuru göz ardı ettiğini iddia eder. Ona göre, bu tip ilişkilerin karmaşıklığı, tahakkümün yanı sıra, farkında olmaksızın direnişi de teşvik eden belirleyici güçlere ilişkin sorular uyandırır. Örneğin, okullar, çocukları ailelerinin kültürleriyle karşı karşıya getirebilir, ailede mevcut olmayan ilerlemeci cinsiyet ilişkisi modelleri sağlayabilir veya öğrencilerin hem okulun hem de aile yapısının daha geniş toplum yapısı içindeki sınırlarını anlamalarına imkân veren tahakküm kiplerine ışık tutabilir. Bourdieu’nün tahakküm kuramının, Toronto’daki beşinci sınıf öğrencilerine ait bir grup davranışını aşağıda öğretmenin verdiği sırayla nasıl açıklayacağı merak konusudur:

Bu öğleden sonra sanatla ilgili bir şeyler yapalım, Bay McLaren!

Evet. Sanat istiyorsunuz!

Bu öğleden sonra biraz matematik yapmanız gerekiyor, belki onu tamamladıktan sonra...

Çıplak bir model istiyoruz... Buraya kadar kocaman memeleri... Ve buraya kadar kabarıp saçları olan bir model!

Alemsiniz çocuklar! Bütün düşündüğünüzü bu mu?

Kes sesini, Sandra! Aklın fikrin çıplak erkeklerde!

Barry bir ibne. Onun da akli fikri çıplak erkeklerde!...

Öğretmenim! Onun yerine hokey oynayalım!

Hokeyden nefret ederim!

Sizi istemiyoruz kızlar! Hey, öğretmenim! Kızlar ip filan atlasın ama biz hokey oynayalım!

Matematikle işimiz bitene kadar oyun filan yok.

Çocuklar da bazen seçebilmelidir. Siz öyle söylediniz!

İşte! Hiçbir zaman eğlenmemize – gerçekten eğlenmemize izin vermiyorsunuz!

Peki, peki. "Gerçek eğlence" nedir sizce?

Bir yerlere gitmek istiyorsak, mesela ırmağa filan, bize izin vermeniz gerektiğini söylüyorlar...

...Kitaplarınızda, sayfa 51'deki matematik tekrarını açın.

Bir dakika! Benim kalemim yok!

Çünkü kalemle teneffüste o küçük çocuğu dürttün, hoca da kalemini senden aldı!

Kaybol...

İşte, benim kalemimi kullanabilirsin.

Teşekkürler, öğretmenim! Hey, baksana! Öğretmenin kalemini çaldım!

Sanat dersinde radyoyu açabilir miyim?

Sessizce açarsan, evet (...) sessizce. Ama önce, matematik!

Hey, Sandra, sıranın üstüne çık ve görmeliğini çıkart!

Bu testi bitirmeyen herkes eve bir uyarı götürecektir ve imzalatacak!

Öğretmenim! Bir uyarı alabilir miyim! Uyanlara bayılırım!

Ben de! Kötü olduğumu söyleyen bir uyarı almak istiyorum!

Herkes kötü uyarılar için sıraya girsin!

...Hey! Matematik kitabımı geri ver!

Saçmalığı kes!

Bu sıkıcı. (McLaren 1980).

MacLaren'in açıklaması, okulların uysal işçi sınıfı üretmede Bourdieu'nün (1977a 1977c) bizi inandırmaya çalıştığından çok daha başarısız olduğunu gösteriyor. Daha da önemlisi, Bourdieu (1977a 1977c) direnişin doğasına veya pedagojik açıdan değerinin ne olabileceğine ilişkin –örneğin, fenomenal formlarının ötesinde bir bakış açısı ve eleştirel düşünce adına güçlü ve zayıf yönlerinden derlenebilecek olasılıkları açığa vurmak için ne gibi fırsatlar sağladığı– kuramsal içgörüler sağlamıyor.

Son olarak, Bourdieu'nün çalışmasında tahakküm düşüncesini ekonomik güçlerin maddeselliğiyle bağdaştırma konusundaki isteksizliği ölçüsünde ciddi bir başarısızlık vardır. Bourdieu'nün (1977a 1977c) ekonomik sistemin asimetrik güç ilişkileriyle işçi sınıfına mensup öğrencilerin üstünde nasıl somut kısıtlar ürettiği yönündeki çalışması bir anlam ifade etmemektedir. Foucault'nun (1980) iktidar düşüncesinin beden, aile, cinsellik ve bilgi üzerinde işlev sahibi olduğu kabul edilmeye değerdir, çünkü iktidar ilişkilerinin akıl üzerindeki baskıdan daha fazla ağırlığa sahip olduğunu hatırlatır. Gücün kısıtları sembolik şiddet kavramında tükenmez. Tahakküm, öğretime ilişkin bir tartışmada göz ardı edilemeyecek bir erek, somut bir durumdur. Örneğin, ayrıcalıklı kimselerin gelecekleri için uzun vadeli planlar yapmalarına imkân veren zaman dilimiyle bir ilişkileri vardır. İşçi sınıfına mensup öğrencilerse, özellikle yükseköğrenim görenler, kendilerini ana hapseden ve hedeflerini kısa vadeli planlarla sınırlayan ekonomik kısıtlarla yük altına girmişlerdir. Zaman, işçi sınıfına mensup öğrenciler için bir mülk değil, ihtiyaçtır (Bisseret 1979). İşçi sınıfına mensup bir öğrencinin okula tam zamanlı mı yoksa yarı zamanlı mı gideceği, hatta bazı durumlarda sadece okula gidip gidemeyeceği konusunda ekonomik durum genelde belirleyici faktördür. Bourdieu ve Passeron (1977a) tahakkümün ideoloji dışında başka bir şeyde de temellendirilmesi gerektiğini, tahakkümün materyal koşullara da sahip olduğunu unutmuş gibi görünmektedirler. Bu önemsiz bir mesele değildir, çünkü Bourdieu'nün (1977a) işçi sınıfının başarısızlığına ilişkin akıl yürütmesinde büyük bir boşluğa işaret eder. Yani, baskın ideolojinin içselleştirilmesi, işçi sınıfına mensup öğrenciyi motive eden veya başarısızlığını temin eden güçtür. Bu öğrencilerin davranışları, başarısızlıkları veya tercihleri de materyal koşullarda temellendirilmiştir.

Bourdieu'nün (1977a 1977c) yönetici sınıfa ve ona hizmet eden kültürel pratiklere dönük tektaraflı vurgusunun sonucu olarak, sermaye kavramının yanı sıra, sınıf düşüncesinin de statik bir kategori olduğu aşikâr hale gelmektedir. Sınıf, birbirine zıt sosyal ilişkiler düşüncesi de içermektedir. Sınıf, değişken tahakküm ve direniş ilişkilerine, sermayeye ve sürekli yeniden gruplaşan, tahakküm ve birleşme mantığını yeniden konumlandırmaya çalışan kurumlara gönderir (Gramsci 1971). Bu zıtlıklar Bourdieu'nün analizinde noksandır; elimizde kalan, baskı altındaki sınıflara veya gruplara inanç duymayan, hükmü altında yaşadıkları, çalıştıkları ve öğrendikleri koşulları yeniden keşfetmeye ve kurmaya yönelik becerilerine veya isteklerine ilişkin bir ümit beslemeyen bir yeniden

üretim kuramıdır. Sonuç olarak, Bourdieu'nün tahakküm düşüncesi yoluyla açıklanan yeniden üretim kuramları radikal pedagoji için nasıl bir kuramsal temel oluşturacağımız konusunda pek bir fikir vermemektedir.

BASIL BERNSTEIN

Bernstein'in (1977) eğitim analizinin ve sınıfilişkilerinin kültürel yeniden üretimde oynadığı role ilişkin analizinin merkezinde kültürel aktarım kuramı vardır. Bernstein, kuramının merkezindeki problematiğe şu şekilde işaret etmektedir: "Bir toplumun kamusal olduğunu düşündüğü eğitsel bilgiyi nasıl seçtiği, sınıflandırdığı, yaydığı, aktardığı ve değerlendirdiği, güç dağılımını, gücü ve sosyal kontrol ilkelerini yansıtır. Bu bakış açısından hareketle, eğitsel bilginin düzenlenmesi, aktarılması ve değerlendirilmesindeki iç farklılıklar ve değişiklikler sosyolojik ilginin önemli bir alanı haline gelmelidir" (Bernstein 1977).

Eğitimin deneyimin yapılandırılmasında önemli bir güç olduğunu iddia eden Bernstein, temel yapısal ilkeleri geniş toplumda kök salmış sosyal kontrol kiplerini temsil eden mesaj sistemlerinin müfredat, pedagoji ve ölçüm tarafından nasıl inşa edildiğini aydınlatmaya girişir. Eğitimin yapısının kimliği ve deneyimi nasıl şekillendirdiği sorusunu inceleyen Bernstein, okulların eğitimsel kodu cisimleştirdiğini iddia ettiği kuramsal bir çerçeve geliştirmektedir. Böyle bir kod önemlidir, çünkü otorite ve gücün okul deneyiminin her alanında ne şekilde aktarıldığını düzenler.

Bernstein'in tipolojisindeki baskın eğitimsel kod ya bir toplama koddur ya da entegre edilmiş koddur. Bu kodların anlamı, doğrudan sınıflandırma ve çerçeveleme kavramlarıyla ilintilidir. Sınıflandırma, "sınıflandırılan şeyi değil, içeriklerin arasındaki ilişkiyi" (Bernstein 1977) ifade eder. Diğer bir deyişle, farklı kategoriler, içerikler ve benzerleri arasında mevcut sınırların meydana getirilmesindeki ve muhafaza edilmesindeki güçlü ve zayıf yönleri ifade etmektedir. Bernstein'in bakış açısındaki sınır direnci, eğitim deneyiminin ve toplumun kalbinde yatan emek ayrımının altını çizen kritik bir özelliktir. Diğer taraftan, çerçeveleme, pedagojik ilişkinin kendisine, güç ve kontrole nasıl yatırım yapıldığına ve bunun öğrencilerle öğretmenler arasında nasıl dolaymlandığına gönderir. Veyahut, Bernstein'in ifade ettiği gibi, çerçeveleme, "pedagojik ilişkide aktarılan ve edinilen bilginin seçimi, düzenlenmesi, hızı ve zamanlaması üzerinde öğretmen ve öğrencinin sahip olduğu kontrolü ifade eder"

(Bernstein 1977). Her iki kavram da farkı kombinasyonlarda güçlü ve zayıf olabilirler ve bu şekilde baskın eğitim kodunu meydana getirirler. Örneğin, toplama kodu güçlü sınıflandırmayı ve çerçevelemeyi ifade eder ve keskin konu sınırlamaları ve güçlü bir hiyerarşiye sahip öğretmen-öğrenci ilişkisinin karakterize ettiği geleneksel müfredat formunu alabilir. Tam tersine, zayıf bir sınıflandırma ve zayıf çerçeveleme özelliğine sahip entegre edilmiş kod, konuların ve kategorilerin daha entegre olduğu ve öğretmen-öğrenci merkezli otorite ilişkilerinin daha uzlaşılabilir ve değişime açık olduğu müfredat modelini ifade eder. Bernstein, entegre edilmiş kodun ilerlemeci pedagoji için daha çok olanağa sahip olduğuna inansa da, burada anlaşılması gereken şey, her iki kodun da sosyal yeniden üretim kiplerine bağlı olduğudur.

Bu tipolojiyi kullanarak, Bernstein, okulları ve sınıf ilişkilerini çoğaltan yeniden üretim kipini birbirine bağlayan yapısal özellikleri kavramsallaştırma girişiminde bulunmuştur. Bu bakış açısında, güç ve kontrol, aile, okul ve işyeri gibi sosyal alanlardan geçen insanların deneyimlerini ve bilinçlerini yapılandıran araçlarda köklenir. Bernstein, bu farklı sosyal alanlar arasında herhangi bir mekanik etkileşimi reddetmekle beraber, var ettikleri sosyal kontrol *formları* hesaba katılmaksızın, bütün sosyal alanların mevcut üretim tarzının altında yatan sınıf kontrolünde ve gücün eşitsiz dağılımında payı olduğu çıkarımını yapmaya meyillidir. Böylece, sosyal kontrol *formunda* değişime çağrı yapan eğitimsel reformlar gücün sınıf tabanında nihayet çok küçük bir tehdit oluşturmaktadır ve sosyal değişim üzerinde pek az etkileri olacaktır.

Bernstein'in (1977) çalışması, okullarda ve diğer sosyal kurumlarda saklı mesajları şekillendiren yapılandırıcı araçlarda sosyal kontrol ilkelerinin nasıl kodlandığını tespit etmede özellikle faydalıdır. Fakat, son tahlilde, Bernstein'in çalışması radikal bir pedagoji kuramı olarak çok ileri gitmemektedir. Bernstein, derslikteki sosyal ilişkilerin, okulların günlük işleyişindeki düzenleyici yapıların ve bilgiyi şekillendiren yapısal özelliklerin semiyotik bir yolla okunmasının önemine işaret etmekle birlikte, bunu aktörlerin kendilerinin yaşamış deneyimlerini analiz etmek pahasına yapmaktadır. Yani, Bernstein, öğrenci, öğretmen ve münferit eğitim çalışanlarının günlük deneyimlerini etkileyen kodlara nasıl anlam verdiğini göz ardı etmektedir. Anlamın ve okul kültürünün içeriğinin üretimini göz ardı ederek, zayıf ve tektarafli bir bilinç düşüncesi ve insan faaliyeti sunmaktadır. Söylemeye bile gerek yok ki, ister söylemin kendi kendini inşa eden edimlerinde, ister okul materyallerinin kendisinde

olsun, devlet ve anonim holdingler gibi güçlü kapitalist kurumların özgül ideolojilerin ve kültürel materyallerin üretimi aracılığıyla okul politikasını ve müfredatın oluşturulmasını nasıl etkilediğine ilişkin can alıcı soruyu atlamaktadır.

Sonuç olarak, Bourdieu de Bernstein de yeniden üretim döngüsünün kırılmasının mümkün görünmediği bir tahakküm çeşitlemesine teslim olmaktadır. Kültürel yeniden üretimin formu ve özüne ilişkin, içgörü sahibi yorumlarına rağmen, bu çalışmalarda değişimin olası sosyal aktörleri, tıpkı çatışki ve çelişki örnekleri gibi yok olmaktadır. Her iki kuramcı da okulların görece otonomisine ve bir yeniden üretim gücü olarak kültürün siyasi doğasına ilişkin aydınlatıcı analizler sunsalar da, en nihayetinde, direniş ve tahakküm karşıtı mücadeleye ilişkin düşünceleri ya göz ardı etmekte ya da hafife almaktadır. Sonuç olarak, içgörülerini de sınırlı ve yetersiz kalmaktadır.

Sosyal ve Kültürel Yeniden Üretim Kuramlarının Ötesinde

Son birkaç yılda sosyal ve kültürel yeniden üretim kuramlarını karakterize eden önemli ve sınırlı kuramsal ilerlemelerin ötesine geçmeye çalışan pek çok sayıda eğitim incelemesi ortaya çıkmıştır. Analizleri için çelişki ve direniş kavramlarını başlangıç noktası olarak alan bu açıklamalar, güç, ideoloji ve kültürün önemini, öğretim ve baskın toplum arasındaki karmaşık ilişkileri anlamak için bu kavramları merkezî öneme sahip yapılar olarak yeniden tanımlamanın yollarını aramışlardır. Son olarak, Willis (1977), Hebdige (1979) ve Corrigan'ın (1979) çalışmaları, neo-Marksist sosyal kuramı etnografik çalışmalarla entegre etmek için zengin, ayrıntılı bir literatür sunmada aracı olmuşlardır. Bu çalışmaların amacı, okulların hem içinde hem de dışında karşıt gençlik kültürleri aracılığıyla işleyen uyarlanma ve direniş dinamiklerini aydınlatmaktır.

Birleşik Devletler'de (Jackson, 1969; Becker, 1961; Stinchcombe, 1964; Mehan, 1979) ve İngiltere'de (Lacy, 1970; Hargreaves, 1967; Woods, 1979) öğretim üzerine kurulmuş geniş ölçekli etnografik literatüre karşılık, neo-Marksist çalışmalar, kuramsal derinliği metodolojik inceltmeye kurban etmemişlerdir. Daha yakın zamana ait Marksist çalışmalar, okulun iç işleyişine ilişkin teferruatlı ve betimleyici analizler sağlamaktan ibaret, genel olarak sıkıcı yöntemi izlememişlerdir. Bunun yerine, bu bakış

açıları –özellikle Willis (1977)– baskın toplumda saklı sosyo-ekonomik belirleyicilerin sınıf ve kültür aktarımı aracılığıyla öğrencilerin günlük yaşam düzeyinde yaşanmış karşıt deneyimleri nasıl şekillendirdiğini analiz etmeye çalışmışlardır. Geleneksel ve radikal eğitim kuramı çeşitlemelerindeki içkin işlevselliği reddeden neo-Marksist tanımlar, müfredatı sadece tahakküm ilişkilerinin çıkarlarına hizmet eden değil, özgürleştirici olasılıklara da seslenen çıkarları barındıracak karmaşık bir söylem olarak analiz etmişlerdir.

Direnış ve yeniden üretime ilişkin neo-Marksist çalışmanın önemine gereğinden fazla vurgu yapılamaz. Diyalektik bir biçimle etkileşim kurmanın yollarını keşfetmek üzere sosyal yapıları insan unsuruyla bağdaştırma girişimi, işlevsel-yapısalcı ve etkileşimsel tanımlara göre önemli bir kuramsal ilerlemedir. Elbette, neo-Marksist direniş kuramlarının pek çok sorunlu tarafı vardır ve bunların öne çıkan bazılarını burada değineceğim. Neo-Marksist direniş kuramlarının tek başarısı, incelenen problemin çözümleneceği temel unsurlar olarak eleştirel kurama ve özgürleştirici çıkarlara ayrılmış *a priori* bir statü barındırmalarıdır. Ayrıca, araştırmacının görüşlerinin siyasi doğası, öğretim ve kapitalizm arasındaki ilişkiyi analiz etmede sınıf, güç, ideoloji ve kültür gibi kavramların merkezî önem arz etmesi de aynı statüye sahiptir. Neo-Marksist direniş incelemelerinde kurama verilen *a priori* öneme ilişkin bir nitelendirme yapılmalıdır. Araştırmada kuramı merkezî öneme sahip dolayımlayıcı kategori olarak övmek, eş zamanlı biçimde, pratik veya ampirik çalışmanın kuram için önemsiz veya kuramla ilgisiz olduğunu iddia etmek değildir. Tam tersine, kuram ve pratiğin deneyim noktasında birbirlerine bağlanmalarıyla beraber ayrıksı analitik momentleri ifade eder ve kuram ve pratik birbirine dönüşmemelidir (Horkheimer 1972). Kuram, sosyal soruşturmanın doğasına hükmeden problematiği meydana getirmeye yarar. Kuram, ayrıca, rasyonalitenin baskın ve tabii çıkarımlarını meydana getiren çıkarları aydınlatır. Tanımlı bir çıkarımlar ve değerler kümesi kuramsal çerçeveye değer katan dönüşlülüğü sağlar. Başka bir deyişle, kuram, hakiki içeriği için övülmelidir, kullandığı yöntemsel incelikler için değil. Söylemeye bile gerek yok ki, kuram pratik ile anlam kazanır, fakat gerçek değeri araştırmanın nesnesi olan somut deneyimi yorumlamak üzere gereken dönüşlülüğü sağlama becerisinde yatar. Kuram asla pratiğe indirgenemez, zira pratiğin özgüllüğü kendi kuramsal ağırlık merkezine sahiptir ve önceden tanımlanmış bir formüle indirgenemez. Yani, pratiğin özgüllüğü her bir duruma eşsiz bir tanımlayıcı nitelik katan karmaşık güçler, mücadeleler ve

dolaylılamalardan soyutlanamaz. Kuram bu niteliği anlamamıza yardımcı olabilir, fakat onu bir matematik formül mantığına indirgeyemez. Dahası, deneyimin ve somut çalışmaların kendileri adına söz alamayacağını ve bunları yorumlamak için kullandığımız kuramsal çerçeve derinlik ve eleştirel kesinlikten yoksunsa bize pek bir şey vermeyeceklerini hatırlamak gerekir. Bu nokta, son zamanlarda neo-Marksist gelenekten çıkmış çalışmalara yanıt veren kimi eleştirmenler indinde gözden yitmiş gibidir (Lacey 1982; Hargreaves 1982). Bu eleştirmenler, liberal sosyal kuramın problematiğinde temellendirilen ampirik çalışmaları kullanmamak veya temel almamak için neo-Marksist direniş incelemelerine yüklenmektedir. Esas mücadele kullanımdaki kuramsal çerçeveler üzerinden yürüyecektir çünkü bu tartışmanın üzerinde yürüyeceği temel odur (Laclau 1977). Bu meseleyi bir yana bırakan bu eleştirmenler, çalışmalarının ilintisizliğini veya hayli abartılı bir görüşe sahip olduğunu nadiren fark ederler. Kısacası, direnişe ilişkin neo-Marksist incelemeler, ampirik çalışmayı eleştiri kuramı çerçevesine yeniden dâhil ederek önemli bir kuramsal hizmette bulunmuşlardır.

Bu çalışmada önemli olan, okullar gibi sosyal alanlarda mevcut boşluk ve gerilimlere işaret etmesi ve okul ve işyeri arasında “daimi bir bağ” destekleyen yeniden üretim kuramlarını çokertmesidir. Ek olarak, solcu pedagogların arasında pek popüler olan, fazla sosyalleştirilmiş ve fazlasıyla belirli öğretim modellerinin de altını oymaktadır. Bu nedenle, neo-Marksist çalışmalardan çıkan önemli bir katkı, sosyal ve kültürel yeniden üretimin asla tamamlanmadığını ve her zaman kısmen hayata geçmiş muhalefet unsurlarıyla yüz yüze geldiklerini göstermeleridir. Dahası, bu çalışma, tahakküm mantığını karşı çıkılması veya değiştirilmesi neredeyse imkânsız gibi görünen dış güçlere indirgemiş pek çok kötümser öğretim modeline değerli alternatifler sunan diyalektik bir tahakküm modeline işaret etmektedir. Tahakkümü sadece dış güçlerin –sermaye, devlet, vb.– bir yansıması olarak görmek yerine, Willis (1977), Apple (1982), Olson (1981) ve diğerleri, işçi sınıfı üzerindeki tahakkümün, kapitalist sosyal ilişkilerde saklı yapısal ve ideolojik kısıtların bir sonucu olmanın yanında, işçi sınıfının kendini meydana getirme sürecinin bir parçası olarak ele alındığı bir yeniden üretim düşüncesi geliştirmişlerdir. Bu bakış açısında, anlamın üretilmesinin ve tüketilmesinin tanımlı sosyal alanlarla ilişkili olduğu, tarihsel ve sınıfsal olarak konumlanmış kaynak kültürlerle dek izlerinin sürüldüğü bir kültür düşüncesi hakimdir. Basitçe söylemek gerekirse, kültür, dil, kültürel zevk ve adab-ı muâşeret

gibi fazlasıyla belirlenmiş, baskın kültürel sermaye kabilinden statik bir analize indirgenmemiştir. Daha ziyade, kültür, belli bir sosyal gruba ait sınıfsal davranışlar, çevresel etkenler ve toplumdaki güçlü ideolojik ve yapısal belirleyiciler arasındaki diyalektik etkileşimleri oluşturan ve bunlar tarafından oluşturulmuş bir pratikler sistemi ve bir hayat tarzı olarak ele alınmaktadır. Hall ve Jefferson bunu çok net şekilde açıklamışlardır:

Kültür, hayatın materyal ve sosyal düzenlemesinin kendini ifade ettiği ayırt edici şekillerdir. Bir kültür, kendisini üyelerine anlaşılır kılan “anlam haritaları” içerir. Bu “anlam haritaları” zihinde oradan oraya öylece taşınmazlar: bireyin sosyal bir birey haline geldiği sosyal düzenleme ve ilişki örüntülerinde nesnelleştirilirler. Kültür bir grubun sosyal ilişkilerinin nasıl yapılandırıldığını ve şekillendiğini ifade eder. Fakat, aynı zamanda, bu motiflerin nasıl deneyimlendiğini, anlaşıldığını ve yorumlandığını da kapsar [Hall ve Jefferson 1976].

Direnış kuramları, kültürel siyaset bilimi için anahatlar sağlamak amacıyla, sınıf ve kültürün bir araya geldiği bir çalışma sunarlar. Böyle bir siyaset bilimi için ezilenlerin kültürel dünyasını meydana getiren biçem, ritüel, dil ve anlam sistemlerine ilişkin semiyotik bir okuma merkezî önem arz etmektedir. Bu süreç aracılığıyla, bu tip kültürel alanların kapsadığı tahakküm karşıtı unsurları ve onları siyasi olasılıklarından sıyırmak amacıyla baskın kültüre nasıl eklemlendiklerini analiz etmek mümkün hale gelmektedir. Böyle bir analizde içkin olan şey, karşıt kültürlerin sürdürülebilir bir siyasi güç için bir temel oluşturabilmelerine ilişkin stratejiler geliştirme ihtiyacıdır. Willis bu pozisyonu şu şekilde özetler:

Kültürleri sorgulamalıyız, yanıtladıkları kayıp soruların ne olduğunu sormalı, görünmez bağlam ağını derinlemesine incelemeli, kültürel hayatın görünmez ve şaşırtıcı dışsal formlarında hangi dile gelmemiş önermelerin varsayıldığını sorgulamalıyız. Hiç kuramsal görünmeyen ve “sadece” kültürel olarak yaşanmış saydığımız nedenleri, dinamikleri ve yanıtların mantıksal ilişkilerini sağlayabilirsek, kültürel siyaset bilimini de açığa çıkarmış oluruz [Willis 1978].

Direnış kuramları, gündelik hayatın ayrıntılarını ve sınıf tabanlı kültürel alanları oluşturan radikal izlekleri ve sosyal pratikleri dönüştüren ve inceleyen siyasi analiz formlarını işe koşarak kuramsal bir yarar

sağlar. Willis, “ayrıntılı, kapsamlı ve yaşanmış olanın ancak daha büyük bir başansızlıkta utkuya ermesinin” (Willis 1978) yollarını araştırıyorsa, radikal sosyal kuramın somut bir siyaseti yalnızca yeniden üretimle değil, sosyal dönüşüm meselesiyle de bağlantılandırarak stratejiler geliştirmesi gerektiğini söylerken şaşırtıcı biçimde isabetli davranır. Ek olarak, kültürü sadece tahakküm ve yenilginin bir yansıması olarak görmek yerine, Willis (1977) ve diğerleri, kültürü, çatışan sosyal ilişkileri hem somutlaştıran hem de çoğaltan bir sosyal süreç olarak aydınlatmışlardır (Bennet 1980a; Giroux 1981). Bu, okulları eşsiz bir özgüllüğün belirlenme düzeylerini barındıran, daha geniş toplumu yansıtmayan fakat onunla sadece belirli bir ilişkisi olan sosyal alanlar olarak görmenin önemine işaret etmektedir.

Son olarak, direniş kuramları, görece otonomi düşüncesine ilişkin anlayışımızı derinleştirir. Direniş kuramları, okullar gibi kurumların yeniden üretim kipinin bir refleksine veya gölgesine indirgenmediği, altyapı-üstyapı merkezli geleneksel Marksist okumaların uzun tarihinde büyük ölçüde ihtiyaç duyulan bir düzelticidir. Görece otonomi düşüncesi, eleştirel insan unsuru düşüncesini meydana getiren ve destekleyen, yeniden üretici olmayan “momentlere” işaret eden pek çok analiz aracılığıyla geliştirilmiştir. Örneğin, yapısal belirleyiciler ve yaşanan etkiler arasındaki kilit dolayımlayıcı bağlar olarak insan unsuruna ve deneyimine verilmiş aktif bir rol vardır. Dahası, farklı çevrelerin veya kültürel alanların –örneğin, okullar, aile, ticaret birlikleri, kitlesel medya, vb.– hem içeride hem de dışarıda çatışmalara yol açan karmaşık ideolojik iyelikler tarafından idare edildiğine ilişkin bir farkındalık vardır. Aynı zamanda, ideolojik tahakküm düşüncesinin form ve içerik bakımından kapsayıcı ve bütünsel olduğu reddedilir. Velhasıl, haklı bir şekilde, farklı yönetici sınıf hiyerarşileri gibi baskın ideolojilerin kendilerinin genelde çelişkisel olduğu savunulur. Aynı şekilde, bu hiyerarşilere hizmet eden kurumlar da, kontrolleri altındaki tabi gruplar da çoğu kez çelişkiselidir.

Bu bölümü direniş kuramlarındaki zayıf noktalara değinerek bitirmek istiyorum. Ayrıca, burada sunulan eleştirilerin eleştirel bir öğretim kuramının gelişimi için birtakım başlangıç noktaları sağladığını önermekteyim.

Birincisi, direniş incelemeleri, tabi grupların baskın kültürle karşılaştığı ve ona meydan okuduğu sosyal alanlara ve “mekânlara” işaret etseler de, bu tip incelemeler çelişik direniş ve mücadele kiplerini teşvik eden ve pekiştiren koşulların kökenini yeterince kavramsallaştırmamıştır. Başka bir deyişle, bu bakış açısında gözden kaybolan şey, *pek çok* muhalif davranış üreten, tarihsel ve kültürel olarak dolaylanmış belirleyicilere

ilişkin analizdir. Tabi grupların deneyimlediği çok çeşitli muhalif davranış yordamlarına değinmiyorum bile. Basitçe ifade etmek gerekirse, tüm muhalif davranışlar “radikal öneme” sahip değildir. Benzer bir şekilde, bütün muhalif davranışlar otorite ve tahakkümün kendisinde köklenmiş değildir. Burada vurgulamak istediğim, eğitim kuramcılarının, tabi grupların tepkisel ve ilerleyici bir ideoloji bireşimini nasıl somutlaştırdığını ve ifade ettiğini anlamak için çok az sayıda girişimde bulunmuş olduklarıdır. Bu ideolojiler hem sosyal tahakkümün yapısının altını çizer, hem de onu aşmak için elzem mantığı barındırır. Çeşitli direniş formlarını ateşleyen sorgulanabilir çıkarların ve ideolojilerin üstünde ve ötesinde, muhalif davranışın sadece güçsüzlüğe bir tepki olmayabileceği, daha ziyade, en güçlü tahakküm grameri tarafından harekete geçirilen ve üretilen bir güç ifadesi olabileceği söz konusudur. Bu nedenle, direniş, bir ölçüde iktidarın basit bir uyarlaması ve ifadesi olabileceği gibi, kendini kapitalist rasyonalitenin en kötü yönlerinin çıkarları ve söylemi aracılığıyla da sergileyebilir.

Kendilerini meydana getiren öznellikler gibi muhalif davranışlar da çatışan söylemlerin ve değerlerin tam ortasında boy verir. Belli bir direniş eylemini nitelendiren mantık, bir taraftan, sınıf, cinsiyet veya ırk bağlamındaki çıkarlarla bağlantılı olabilir. Fakat, diğer taraftan, böyle bir direniş, baskı momentlerinin varlığına karşı bir protesto mesajı olmaktan ziyade, baskın kültür tarafından meşrulaştırılmış baskı momentlerini temsil veya ifade ediyor da olabilir. Direnişin dinamikleri radikal olduğu kadar gerici çıkarlarla terbiye edilmenin yanı sıra, okul dışında da –işyerinde, evde veya mahallede– güçlü bir şekilde desteklenebilir. Böyle bir direnişin doğasını anlamak, analize tabi tutulan karşıt grupların kültürünü meydana getiren günlük kurumların ve deneyimlerin ortasında nasıl dolaylandıklarını ve ifade edildiklerini görmek amacıyla onları daha geniş bir bağlama oturtmayı gerektirir. Buradaki mesaj, direnişin diyalektik doğasını kavramadaki başarısızlık nedeniyle, eğitim kuramlarının çoğunda kavramın hem kuramsal hem ideolojik anlamda yüzeysel bir biçimde ele alındığıdır. Örneğin, bu tür incelemelerde tahakküm ve direnişe vurgu yapıldığı zaman, tarif edilen okullar, işçi sınıfına mensup öğrenciler ve sınıf pedagojisi genelde ciddiye alınamayacak kadar homojen ve statik bir yolla boy gösterir. Direnişin çelişkili doğası ciddi bir biçimde analiz edilmezken, analize tabi tutulan öğrencilerin ve öğretmenlerin çelişkili bilinçleri de diyalektik şekilde ele alınmamaktadır. Elbette, bu eğilimin de istisnaları vardır ve bu noktada Willis’in (1981), Popkewitz ve diğerlerinin (1981, 1982) ve Arnot’un (1981) çalışmalarına değinilmelidir, fakat bu tip çalış-

malar alana ve analize tabi tutulan kuramsal bakış açısına göre marjinal kalmaktadır. Eleştirdiğim çalışmaların temsili bir örneği Anyon'un erken tarihli bir incelemesinde bulunabilir (1980, 1981a, 1981b). Anyon'un çalışması, ilginç ve önemli olmakla beraber, tahakküm mekanizmalarını okullarda işledikleri haliyle, görece tutarlı ve homojen bir pratikler dizisi olarak ifade etme eğilimine sahiptir. Çalışmalarında sözü geçen eğitimciler hegemonik bir fanteziden çıkmış gibidir ve –özellikle işçi sınıfına mensup öğrenciler bakımından– hem abartılı hem de neredeyse küçültücü bir davranışsal birörneklik sergilemektedir. İşçi sınıfına mensup öğrencilerin öğretmenleri tarafından pek az umursandığını ve öğretmenlerin onlara sadece rutin uygulamaları ve disiplin aşıladığını öğreniyoruz. Anyon'un çalışmalarında aynı tema hep ortaya çıkmaktadır: “İş, bir prosedürün adımlarını takip etmektir. Prosedür genellikle mekaniktir, ezbere dayalı davranış ve çok az oranda karar verme ve seçim içerir. Öğretmenler işin neden verildiğine, diğer görevlerle ne şekilde ilişkili olduğuna veya prosedürün arkasında prosedüre tutarlılık ve belki anlam veya önem katan ne gibi bir fikir yattığına dair nadiren açıklama yaparlar” (Anyon 1980). Farklı çalışma tarzları, topluluk kökenli değişik baskılar ve çatışan profesyonel ideolojik bakış açılarının idari yönden ve öğretim yaklaşımları açısından bir çeşitlilik yaratabileceği Anyon'un çalışmalarında önemsenmemiştir. Daha önemlisi, Anyon'un çalışmaları bir yapı olarak direnişin ne olduğuna ilişkin kuramsal bir anlayış sağlamaya yönelik bir girişimden yoksundur. Kavramdan bahsedilirken, kavram, pasif ve aktif direniş gibi kategorilere indirgenmiştir (1981b). Anyon'un çalışmalarında direniş kavramına her değinildiğinde, işe yarar görünmesi için kuramsal derinlik ve temellendirmeden yoksun kılındığı ve daha fazla geliştirilmesi için geçtiği tümcenin sonuna bunu vurgulayan bir ünlem işaretinin iliştilirdiği su götürmez.

Direniş kuramlarındaki ikinci bir zayıflık ise cinsiyet ve ırk konularını dikkate alan girişimlerin yetersiz sayıda olmasıdır. Arnot (1981), McRobbie (1980), Walkerdine (1981) ve diğerlerinin de işaret ettiği üzere, direniş incelemeleri, tahakküm, mücadele ve öğretimi analiz ederken, birincil olarak erkeklere ve sınıfa odaklanarak genellikle kadınları ve cinsiyet meselelerini görmezden gelir. Bu, kadınların toptan hiçe sayıldığı veya incelemeye dâhil edildiklerinde tanımlanan eril karşı-kültür gruplarının sıkıntılarını yankılamak dışında bir işlevleri olmadığı anlamına gelir. Bu da gelecekte analizlerin karşılaşacağı pek çok önemli problem yaratmaktadır. Bir taraftan, bu incelemeler, birçok sosyal alanı kat eden bir

tahakküm kipi olduğu kadar, farklı sosyal sınıf formasyonları içinde ve arasında erkekleri ve kadınları dolayımlayan bir tahakküm kipi olarak da ataerkillik nosyonuyla yüzleşmekte başarısızdır. Buradaki sorun, elbette, tahakkümün yalnızca sınıf baskısına has bir mantıkça ayırımsanmadığı ve tüketilmediğidir; ayrıca tahakküm erkekleri ve kadınları benzer bir yolla etkilemez. Kadınlar, farklı şekillerde de olsa, hem evde hem de işyerinde ikili tahakküm formlarıyla karşı karşıyadır. Bu dinamiklerin ne şekilde birbirleriyle bağlantılı olduğu, nasıl çoğaltıldığı ve okullarda nasıl dolaşımlandığı oldukça önemli ve süregelen bir araştırma alanını temsil eder. Diğer taraftan, bu incelemeler, ırk ve cinsiyet özellikli direniş formlarını keşfetmek için herhangi bir kuramsal alan içermez, özellikle de okullar gibi türlü sosyal alanlardaki cinsel ve sosyal emek ayrımlarına kafa yorduğu için böyledir bu. Bu incelemelerde kadınlara ve farklı renkten azınlıklara yer vermek konusundaki başarısızlık, kadınlara ilişkin reaksiyoner görüşler içerdiğinde bile, direniş kiplerini romantikleştirmek gibi eleştirel olmayan kuramsal bir eğilimde nihayetlenir. Buradaki ironi, özgürleşme kaygılarına adanmış çok sayıda neo-Marksist çalışmanın, farkında olmaksızın, cinsiyetçi yaklaşım ve pratiklerin çoğaltılmasına katkıda bulunmasıdır (Arnot 1981; McRobbie 1980; Walkerdine 1981).

Üçüncüsü, neo-Marksist öğretim incelemeleri, apolitik bir tarz olarak övdüğü bir direniş tanımına tekinsiz bir bağlılık duyuyor gibi görünmektedir. Sonuç olarak, öğretim ve karşı-kültür hareketlerine ilişkin literatürde, direniş fikrini özellikle siyasi hareketlere, sanat dallarında ve/veya somut siyasi eylemde direniş telkin eden hareketlere konumlamak için çok az girişimde bulunulmuştur. E. P. Thompson (1966), David Hakken (1980), Willis ve Corrigan'ın (1980) işaret ettiği gibi, işçi sınıfı direnişi mutlaka pek çok formda kök salmıştır; sembolik direniş lehine entelektüel bir analizi ve açık siyasi mücadeleyi reddeden, sadece ideolojik ve kültürel alan üzerinde hareket etmemektedir.

Dördüncüsü, direniş kuramları, okulların öznellikleri sadece baskılamadığı, onların üretilmesinde aktif şekilde yer aldığı hususunu yeterince kuramsallaştıramamıştır. Bu nedenle, daha önce belirtmiş olduğum üzere, farklı söylemleri ve derslik pratiklerini anlamak adına çok az sayıda girişimde bulunulmuştur. Bu söylemler ve derslik pratikleri, geniş bir öğrenci çeşitliliği üzerinde, birbirleriyle çelişen bilinç ve davranış formlarını teşvik etmek üzere işlev görür. Bu bilinç ve davranış formlarından bazıları, direniş, alımlama veya aleni bir kaygısızlık şeklinde tezahür eder. Her çeşit sınıf ve gruptan öğrencinin değişen ölçülerde tahakküm ve kontrol

mantığna katlanması gerektiği ve bu mantığın öğrencilerin hayatlarında hem yapıcı hem de baskılayıcı bir güç olduğu hatırlanmalıdır. Daha doğru bir deyişle, sadece öznelliklerin nasıl üretildiği sorusu değil, siyasi bakımdan sürdürülebilir, aleni veya örtük² direniş formlarının tektaraflı ve kaygısız davranış edimlerinden ayrılması veya tahakküm dinamiklerine bağlanması da hafifsenmiştir. İşçi sınıfının kültürel sermayesini yekpare bir kendilik olarak görmenin yanlış olduğu anlaşılmalıdır. Aynı zamanda, işçi sınıfı içindeki çeşitlilik aşıkârsa da, bunun öz-belirlenim kapasitesini kısıtlayan ekonomik, siyasi ve ideolojik bağlamlar dâhilinde biçimlendiğini akıldan tutmak da önemlidir. Bunu akıldan çıkarmak, tabi kültürlerin romantikleştirilmesi ve hegemonik ideolojilerin ve yapıların gizemli kılınması riskini doğurur. Buradaki en önemli unsur, eğitimcilerin işçi sınıfı kültüründeki çelişkileri tanıması ve baskıcı unsurları elerken, eş zamanlı biçimde, ilerleyici ve aydınlatıcı özellikleri yeniden temellük etmeyi öğrenmesidir.

Beşincisi, direniş kuramları, tahakkümün kişilik yapısına nasıl nüfuz ettiği konusuna yeterince eğilmemiştir. Anlayış ve eylem arasındaki genellikle çelişkili ilişkiye ve neden birinin her zaman diğerine varmadığına çok az ilgi gösterilmiştir. Yanıtın bir kısmı, insanları daha geniş tahakküm yapılarına bağlayan, sosyal olarak inşa edilmiş ihtiyaçların kökeni ve işleyişini ortaya çıkarmakta yetersiz olabilir. Radikal eğitimciler, ideoloji ve bilinç kavramları etrafında dönen konulara odaklanmak için, ihtiyaçlar ve arzular probleminin önünü tıkama yönünde acıklı bir eğilim göstermiştir. İhtiyaç duyulan şey, özgürlüksüzlüğün (un-freedom) insan 'psykhe'sinde kendini nasıl yeniden ürettiğine dair bir yabancılaşma düşüncesidir. Baskın ideolojilerin çokyönlü ihtiyaçların gelişimini belli gruplarla sınırlandırdığını anlamamız gereklidir. Bunun yanı sıra, radikal ihtiyaçların egoistik, kapitalist çıkar ilişkilerinin hesaplanabilir açgözlülüğüne dönüşmesinin nasıl önlenebileceğini anlamalıyız. Yabancılaştırıcı ihtiyaç yapıları, radikal bir pedagoji kurmak için en elzem alanlardan birini temsil eder. İhtiyaçların tarihsel kökeni ve dönüşümü sorusu, bence, radikal eğitim pratiği için en önemli temellerden biridir. Eğitimci "mevcut çıkar ve üretim sistemine meydan okuyan ve özgürleşmiş bir topluma işaret eden radikal ihtiyaçların" (Cohen 1977) gelişimine dönük ihtimallere parmak basana kadar, okulların işleyişinin insanları eleştirel düşüncenin ve sorumlu eylemin tesis edilmesine nasıl bağladığını anlamak özellikle zor olabilir. Başka bir yolla ifade etmek gerekirse, radikal ihtiyaçlar ve derin psikolojiye ilişkin bir kuram olmadan, eğitimcilerin yabancılaştırıcı

sosyal yapıların tahakkümünü ve gücünü anlamasının bir yolu yoktur, zira bunlar deneyimlenen fakat günlük yaşamın birbiriyle ilgisiz görünen özelliklerinde kendilerini dışavururlar.

Bir Direniş Kuramına Doğru

Direniş, okul ve toplum arasındaki ilişkiyi analiz etmek için önemli bir odak noktası sağlayan, değerli bir kuramsal ve ideolojik yapıdır. Daha önemlisi, tabi grupların ne denli karmaşık yollarla eğitsel bir başarısızlık yaşadığını anlamak için yeni bir kuramsal kaldıraç sağlar, dikkati eleştirel pedagoji kiplerini yeniden kurmak için yeni yollar tasarlamaya yöneltir. Ne yazık ki, kavramın şu anda radikal eğitimciler tarafından kullanılmasında izlenen yol entelektüel kesinlikten yoksundur ve kuramsal bir dağınıklığın işaretidir. Kavramın kullanılışı konusunda daha kapsamlı bir açıklamaya ihtiyaç olduğu açıktır. Benzer bir şekilde, eğitimciler de direnişin ne olduğu ve ne olmadığı konusunda daha açık olmalıdır. Ayrıca, kavramın eleştirel bir pedagoji geliştirmeye hizmet edecek şekilde nasıl kullanılabileceğiyle ilgili de daha spesifik olunmalıdır. Bu konulara geri dönmek ve böyle bir görev için entelektüel açıdan daha özenli ve siyasi açıdan daha faydalı bir temel geliştirmek üzere kısaca bazı kuramsal ilgi alanlarının çerçevesini çizmek isterim.

En genel anlamıyla, direniş, okulları sosyal alanlar olarak ve özellikle tabi grupların deneyimlerini incelemek için yeni bir çerçeveye ve problematiğe işaret eden kuramsal bir rasyonel bağlamında temellendirmelidir. Direniş kavramı radikal pedagoji dilinde yeni bir bulgusal slogandan daha fazlasını ifade etmektedir. Direniş kavramı okuldaki başarısızlığa ve muhalif davranışa ilişkin geleneksel açıklamaları reddeden bir söylem tarzını ifade eder. Diğer bir deyişle, direniş kavramı, muhalif davranışlar merkezli analizini işlevselci ve ana-akım eğitim psikolojisinin kuramsal alanından siyasi analize kaydıran bir problematiği koşullayan varsayımları ifade eder. Bu durumda, direniş, sapma mantığı, bireysel patoloji ve öğrenilmiş çaresizlikle (ve tabii ki genetik açıklamalarla) hiçbir ilgisi olmadığını, baştan sona ahlaki ve siyasi öfkeyle ilgili olduğunu savunarak, muhalif davranışın sebeplerini ve anlamını yeniden tanımlar.

Muhalif davranışın analiz edildiği kuramsal zeminden ayrılarak, direnişin yapılandırılması, öğretimle ilgili ve genel olarak hem geleneksel öğretim görüşlerinde hem de kültürel yeniden üretim kuramlarında ih-

mal edilmiş pek çok çıkarıma ve endişeye işaret etmektedir. Öncelikle, tahakkümü statik veya tamamlanmış bir süreç olarak tanımlamayan diyalektik bir insan unsuru düşüncesini över. Bununla paralel şekilde, bastırılan gruplar veya bireyler tahakkümün karşısında pasif unsurlar olarak ele alınmaz. Direniş düşüncesi, insanların yaşanmış deneyimleri, tahakküm ve kısıtlama yapıları arasındaki arayüzü nasıl dolaylayıp ona nasıl karşılık verdiklerine ilişkin karmaşık yolları daha geniş biçimde anlama ihtiyacına işaret etmektedir. Direniş problematiğinde ortaya çıkan merkezî kategoriler yönelimsellik, bilinç, sağduyunun anlamı ve tutarlı davranışın doğası ve değeridir. İkinci olarak, direniş, iktidarın tahakküm ve otonomiye ilişkin, etkileşim halindeki ilişkileri yapılandıran farklı bağlamlarda, insanlar üzerinde ve insanlar tarafından uygulandığına dönük Foucault (1977) kaynaklı düşünceye yeni bir kuramsal derinlik katmaktadır. Burada vurgulanan, iktidarın hiçbir zaman tekboyutlu olmadığı, bir tahakküm tarzı olarak işlev görmeyen yanı sıra, bir direniş eylemi, hatta dolaysız tahakküm baskısının dışında yaratıcı bir kültürel ve sosyal üretim ifadesi olarak işlev gördüğüdür. Bu nokta, tabi gruplar tarafından sergilenen davranışın bir tahakküm veya direniş incelemesine indirgenememesi açısından önemlidir. Tabi grupların davranışlarında, ister varoluşsal ister dinsel olsun, farklı bir mantığın hâkim olduğu kültürel ve yaratıcı ifade momentleri vardır. Özgürlüğe ilişkin uçucu imgelerin var olduğu yer, bu davranış kipleri ve yaratıcı direniş eylemleridir. Son olarak, radikal direniş düşüncesinde radikal dönüşüm için içkin bir ümit, bir aşkınlık unsuru mevcuttur. Radikal dönüşüm, Orwellci bir karamsarlık mezarlığında kısıp kalmış görünen radikal eğitim kuramlarında eksik görünen bir düşünceyi ifade etmektedir.

Direniş düşüncesi için bir açıklama geliştirmeye ek olarak, öğretim kuramlarında merkezî analiz kategorisi biçiminde tanımlanabilecek ölçütleri tespit etme ihtiyacı doğmaktadır. En genel anlamıyla, direnişin özgürleşme düşüncesini kılavuz fayda sayan bir bakış açısına veya rasyonaliteye yeleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir direniş eyleminin doğası ve anlamı, Marcuse'un "öznellik ve nesnelliğe ilişkin bütün alanlarda duyarlılığın, hayal gücünün ve aklın özgürleşmesine adanmışlık" (Marcuse 1977) olarak nitelendirdiği şeyi geliştirme olasılıklarını içerdiği ölçüye göre tanımlanmalıdır. Bu nedenle, üstü örtülü veya açık şekilde, sosyal tahakküm ve tabiiyetin bağlantı noktasına karşı mücadele etme ihtiyacını vurgulayan bir reddiye formuna ne ölçüde bağlı olduğunu açığa vurmaya yönelik bir uğraş, herhangi bir direniş eylemini analiz etmek için merkezî

önem arz eder. Başka bir deyişle, direnişin ifşa edici bir işlevi olmalıdır. Bu işlev tahakküme yönelik bir eleştiri içerir ve öz-düşünüme hizmet eder, özgürleşme ve sosyal özgürleşme çıkarları lehine mücadele için kuramsal fırsatlar sağlar. Muhafız davranış, sosyal çelişkileri bastırırken onlarla mücadele etmek yerine onlarla ve ideolojik tahakkümün mantığıyla iç içe geçtiği ölçüde, direniş kategorisinden ziyade onun tam tersi olan uzlaşma ve konformizm kategorisine denk düşer. Direnişin değeri eleştirel işlevinde, kendi mantığında saklı radikal olasılıklara ve ifadesinin amacında kapsanan çıkarılaşma potansiyelinde yatmaktadır. Elbette, bu, direniş düşüncesini temellendirecek genel bir standartlar grubudur. Ne var ki, insan hayatının iyileştirilmesiyle temel insanî değerlerin yok edilmesi veya karalanması için kullanılabilecek olan muhafız davranış formları arasında bir ayrım yapmak üzere bir çıkar nosyonu ve kuramsal bir yapı iskelesi sağlamaktadır.

Bazı direniş eylemleri radikal potansiyellerini oldukça görünür şekilde açığa vurur. Bazıları ise daha belirsizdir. Bazıları da tahakküm ve yok etme mantığına dönük bir eğilimden daha fazlasını açığa vurmaz. Kısaca bu belirsiz alanı analiz etmek isterim. Çünkü diğer ikisi nispeten daha aşikârdır. Yakın bir zamanda, okuldan çıkıp alelacele eve giden öğretmenleri tartışan “radikal” bir eğitimcinin, bu öğretmenlerin aslında bir direniş eylemi sergilediğini savunduğunu duydum. Ayrıca, derslerine yeterince hazırlanmayan öğretmenlerin de bir direniş formuna dâhil olduklarını iddia etti. Elbette, sözü geçen öğretmenlerin sadece tembel olduğu veya öğretmenlik konusunda çok az sorumluluk taşıdığı ve ortaya koydukları şeyin, direnişten ziyade, özrü olmayan, profesyonellikten uzak ve etik dışı bir davranış olduğu tartışılabilir. Bu tip durumlarda, her iki iddiaya da verilebilecek mantıklı ve ikna edici bir yanıt yoktur. Davranışlar kendileri adına söz almaz ve bunları direniş olarak nitelendirmek, kavramı analitik kesinliğe sahip olmayan bir terime dönüştürmektir. Bu gibi durumlarda, ya davranışı öznelereince sağlanan bir yorumun analiziyle ilişkilendirmeli ya da davranışın türediği özgül tarihsel veya ilişkisel koşullar derinlemesine incelenmelidir. Koşullar ancak o zaman böyle bir davranışta saklı çıkarları açığa vuracaktır.

Yürüttüğüm tartışmadan hareketle, belli bir davranış formunun altında yatan çıkarların ancak davranışın doğasının onu ifa eden kişi tarafından yorumlandığı zaman açıklık kazanacağı ortaya çıkmaktadır. Fakat, bu çıkarların otomatik bir yolla açığa vurulacağını ima etmiş olmak istemem. Görüşülen kişinin neden böyle bir davranış sergilediğini açıklayamaması

veya yorumunun çarpıtılmış olması tahayyül edilebilir. Bu durumda, böyle bir davranışın altında yatan çıkar, sosyal pratikler ve değerler, o davranışın ortaya çıktığı uygun zeminde aydınlatılabilir. Böyle bir gönderge, davranış tetikleyen tarihsel koşullarda, akran grubunun ortak değerlerinde veya aile, işyeri ya da kilise gibi diğer sosyal alanlarda karşılaşılan pratiklerde bulunabilir. Burada tekrar edilmesi gereken şey, direniş kavramının her tür “muhalif davranış” biçimiyle ayrım gözetmeksizin ilintilendirilmemesi gerektiğidir. Tam tersine, analitik bir yapı olmalı, bir eleştiri momentu ve kendi çıkarlarına karşı potansiyel bir hassasiyet içeren bir sorgulama kipi haline gelmelidir. Burada çıkardan kasıt, radikal bilinçlilik ve eleştirel kolektif eylemdir.

Şimdi, direniş nasıl tanımladığımız ve muhalif davranış nasıl değerlendirdiğimiz sorusuna ve böyle bir ayrım yapmak için ne tür çıkarımların söz konusu olabileceğine geri dönelim. Bir açıdan, hangi muhalif davranış formunun bir direniş içerdiği ve hangisinin içermediği konusunda kuramsal anlamda açık olmak önemlidir. Bir başka açıdan ise her tür muhalif davranışın bir odak noktasını temsil ettiğini ve diyalog ve eleştirel analiz için bir temel oluşturduğunu tartışmak da önemlidir. Başka bir şekilde ifade edersek, muhalif davranış, daha önce değinmiş olduğum üzere, direnişin özgürleştirici çıkarlarını açığa vurmaya gelen bir direniş formu oluşturup oluşturmadığını görmek açısından analiz edilmelidir. Bu bir kuramsal kesinlik ve tanımlama meselesidir. Diğer taraftan, bir radikal strateji meselesi olarak, direniş formu olsun olmasın, *bütün* muhalif davranış formları eleştirel analiz ve diyalog için bir temel olarak kullanılan çıkarlar çerçevesinde incelenmelidir. Bu nedenle, muhalif davranış, muhtemel bir radikal strateji uslamaması için bir temel oluşturduğu kadar, kuramsal açıklığın da nesnesi haline gelmektedir.

Daha felsefi bir açıdan, kuramsal bir yapı olarak direnişin, davranışın kategorize edilmesine ve davranışın anlamının ifadesinin dolaysızlığına dayanan gerçekçi bir okumaya yönelik bir gözlemle eşanlamlı sayılan olgucu nosyonu reddettiği vurgulanmalıdır. Bunun yerine, direniş, davranışın ifa edilmesini temsil ettiği çıkarla ilişkilendiren, çok farklı bir kuramsal başlangıç noktasından ele alınmalıdır. Aslında, vurgu, davranışın dolaysızlığından öteye, genelde gizil mantığın altında yatan çıkar düşüncesine geçmeye dönüktür. Bu gizil mantık onu şekillendiren tarihsel ve kültürel dolaylılamalar aracılığıyla yorumlanmalıdır.

Son olarak, direniş nosyonunun nihai değerinin, eleştirel düşünce ve dönüşlü eylemi ne ölçüde harekete geçirdiğinin yanı sıra, ondan da

önemlisi, iktidar ve sosyal belirlenim meseleleri etrafında dönen kolektif siyasi mücadeleyi ateşleme becerisine ne ölçüde sahip olduğuyla ölçülmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Şimdi, eğitimsel bir ilke olarak direnişin değerinden kısaca bahsetmek istiyorum. Direnişin pedagojik değeri, kısmen, öğretim sürecini anlamak için yapı ve insan unsuru düşüncelerini, kültür ve öz-biçimlenim kavramlarını yeni bir problematiğe yerleştirmesinde yatmaktadır. Okulların sadece öğretime ilişkin alanlar olduğu düşüncesini reddeder ve böylece kültür düşüncesini politize ederek mücadele ve rekabet gibi yer değiştiren alanlar dâhilinde okul kültürünü analiz etme ihtiyacına işaret eder. Eğitimsel bilgi, değerler ve sosyal ilişkiler bu defa yaşanmış çatışık ilişkiler bağlamına oturtulur ve okul yaşantısını karakterize eden baskın ve tabi kültürler dâhilinde nasıl ifa ediliyorlarsa öyle incelenmelidirler.³ Direniş unsurları artık farklı yaşanmış deneyim dizilerinin yapılandırılması için bir odak noktası haline gelmektedir. Bu deneyimler, öğrencilerin bir temsil olanağı edinebileceği ve kendi kültürlerinin ve tarihlerinin olumlu boyutlarını koruyabilecekleri ve genişletebilecekleri alanlardır. Direniş, ayrıca, okulların çeşitli mesaj düzeneklerinde, özellikle müfredatlarında, öğretim kiplerinde ve değerlendirme süreçlerinde saklı ideolojik çıkarları açığa vurması gereken pedagoji kiplerine dikkat çeker (Bernstein 1977). Ek olarak, direniş kavramı, öğretmenlerin, tabi grupların ortaya koyduğu kültürel üretim kiplerini deşifre etmeleri gerektiğini de vurgular. Bu kültürel üretim kipleri hem eleştirel düşünce ve analitik söylemle bağlantılı olasılıklara dönük sınırların hem de yeni entelektüel alımlama tarzlarının açınlanması için analiz edilebilir. En derin anlamıyla, direniş kavramı, söylemi ciddiye almakla kalmayan, çatışık momentlerin istikrarlı davranışta nasıl saklı ve görülür olduğunu ortaya çıkarma girişiminde bulunan semiyotik bir okuma geliştirme, bir imlem kuramı geliştirme zorunluluğuna işaret eder (Giddens 1979). Daha kuramsal bir yolla ifade edilirse, burada sözü edilen, ideoloji, kültür ve hegemonya arasındaki ilişkiyi yeniden formüle etme ihtiyacıdır. Bunun amacı, bu kategorilerin direnişe ilişkin anlayışımızı geliştirmesinin ve bu tip kavramların insan unsurunu ciddiye alan radikal bir pedagoji açısından kuramsal bir temel oluşturabilmesinin hangi yollarla mümkün olduğunu açıklığa kavuşturmadır.

İkinci Bölüm

Direnış ve Eleştirel Pedagoji

Sürekli başka menfaatler tarafından ele geçirilme tehlikesi altında olsa da, eğitim, insanın özgürleşmesi fikriyle temel bağlantılara sahiptir. Kronik savaş ve çevresel yıkım tehlikesi altında, sınıf sömürsü, cinsel ve ırksal baskıyla çarpıtılmış bir toplumda, adını hak eden tek eğitim, kendi özgürleşmesinde rol alabilen insanlar yaratan eğitimidir. Okulun işi propaganda değildir. İnsanları, tehlikeli ve düzensiz bir dünyayı yeniden yaratmakla ilgili bilgi, beceri ve kavramlarla donatmaktır. En temel anlamıyla, eğitim süreciyle özgürleşme süreci birbirinin aynasıdır. Okullar, insan türünün ortak aklının ve özdenetiminin sancılı gelişiminin unsurlarıdır. 1980'lerin başında, burada ve dünya çapında bu büyümeye karşı koyan güçlerin sadece kuvvetlenmediği, giderek daha militan bir hal aldıkları açıktır. Bu gibi durumlarda eğitim riskli bir girişime dönüşür. Öğretmenler de kimin tarafında olduklarına karar vermek zorundadır (Connell, vd., 1982).

Bu alıntı, eğitsel söylemde genelde eksik kalmış ya da bastırılmış çok sayıda önemli içgörüyü içerir. Okulların, öğrencileri hem kendileriyle ilgili hem de demokratik bir toplumda yaşamının ne anlama geldiği konusunda eleştirel bir anlayış geliştirmek üzere ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerle donatmak konusunda bir sorumluluğu olduğunu öne sürerek, öğretim ve

özgürleşme arasında bağlantı kurar. Ayrıca, alıntı, hem bir etkinlik olarak, hem de sosyal hayatın tahakküme ve sınıfsal, cinsiyetçi ve ırksal eşitsizliklere batmış bir toplumun meşruiyetine ve yeniden üretilmesine katkı sağlayan bir alanı olarak eğitime dikkat çeker. Eğitimin “riskli” doğası, vaat edilenle eğitim gerçeği arasındaki farkı karakterize eden gerilimden kaynaklanır. Bu, çoğu okuldaki karşıt ilişkiler ve uygulamalarla eğitimcilerin bu ilişkilere uymak veya bunları dönüştürmeye teşebbüs etmek için yapmak zorunda oldukları seçimlerde kendisini somut şekilde gösterir. Bu gerilimin hakikati, sunduğu olanaklar ile öğretim manzarasındaki farklı eğitim deneyimlerini, ihtiyaçları ve menfaatleri ortaya koyan bir kuramsal çerçeve ve söylem geliştirme gereksinimi, bu bölümde tartışılan ana konulardır.

Okulların sosyo-kültürel yeniden üretim alanları olmasının yanı sıra, sorgulamaya ve mücadeleye sahne olan yerler olarak algılanması için ne yapılması gerektiği yollu temel soruya kısmen işaret etmek isterim. Bu görev, okulların içinde ve dışında çalışmanın doğası, anlamı ve olanaklarıyla ilgili yeni bir söylem ve yeni bir düşünme yöntemi bulmaktan daha azına indirgenemez. Buradaki amaç, “toplumsal aktörlerin kendi sosyo-tarihsel durumlarına ve kendilerine dair anlayışlarını artırmak için ve, sonuçta, otonom eylem üzerinde etker olabilecek, varlığı kabul edilmiş ve somutlaşmış toplumsal güçlerin varlığını aydınlatmak [için]” (Stewart 1980) gerekli koşulları oluşturmaktır. Tehlikede olan, radikal bir eleştiri ve eleştirel söylem kültürünün oluşturulmasına dayalı bir sosyal eylem kipi için mevcut içkin olanaklara dair bir anlayış geliştirme hedefidir. Böyle bir söylemin amacı, radikal bir kamusal alan için ideolojik ve maddi koşullar yaratmaktır (Gouldner 1979).

Bu görüş çerçevesinde, okulların ve radikal pedagojinin önemi, bir takım eleştirel çıkarımlarla aydınlatılmaktadır. Birincisi, kolektif failler ve kendilerini içinde buldukları belirli tarihî ve yerel koşullar arasındaki diyalektik ilişkiyi kavrayacak bir analiz kipine duyulan gereksinimdir. Diğer bir deyişle, onları değiştiren ya da olduğu gibi muhafaza eden sınırlamalara tepki gösteren, farklı sosyal sınıflardan insanları ortaya koyan eleştirel bir söylem gereklidir. Bu analizdeki sosyal sınıflar, daha büyük ölçekli toplumun hem failleri hem de ürünleridir. İkinci gereksinim, okulların, mücadele ve uyarılanmanın damgasını vurduğu çelişkili sosyal alanlar olarak görülmesi gerekliliğidir ki bu da siyasi anlamda mülksüzleştirilenler üzerindeki etkileri açısından tamamen olumsuz sayılamaz. Yani, okulların, kapitalizmin mantığının ve kurumlarının ağırlığını taşıyan eğitim politikalarına, menfaatlere ve kaynaklara bağımlı olduğuna dair

pek kuşku olmasa da, bunlar aynı zamanda özgürlükçü öğretim, bilgi ve sosyal uygulamalar için bir alan sağlar. Okullar sınıfsal, cinsiyetçi ve ırksal sömürü etrafında toplumsal oluşumlar üretir; fakat aynı zamanda egemen ideolojilerin ve uygulamaların dolayımlanması ve sorgulanması için olanaklar doğuran çelişkili çoğulluklar içerir. Aslında, okul ne tahakkümün herkesi kapsayan bir tutunma noktasıdır ne de bir devrim yeridir (locus); bu yüzden, radikal pedagojinin gelişimi için ideolojik ve maddi boşluklar içerir. Elbette, okul, radikal eğitimcilerin özgürlükçü menfaatler için savaşılabilecekleri yegâne yerdir. Ancak, demokratik bir toplumun alacağı biçimler ve bu biçimlerin husule gelmesini önleyen sosyo-ekonomik güçler etrafında oluşturulacak eleştirel bir söylem için elverişli bir küre olarak ciddiye alınması gereken bir alandır.

Radikal pedagoji, burada, öğretimin çelişkili doğasına giriş noktası olarak, yeni bir kamusal alan için gerekli koşulları yaratmanın ötesine geçmek üzere bir fırsat olarak tanımlanmalıdır. Üçüncü bir varsayım, öğretimin ve eleştirel pedagojinin amacının yeni bir kamusal alan geliştirmek meselesiyle bağlantılı olmasıdır. Yani, radikal eğitimcilerin görevi, ezilen sınıflardan erkek ve kadınların kendi seslerini duyurmalarını sağlayacak ideolojik ve maddi koşulların oluşturulması etrafında düzenlenmelidir. Bu, toplumun geri kalanının yeniden yapılanmasında kolektif bir çıkarın için içinde yer almasını sağlayacak eleştirel bir söylemin geliştirilmesine imkân verir. Aslına bakılırsa, kamusal alan kavramı (Habermas 1974) hem vatandaşlık hem de okuryazarlık hakkında yeni bir bakış açısı geliştirmek için kavramsal bir temeli temsil eder. Yani, kamusal alan, okuryazarlığı ve vatandaşlığı kişisel ve toplumsal özgürleşme mücadelesinde merkezî unsurlar olarak yeniden tanımlayan eleştirel bir kategoriye temsil eder. Daha açık olmak gerekirse, bu kavram, çağdaş toplumda kitlelerin apolitikleştirilmesi ile kitlelerin bilinçli ve aktif yurttaşlığa dönük olası öz-dönüşümlerini analiz etmek için kuramsal bir mercək haline gelir. Bu bakış açısı dâhilinde, kamusal alan nosyonu, kurumlarda vücut bulan karşı-kamusal alanları tanımlama ve yaratma mücadelesinde aktif bir halk katılımına ve Heller'ın (1976) sivil cesaret diye adlandırdığı şeyi öne çıkaran değerleri ve uygulamaları temsil etme ihtiyacına işaret eder. Sivil cesaret burada merkezî bir kavramdır ve gerçek bir demokraside yaşıyormuş gibi düşünen ve hareket eden birinin davranış biçimini temsil eder. Bu, patlayıp saçılan şeyleştirmeleri, mitleri ve önyargıları hedef alan bir gözüpeklik biçimidir. Sivil cesaret, aynı zamanda, kendi kaderini tayin etme ve dönüştürme uygulamasının gramerinde temellenmiş bir okuryazarlık düşüncesini belirten ve tanımlayan

düzenleyici ilkedir. Kamusal alan, mevcut toplumun doğasını ve deneyime dayalı kamusal örgütlenmelerdeki kökten yeni yapılar için savaşılabilecek, eleştirel olarak donanmış bir yurttaşlık yaratma ihtiyacını anlamak üzere hem bir toplanma noktası hem de kuramsal bir gönderge haline gelir. Kamusal alan, kısmen, ezilen grupların, kendi deneyimlerini ve toplumsal değişim olanaklarını sahiplenmek üzere bunları geliştirmek için mücadele etmek zorunda oldukları ideolojik dolayımılamayı ve kurumları temsil eder. Knodler-Bunte'nin proletaryan kamusal alan kavramına dönük analizi şu nosyonu içerirler:

...Kamusal alan, sadece tarihsel olarak kurumsallaşmış şu ya da bu tezahür yerine insan deneyimini düzenlemek olarak anlaşılabilir gibi, bir tarafta insani niteliklerin kültürel bir organizasyonu, diğer tarafta gelişen kapitalist üretim arasında tarihsel olarak gelişim gösteren bir dolayım formu olarak da görülebilir. (...) Bu bağlamda, kamusal alan, elzem bir dolayım formu olarak ve sosyal çelişkilere ve sosyal menfaatlara ilişkin çeşitli ve parçalanmış deneyimlerin kuramsal olarak dolayımlanmış bir bilinçliliğe ve pratiğe varabileceği üretim sürecinin merkezi olarak anlaşılabilir [Knodler-Bunte 1975].

Bu bölüm, fail ve yapı arasındaki diyalektik ilişkiye dair daha uygulanabilir ve radikal görüş için kuramsal bir zemin geliştirmektedir. Bu durumda, ideoloji ve kültür kavramları, bunları ya tektaraflı bir idealizm düşüncesinde ya da eşit derecede determinist bir yapısalcılık görüşünde eriten kuramsal geleneklerden kurtarılır. Yeni sorular sorarken ve bir eleştiri kipi sunarken, yeni bir problematik, insanların eleştirel ve siyasi olarak vatandaşlık kavramını ve sivil cesaret gösterme yükümlülüğünü benimsediği radikal bir okuryazarlık kavramlaştırmasını nasıl yaratabileceğimiz sorusunu yanıtlamaya soyunur. Bu bağlamda, okuryazarlık, kendini ve dünyayı eleştirel şekilde "okumak" için gereken araçları sağlamanın yanında, eğitimin eğitimi ve beceri sahibi bir işgücü yaratmaktan daha fazla çıkarıma sahip olduğunu gösteren bir araç haline gelmektedir. Başka bir deyişle, bu okuryazarlık kavramı, vatandaşlık eğitimi düşüncesini radikalleştirir ve olumlu eylem için yeni fırsatlar doğurur. İdeolojik ve maddi koşullar için verilen bu tip mücadeleler, varoluşlarına has doğanın "sadece tadını çıkaran veya bu yüzden acı çeken" değil (Gouldner, 1979), onu sorgulayan ve o çerçevede harekete geçen sosyal grupların eleştirel biçimde dolayımlanmasıyla nitelenmiş bir kamu alanının gelişimi için elzemdir.

Eğitim kuramı ve pratiği bir çıkmazdadır. Daha önceki bölümlerde analiz edilen yakın tarihli kazanımlara rağmen, eğitim kuramı hâlâ genel anlamda sosyal kuramı, özellikle de Marksizmi onyıllardır istila eden kuramsal bir mirasta hapsolmuş durumdadır. Bu miras, insan unsurunu yapısal analizlerden ayıran, güçlü biçimde kökleşmiş bir ikilik oluşturmakta ve Parsons (1951), Merton (1957) ve Durkheim'in (1969) muhafazakâr kuramlarının yanı sıra Marksizmin ortodoks ve revizyonist çeşitlemelerinde de ifade bulmaktadır. Bu ikiliğin doğası ve direşkenliği radikal eğitim kuramcıları için paradoksal bir şey ifade etmektedir. Bir taraftan, geleneksel sosyalleşme ve iktidar çeşitlemeleri, sınıf, iktidar ve tahakkümü kuramsal başlangıç noktası olarak alan Marksist problematik uğruna reddedilmiştir. Diğer taraftan, radikal eğitim kuramcılarının gözden kaçırdıkları şey, hem geleneksel hem de Marksist perspektifte ya insan unsurunun ve öznelliğe ilişkin soruların önemini baskılayan ya da insanların dolaysız deneyimlerinin dışında var olan yapısal belirleyicileri göz ardı eden bir ikiliği çoğaltan kuramsal momentlerdir. Başka bir deyişle, hem geleneksel hem de radikal Marksist bakış açıları, diyalektiği bilinç ve yapı arasında bölen bir etkiye sahip bir ikilik barındırır ve bu yüzden daha

eleştirel bir öğretim kuramı geliştirmek için gereken kuramsal içgörüler sunmakta başarısız olur.

Radikal öğretim kuramlarını etkilemiş olan Marksist düşünce mirasının toptan göz ardı edilmesi gerektiğini önermiyorum. Tam tersine, eğer Marksizm eleştirel bir öğretim kuramı geliştirmek için herhangi bir içgörü sağlayacaksa, öznellik ve yapıya ilişkin diyalektik bir görüş üretmekteki başarısızlığında yatan mantığı ifşa etmek üzere eleştirel biçimde sorgulanmalıdır. Bunun anlamı, ortodoks ve revizyonist Marksizme ilişkin bazı temel çıkarımların incelenmesi ve güncellenmesi gerektiğidir. Bunun amacıysa, insanların varoluş koşullarını yaratmak ve yeniden üretmek için belli sosyal pratikler ve tarihî bağlamlar dâhilinde nasıl bir araya geldiklerini yeniden değerlendirmek ve yeniden formüle etmektir. Daha belirgin terimlerle açıklamak gerekirse, bu bölümde ideoloji ve kültür fikirlerini yeniden yapılandırarak fail ve yapıya ilişkin daha diyalektik bir yaklaşım geliştirebileceğimizi tartışmak isterim. Tartışmam, bu terimlerin yapı ve failin varlıklarının nasıl birbirlerine bağlı olduğunu aydınlatan kuramsal bir perspektife oturtulabileceği ve radikal bir öğretim kuramı geliştirmek için böyle bir çıkarımın değerinin ne kadar büyük olduğu yönünde olacaktır. Fakat, bu kavramları pedagojik değerleri bakımından yeniden tanımlamadan ve incelemenden önce, faili ve yapıyı diyalektik şekilde ele almakta başarısız olan ortodoks ve revizyonist Marksizm çeşitlemelerinin kısa bir eleştirisini sunmak isterim. Daha sonra, bu ikiliğin 1950'lerde ve 1960'larda Batı Avrupa'da ortaya çıkan ideoloji ve kültür tartışmalarında kendini nasıl tekrarladığına işaret edeceğim. Bu tartışmaların eleştirisi, bunları çerçeveleyen iddialar 1970'lerde yeni eğitim sosyolojisinin ve 1970'lerde ve 1980'lerde bundan filizlenen çok çeşitli geleneklerin ortaya çıkışında dikkat çekici bir öneme sahip oldukları için özellikle önemlidir.

Radikal öğretim kuramları pozitivist Marksizm çeşitlemelerinden sonra sürekli olarak kendilerini şekillendirmiştir. Bu pozitivist Marksizm çeşitlemeleri insan davranışındaki diyalektik belirsizlik anını dondurmış ve tarihin toplumun üyelerinin "omuzlarında" üretildiğini vurgulayan klasik Marksist formülü tercih etmiştir. Tarihi insanların ürettiği düşüncesi, kısıtlamaları da dâhil olmak üzere, bu formülde önemsenmemiş görünmektedir. Ortodoks Marksizm mirasının altında pozitivist bir tarihçilik ve üretken sürecin belirleyici gücüne dönük tektaraflı bir vurgu yatmaktadır. Öznellik ve kültürün semaye ve kurumlarının ihtiyaçlarının birer yansıması olarak ele alındığı günlük hayata ilişkin analizler geliştirmeyi reddetmesiyle canlandırılmış bir mirastır bu. Dahası, ortodoks

Marksizmde öz-düşünümsellik ve sosyal dönüşüme ilişkin eleştirel fikirler kapitalist tahakkümün “ezici” ağırlığı altında kaybolmuştur. Ortodoks Marksist çıkarımların kabul edildiği radikal öğretim çeşitlemelerinde, eleştiri, okullarda ve diğer sosyal alanlarda işlev gördüğü haliyle tahakküm mekanizmalarının betimlenmesine giden yolu hazırlamış gibi görünmektedir. Sermayenin gücü ve insanların mücadele etmek veya direnmekteki zayıflığı Bowles ve Gintis (1976) gibi kuramcıların söyleminde tanınmış bir temadır ve bir önceki bölümde etraflıca işlenmiştir. Ortodoks Marksizmden türetilmiş tektaraflı tahakküm ve iktidar kuramlarına dayalı radikal öğretim kuramlarını incelerken gözden kaçan şey, genellikle Marksist mirastan tevarüs eden kuramsal problem formuna ölçsüzce borçlanmış olumasıdır.

Bu fotoğrafın abartılmış ve basite indirgenmiş olduğu tartışılabilir olmakla birlikte altında yatan mantık aynıdır. Varlığı ortodoks Marksist düşüncenin en temel çıkarımlarına bile meydan okuyan Marksizm türevlerine bile sinmiştir. Örneğin, Frankfurt Okulu’nun kültürün siyasallaştırılması ve ileri Batı ülkelerinde sınıfsal ve sosyal yeniden üretim aracı olarak sahip olduğu önemi vurgulaması kadar can alıcı olmakla beraber, ortodoks Marksizmin ezici mantığından asla tam olarak kurtulamamıştır. Bu mantık, sermaye gücünün insan davranışını her yönüyle kontrol ettiğine inanmaktadır. Örneğin, devlete ve günlük yaşama odaklanan Marksist kuramlara ilişkin eleştirisinde, Aronowitz (1978), Adorno ve Marcuse gibi Frankfurt Okulu mensuplarının kendilerini hiçbir zaman tam olarak özgürleştiremediği, insan temelli örtük horgörüyü de içinde barındıran, sermayenin gücüne dönük tektaraflı inancı ifşa etmektedir. Aronowitz şöyle yazar:

Kuramcıların, özellikle de Frankfurt Okulu’nun temsilcisi sayılanların, günlük yaşam ve kültürel yeniden üretime ilişkin en karanlık analizlerinde bile sermayenin bütün sosyal ilişkiler üzerindeki tartışılmaz gücüne duydukları inançla güdülendiği gösterilebilir. Theodor Adorno ve Herbert Marcuse için, kitle kültürünün doğuşu, ancak sermaye birikiminin ve genişlemesinin sıradan varoluşun en uç noktalarına ulaştığı ve özel alanın pazar tarafından işgal edildiği bir işlev olarak görülmesiyle anlaşılabilir. Hans Magnus Enzensberger’in isabetle ifade ettiği gibi, kapitalizm yükseliş aşamasında ürünlerin üretimini nasıl sanayileştirdiyse, geç kapitalizmin eğilimi de “insan anlağını sanayileştirmek” yönündedir. İnsan düşüncesi mekanikleşir ve burada anlak makineye denk düşer – eleştirel düşünce

kapasitesini, özellikle de başka bir hayat biçimi hayal etme becerisini kaybetmiş, teknik hale gelmiş, parçalanmış ve alçaltılmış bir gereç olmuştur [Aronowitz 1978].

Ortodoks Marksizmin genel hatları öznellik ve bilince dair bir küçümsemeyi dışı vuruyorsa, kavramsal ağırlık merkezi de kuramsal bir meydan okuma içermeyen bir tutarsızlık tarafından ele geçirilmiş gibi görünmektedir. Buradaki tutarsızlık, bir taraftan kapitalizme yönelik paradoksal ithamlardan, diğer taraftan kendinden menkul bir moral çöküntüden kaynaklanmaktadır. Eleştiri mevcuttur, fakat bu durumda ümitten ve bununla bağlantılı olarak sosyal gerçekliği dönüştürmek için onu kullanacak insan unsurundan yoksundur. Russell Jacoby, “Ortodoks Marksizmin en büyük marazı moral çöküntü ve kinizmden devraldığı anafordur. Durmadan kışkırtılıp boşa çıkarılan ümitler sonunda dibi boylar,” derken doğru iz üzerindedir (Jacoby 1981). Aslına bakılırsa, ortodoks Marksizm tarihte boşa çıkan ümitlerden daha fazlası olarak kayda geçmiştir – kuramsal mezarlığı tıka basa doludur ve kuramsal safrasını boşaltamamış pek çok radikal eğitim kuramında da mevcuttur. Buradaki asıl mesele, ortodoks Marksizmin yapı ve fail arasındaki ikiliği birleştirmekte gösterdiği başarısızlığının bir radikal öğretim kuramı geliştirmeye çalışanlar için kötü sonuçlar doğurmuş olmasıdır. Romantizm, ütopyacılık ve arzu düşünceleri temelinde bir püritanizm karakterine sahip bir Marksizm çeşitlemesiyle karşılaşan pek çok radikal eğitimci öznellik ve bilinçlilik düşüncelerinden vazgeçmiştir. Böylesi bir tercihin altında yatan mantık, yapılandırılmamış olan her şeyden korkan Marksist mirastan kaynaklanır. Bu korkunun paydaşları, öznelliğe dönük bir horgörü ve yapılara duyulan sevgidir. Bu mantığa temellenen bakış açılarında öznellik ve bilinçlilik boy gösterdiğinde bile, özellikle de öğretime ilişkin Marksist çeşitlemelerin bazılarında, onu sadece kendi bozgununa aktif biçimde katılmış bir tezahüre bağlayan felç edici bağlam içinde yüzeye vurur.

Kültür ve İdeoloji: Çelişen Paradigmaların Mirası

Son yirmi yıl içinde, Marksist kuramda, ortodoks Marksizmi ve Marksizmin temel önvarsayımlarıyla tanımlanan radikal sosyal kuram sistemini “sakatlamış” determinizm ve karamsarlık mirasından kurtulmanın nasıl

mümkün olduğuna ilişkin pek çok önemli gelişme olmuştur. Bu eleştirel kuramsal gelişmelerin merkezinde altyapı ve üstyapı metaforunun kısıtlanandan kurtulma ve bu metaforu yeniden tanımlama ve kullanılabilirliğini yeniden değerlendirme girişi yatmaktaydı. “İktisadi altyapının sözde üstyapının bütün unsurlarını –hukuk, din, sanat...– birebir karşılıklılık yoluyla belirlediği” (Aronowitz 1981a) yönündeki klasik Marksist düşüncüyü reddeden bir grup Marksist kuramcı ortaya çıkmıştı. Bu kuramsal geçişler dâhilinde, ekonomi, sosyal ilişkileri yapılandırmada artık ayrıcalıklı gücü temsil etmiyordu. Daha önce sadece üretim biçiminin yansımaları olarak ele alınan bu kurumlar, artık “kendilerini ‘altyapı’ ve ‘üstyapı’ referans dizgisinden daha öteye taşımış özgülük ve etkililik, inşa edici bir öncelik” (Hall 1981) diye tanımlanıyordu. Kültür artık yaşanmış mücadeleler ve çelişkili belirleyicilik düzeyleri tarafından meskün edilen bir alan haline gelmişti. Dahası, ideoloji, indirgemeci yanlış bilinç düşüncesinden kurtarılmış, bilinçdışını ve pek çok kurumu karakterize eden sosyal ilişkiler ve maddi pratikler üzerindeki etkileri açısından yeniden tanımlanmıştır.

Bu alternatif Marksist paradigmalar evreninde geliştirilen en önemli tartışmalardan biri, birbirine karşıağırlık oluşturacak şekilde konumlanan kültür ve ideoloji konuları etrafında yoğunlaşmıştır. Bu tartışmalarda pek çok uzlaşmaz ve çelişik argüman ortaya çıkmış olmakla beraber, en önemli iki eğilim, bir tarafta Raymond Williams (1963, 1965, 1977) ve E. P. Thompson’ın (1966), diğer tarafta da Barth (1957, 1975, 1977) ve Poulantzas’ın (1973) erken tarihli çalışmalarından Louis Althusser’in (1969, 1971) oldukça ilham verici çalışmalarına kadar çeşitlilik gösteren incelemeler tarafından temsil edilen kültürel paradigma etrafında odaklanmıştır.

Bu ayrışık perspektiflerden doğan somut çalışma, ideoloji ve kültür çalışmaları açısından iki önemli konuya gönderir. Birincisi, kültürel paradigma günlük yaşamın sınıfa has koşulları dâhilinde öz-yaratıma ve yaşanmış deneyime odaklanmıştır. Diğer taraftan, yapısalcılar, kapitalist sosyal ilişkilerin devam ettirilmesi için maddi pratikler dâhilinde öznel-liklerin nasıl biçimlendirildiği sorusunu ısrarlı bir şekilde sorgulamıştır.

Bu iki geleneğin temel çıkarımlarına ve yetersizliklerine ilişkin analizin önemi iki yönlüdür. İlk olarak, her iki gelenek de kültürel çalışmalar, yeniden üretim ve direniş konuları etrafında gelişen eğitsel kuramsallaştırma formları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaya devam etmiş ve bu etkiye sahip olmak zorunda kalmıştır. Ayrıca, ne ‘yapısalcılık’ ne de ‘kültürelcilik’ bir kültür veya ideoloji kuramı geliştirmek için yeterli bir

problematic oluşturma görevini yerine getirebilmişse de, bu iki geleneğin seçici bir dikkatle bir araya getirilmiş içgörülerinde kültür ve ideolojiye ilişkin daha açık bir anlayış oluşturmak ve radikal bir pedagojiye sağlayacağı faydayı tam olarak görebilmek için gerekli kuramsal unsurlar bulunmaktadır. Ayrıca, bu geleneklerden bazıları daha önce değinilen pozisyonlar üzerinde kuramsal bir ilerleme sağlayacak şekilde fail ve yapı konularına el atsa da, her birinin son tahlilde kuramsal önermelerini kısıtlayan bir ikiliğe yenik düştüğünü ifade etmeye değer.

En başta, 'kültüreciler' ve 'yapısalcılar' paradigmalarını kullanan pek çok temaya ilişkin ayrıntılı bir analiz sunmanın imkânsız olduğunu öngörmek lazımdır. Bu zaten diğer kuramcılar tarafından başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir ve burada tekrarlanmayacaktır (Hall 1981; Johnson 1979a, 1979b; Bennett 1981). Ne var ki, 'kültürelci' pozisyonu özellikle Raymond Williams'ın (1963, 1965, 1977) ve E. P. Thompson'ın (1966, 1975, 1978) çalışmalarında tanımlandığı haliyle karakterize eden temel çıkarımlara bir göz atmak isterim. 'Yapısalcı' paradigmanın Louis Althusser'in (1969, 1971) çalışması temelindeki daha genel bir inceleme- sine geri döneceğim.

Kültürelci Gelenek: Konunun Yeniden Gündeme Getirilmesi

1950'lerin sonunda ve 1960'ların başında, Richard Hoggart (1958), Raymond Williams (1963) ve E. P. Thompson (1966), sınıf ve kültür arasındaki ilişkinin eleştirel şekilde kavramsallaştırılmasına ve yeniden kurulmasına ilişkin kuramsal bir dönüm noktasını temsil eden çığır açıcı çalışmalar yayımladılar. Üç kuramcı da kültürün anlamına ve önemine ilişkin Marksist ve geleneksel bakış açılarına karşı büyük bir meydan okumaya girişti. Kültürelci gelenekte yazan Williams ve diğerlerine göre, Marksizm kültüre ilişkin sorunlara sadece kuramsal ve tarihsel bir hassasiyet göstermekten fazlasını yapmıştır. Aslında, kültürün anlamını ve doğasını yanlış anlamıştır ve bu nedenle bilinç, deneyim ve insan unsuruna ilişkin yeterli bir düşünce geliştirmekte başarısız olmuştur. Bu öyle ufak tefek bir hata değildir, zira nihai sonucu işçi sınıfını ve Marksizmi genel olarak radikal sosyal değişimin başından ziyade sonuna yerleştiren kuramsal ve politik bir bakış açısına yol açmıştır. Kültürelciler iki cephede taarruza geçmiştir. Birincisi, ortodoks Marksizmin tarihi otomatik bir süreç ve

kültürü de toplumun iktisadi yapısının yansımaları olduğu bir fikir ve anlamlar alanına dönüştüren bir altyapı ve üstyapı modeli oluşturduğunu iddia etmişlerdir. Ortodoks Marksizmde kültür epifenomenlere, gerçek insanların gerilimleri, dolaylılamaları ve yaşanmış deneyimleri ise tutarlılığa indirgenmiştir. İkincisi, Williams ve Thompson, ya yüksek kültürün ya da burjuva sanatının ve sosyal değerlerinin yüceltildiği bir bağlamda kültürün göreceli otonomisini savunan geleneksel ve Marksist gelenekleri eleştirmiştir. Bir anlamda, yüksek kültürün burjuva sanatı ve değerlerini medeniyetin özünü bir tutan geleneksel, elitist çeşitlemelerini hedef almışlardır. Ne ki, kültürelciler, kültürü günlük yaşamdan soyutlayan ve onu yüksek kültürün erişilmez zirvesine layık gören Marksist revizyonistlerin etkili eleştirilerinin dozunu artırmıştır. Bu eleştirinin tutarlılığı, örneğin, kitabın birinci bölümünde tartışılan, Frankfurt Okulu'na ait çalışmalarda belirgindir. Zira Frankfurt Okulu'nun sınıf özünü bir toplumun kaynaklarında ve faaliyetinde kökleşmiş bir yaşam tarzı olarak kültürün alanını ve tanımının kapsamını siyasileştirmesindeki tekil başarısına rağmen, Frankfurt Okulu'nun üyeleri yüksek kültürü kitle kültüründen niteliksel olarak ayıran, rakipsiz, geleneksel pozisyonundan asla uzaklaşmamıştır. Bu dikkate değer bir başarısızlıktır, çünkü özellikle vurgulanması sanat ve kitle kültürü arasındaki ayrımın yüceltilmesi demektir. Bu ayrım, genel olarak, işçi sınıfının kültürel deneyimini ve işçi sınıfa ait pratiklerin olasılıklarını karalamaya yarar.

Kısaca, kültürelci geleneğe ait herhangi bir analiz, ortodoks Marksizmin sağladığı indirgemeci kültür tanımlarından kopmayı becermekle işe başlamak zorundadır. Bunun kadar önemli bir başka şeyse, kültürel üretimin, yaratımın ve yüksek kültür evrenine direnme ayrıcalığının indirgenmesini reddetmesidir. Bu kuramsal başlangıç noktalarının altında kültürelci geleneği genel hatlarıyla karakterize eden pek çok önemli çıkarım yatmaktadır.

Birincisi, kültür kavramının merkezîyeti, onun belli hayat tarzlarının kaynaştığı bir dizi fikir ve pratik olduğu çıkarımına dayanmaktadır. Bu bağlamda, kültür, bütün sosyal yaşamın altında yatan organizasyon ve pratik örüntüleri aracılığıyla demokratikleştirilmiş ve sosyalleştirilmiştir. Burada, vurgu, sosyal bütüne nüfuz etmiş ayrılmaz pratikler bütününde ve bu tip pratiklerin düzenleyici prensibi olarak kurucu faaliyetin öneminin üzerindedir. Bu vurgu, özellikle Williams'ın erken tarihli çalışmasındaki en birincil kaygı olarak, "bütün bir yaşam tarzındaki tüm öğeler arasında mevcut ilişkiye dönük bir çalışma" (Williams 1965) temelli kuramı

önerir. Kültürün günlük yaşamın genel ve karakteristik faaliyetinden ve sosyal etkileşimden kopmuş analitik münferit örneklerde soyutlanamayacağı düşüncesi bu kuramla eşit derecede öneme sahiptir. Radikal bir etkileşimcilik bu bakış açısının merkezindedir ve Williams'ın geleneksel Marksizmin kültür temelli bakış açısına yönelik eleştirisine ilişkin daha sonraki formülasyonlarında da gözlenebilir:

Marksist gelenek olarak bildiğim şeyden vazgeçmek veya en azından onu bir kenara bırakmak zorunda olduğumu fark ettim: bir bütünsellik kuramı geliştirmeye girişmek, kültür çalışmasını bütün bir yaşam tarzındaki tüm öğeler arasında mevcut ilişkiye dönük bir çalışma olarak görmek, yapıyı incelemenin bir yolunu bulmak (...) bunlar, belli sanat eserleri ve formlarıyla, aynı zamanda daha genel sosyal yaşam biçimleri ve ilişkileriyle irtibat kurabilir ve bunları aydınlatabilir. Altyapı ve üstyapı formülünü ise karşılıklı, hatta eşitsiz bir yolla belirleyici etkideki güçlerin daha aktif fikir alanıyla ikame etmek gerekir [Williams 1971].

E. P. Thompson'ın kültür ve deneyime dönük ilgisi de en az Williams'ınki kadar dikkat çekicidir, fakat daha titiz bir Marksist perspektiften bakılarak formüle edilmiştir. Bu bakış açısı, bir taraftan kültür ve kültür-olmayan arasında bir ayrım koymak ve Williams'ın "bütün bir yaşam tarzındaki tüm öğeler arasında mevcut ilişkiye dönük bir çalışma" (Thompson 1961) temelindeki kültür kuramını değiştirmek konusunda ısrarcıdır. Thompson, Williams'ın mücadele ilişkisi içindeki sınıflara odaklanan genelleyici bakış açısına direnir – özellikle de tarihsel özünü çelişkiler ve dönüşümler bağlamında geliştikleri için.

Farklılıklarına rağmen, Williams ve Thompson, tarihsel özneyi yeniden canlandırmaya girişir ve hem tarihi hem de kültürü insan unsurunun deneyimsel özelliğini esas alarak analiz eder. Bu da kültürelci bakış açısının altında yatan ikinci önemli çıkarıma işaret etmektedir: sosyal ve sınıfsal analizin temel kuramsal yapıtaşları olan insan unsuruna ve deneyime yapılan güçlü vurgu. Thompson bunu konuya ilişkin erken tarihli formülasyonunda açıklamıştır: "Bu aktif süreç (...) insanın tarihi meydana getirdiği süreçtir" (Thompson 1961). İnsan unsuruna ilişkin kültürelci düşüncenin açıklığa kavuştuğu yer, sınıf ve çelişkinin kesişim noktasıdır.

Kültürelci gelenekte sınıfkavramı iktisadi ilişkiler etrafında yapılandırılmış bir dizi soyut dış belirleyici olarak ele alınmaz. Burada, iktisadi ilişkilerin ele alınışı, bir insanın bir sınıfa aidiyetini nasıl nesnel şekilde yapılandığı

perspektifinden ziyade, çeşitli sınıflar ve sosyal gruplarca deneyimlendiği haliyle onların nasıl anlaşıldığı perspektifine bağlıdır. Richard Johnson'ın işaret ettiği gibi, kültürelci bakış açısına göre, “başat önem arz eden şey, insan ilişkilerinin ilişkiler aracılığıyla nasıl yapılandırıldığı değil, bu ilişkilerin niteliğidir. Bunun bir belirtisi, ‘deneyim’ teriminin bu şekilde aşırı yüklenmesidir” (Johnson 1979a). Sınıf, yapısal bir bağıntıdan ziyade, insanların deneyimi tanımladıkları ve hükmü altında yaşadıkları koşullara yanıt verdikleri kişilerarası bir araç olarak ele alınmaktadır. Sınıf ayrımları ve sınıf mücadelesi, toplumu ve kolektif alanı meydana getiren bir dizi baskın ve tabi ilişki dizisi kapsamında değerlendirilir ve ifa edilir. Williams (1965, 1977) için sınıflar farklı düzenlilik, düşünce ve hissetme örüntüleri sergiler ve her biri sınıf ayrımının etkilerini yönetici sınıf ve baskın yönetici sınıf kültürü tarafından dengesiz ve eşitsiz şekilde yapılandırılmış ilişki dizileri aracılığıyla farklı şekilde kaydeder. Bu nedenle, sınıf, kültür ve deneyim, farklılaşan deneyimler ve farklı grupların ürettiği “duygu yapıları” bağlamında ele alınır.

Tahakküm, sınıf ve kültür arasındaki ilişki kültürelci pozisyonda içkin bir başka büyük çıkarıma işaret etmektedir. Sınıf tahakkümünün doğası, statik, gücün yönetici sınıf tarafından tek boyutlu olarak empoze edildiği bir şey gibi ele alınmaz. Yönetici sınıfın tahakkümü, daha ziyade, bir mücadele alanı içindeki güç kullanımı, tarih özünü gerilimler ve çatışmalardan kaynaklanan sürekli ve yer değiştiren bir çekişme unsuru olarak ele alınır. Başka türlü ifade etmek gerekirse, kültürelci bakış açısı, baskın ve tabi sınıflar arasındaki mücadelenin, yönetici sınıfın çıkarlarını gözeten koşullar dâhilinde cereyan etse de, asla önceden belirlenmiş sonuçların mantığına bağlı olmadığını iddia eder. Burada temel mesaj, kurucu özne basit maddesel yaşamın üretim biçiminin telkinlerine veya okul, aile, vb. sosyal yeniden üretim faillerinde içkin tahakküm mantığına indirgenemeyeceğinden, tahakkümün insan unsurunu veya direnişi ihtiva etmediğidir. Yönetici sınıfın belirlenimleri tabi grupların karşılık vereceği, dışında yaşayacağı ve tarihi oluşturacağı kısıtları ve koşulları meydana getirir de, bu tarih kapalı olmaktan ziyade açık bir ufukla işaretlidir. Bu nedenle, mücadele ve insan unsuru üzerindeki kültürelci bir vurguyla yakından bağlı olmasına, kültür alanının kendine has bir özgüllüğü ve verili bir sosyal gerçekliği karakterize eden, birbirine bağlı, çok çeşitli momentlere ve güçlere dönük bir yönelimi olduğu düşüncesi eşlik eder.

Kültürelci geleneğin bir diğer önemli çıkarımı da kuramın ancak soyut tipolojilerden öteye geçtiği ve somut olana döndüğü zaman önemli oldu-

ğudur. Yani, kuram, yaşanmış deneyimlerde ve bu deneyimler tarafından üretilen tarihsel ürünlerde insanî anlamın hangi yolla oluşturulduğunu incelediği ve yeniden canlandırdığı zaman a priori çıkarımlarını sorgulayabildiği ölçüde eleştirel ve değerli bir hal alır. Bir taraftan, bu önerme, baskılanmış insanların kendileri adına söz alabileceği bir sorgulama kipli gerektirmektedir. Bu, o tabi gruba baskın toplumda kendini nasıl ürettiğini ve çoğalttığını göstermesi için ayrıcalıklı bir fırsat veren kuramsal bir çerçeve sunar. Diğer taraftan, kültürel ürünlerin, “ister bir sınıfa, ister bir sosyal gruba ya da bir döneme ait olsun, ona temel olan yaşanmış bir kültürü tanımlayan hislerin yapısının mümkün merteye yakın bir perspektiften analiz edileceği yaşanmış kültür formlarının, belgesel formların çökemiş halleri olarak inceleneceklerine işaret eder” (Bennett 1981). Burada önemli olan, insan öznesinin bilincinin ve deneyiminin, olayların kökenini ve öznelere geride bıraktığı kültürel formları açıklamak için bir referans noktası oluşturduğudur. Sonuç olarak, kültürel paradigmadaki kuramsal kategorileri yaşayan bağlamlarına indirgemek, soyut olanı somut olana masnetmek ve Marksist kuramdaki baskın motif olan tabi sınıfların yaşanmış deneyimlerine geri dönmek isteyen bir yaklaşım var elimizde.

Yapısalcı Gelenek: Özneyi Konumlandırmak

1960'ların ortalarından başlayıp 1980'lere devam ederek, genel hatlarıyla “yapısalcılık” diye adlandırılan geniş kapsamlı kuram bütünü, ortodoks Marksizmin ve Batı Marksizminin pek çok çeşitlemesine karşı kuramsal bir başkaldırı başlattı. İlhamını kısmen Ferdinand de Saussure'ün (1974) çalışmasından alan yapısalcılık çok çeşitli alanlarda etkili oldu ve takipçileri arasında Marksist olanlar kadar olmayanlar da vardı. Çok yönlü eğilimleri ve kilit figürleri film ve edebiyat eleştirisinde (Barth 1957, 1977), Fransız kaynaklı yapısal antropolojide (Lévi-Strauss 1972), Freudçu psikanaliz kuramlarına dönük yenilikçi yaklaşımlarda (Lacan 1977), devlete ilişkin Marksist kuramlarda (Poulantzas 1978) ve özellikle de Althusser'in (1969, 1971) ideolojiye ilişkin Marksist kuramının yeniden formüle edilmesinde gözlenebilir. Bu kuramcılar birbirinden ayıran farklılıklara rağmen, hepsi de altta yatan yapıların “gücünü” veya “kültürel formların dış görünüşünü meydana getiren” (Bennett 1981) maddesel pratikleri vurgulayan bir problematikten yola çıkmaktadır. Yapısalcıların kaleme aldığı yazıların yelpazesi çok geniş olduğu için, bu bölümde yapısalcılığın bazı önemli

çıkarımlarını özetlemek ve analiz etmekten, yapısalcı ve kültürelci problematikleri karşılaştırmaktan ve bunların yeniden yapılandırılmış bir ideoloji ve kültür kuramı geliştirmek için sahip oldukları ilintiyi analiz etmekten daha fazlası yapılamaz.

Yapısalcı açıklamaların iki anlamda önemli olduğunu söylemek isterim. Öncelikle, tamamlanmamış olsa da, eleştirel bir Marksizmi yeniden inşa etmek için elzem birçok önemli kuramsal kaygıya dikkat çekmektedirler. Fakat, sahip oldukları en büyük değer, Marksizmin ortodoks ve kültürelci çeşitlemelerini topa tutmak için ortaya koydukları eleştirel analizde yatmaktadır. Yapısalcı yöntemin merkezinde insan unsurunun ve tarihi şekillendirmede ana belirleyiciler olarak bilinç ve deneyimin öneminin birincilliğinin yadsınması yatar. Burada daha soyut kılınmış analiz yöntemleri tercih edilir. Özellikle de bu analizler birey ve grup davranışını konumlandıran ve belirleyen yapıların birbirleriyle ilişkilerini görür kılıyorsa. Yapısalcı argümanın gücü, bilinci, kültürü ve deneyimi bir toplumun nasıl işlediğini ve kendini nasıl yeniden ürettiğini anlamak için başlangıç noktası saymayı reddetmesinde yatar. Yapısalcı argüman, bunun yerine, bilinç ve deneyimin tarihi ve sosyal ilişkileri dışa vurmada ikincil olduğunu ve uygulamaların maddeselliğinde bulunacak birincil kaynakların toplumun siyasi ve iktisadi yapılarında temsil edildiğini iddia eder. Bu durum, belirlenimlere, bütünselliğe, sınıf ve ideoloji arasındaki ilişkilere dair yapısalcı görüşü analiz edersek daha da açık bir hal alır.

Yapısalcı Marksizmin altında yatan temel çıkarım, insanların tarihin özneleri veya faileri olduğuna ilişkin antropolojik düşüncenin reddedilmesidir. Bu görüşe göre, iktidar, kuramsal anlamda tanımlanan ve tarihi yaratmak için öngörülen koşullar dâhilinde davranan bireylerin veya grupların bir özelliği değildir. Tam tersine, iktidar, insan davranışını meydana getiren ve konumlandıran yapıların bir karakteristiği olmanın yanı sıra, insan unsurunun etkililiğini yadsıyan bir olgudur. Başka bir yolla ifade etmek gerekirse, insanları bir payandaya indirgeyen veya yapısal olarak belirlenmiş rolleri destekleyen şey, bu durumda maddesel pratiklerin gücü ve ürettikleri tayin edici sosyal ilişkilerdir. Dahası, karmaşık yapısal belirleyicilerin bütünselliği insan deneyiminin veya özneliliğinin “temeline” başvurarak algılanamaz, açıklanamaz veya dönüştürülemez. Bilinç, bu tür belirleyicilerin sebebi değil, sonucudur. Bilinç, bu yolla, insan etkisi nosyonunu gerçeğin yüzeyinde paten yapan ikinci el bir yapı kılar. Yönelimselliğin söz konusu olduğu durumlarda bile, “özneler olduğumuz yollu bir yanılgıya kapılmamıza neden olan bir ideolojinin” (Appelbaum

1979) kurbanıdır. Tarih, yapısalcı bakış açısında, praksis nosyonundan soyutlanmıştır ve öznesiz bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Althusser bu konuda oldukça nettir:

Üretim ilişkilerinin yapısı, üretim araçları tarafından işgal edilen ve benimsenen yerleri ve işlevleri belirler. Üretim araçları, bu işlevlerin destekçisi (Träger) olduğu nispette, bu yerlerin işgalcilerinden fazlası değildir. Gerçek özneler (sürecin kurucu özneleri anlamında) bu nedenle bu işgalciler veya görevliler değildir (...) üretim ilişkilerinin (ve siyasi ve ideolojik sosyal ilişkilerin) konumu budur. Ama bunlar zaten “ilişki” olduklarından, özne kategorisi dâhilinde düşünülemezler. [Althusser 1970].

İkinci olarak, sosyal bütünlüğün temel olarak aktif insan unsuru aracılığıyla korunan nispeten otonom bir kültürle karakterize edildiğini savunan kültürelci yaklaşımların aksine, yapısalcı analizler, toplumun tanımlanmış katmanlarının indirgenemezliğine bağlı bir bütünlük ve göreceli otonomi düşüncesi konumlandırır. Bu bakış açısında, toplumun bütünü ayrı ve tanımlanmış “momentler”in –iktisadi, siyasi ve ideolojik– meydana getirdiği karmaşık bir yapıdan oluşur. Dahası, bu momentlerin her biri diğerlerine kıyasla görece otonom sayılır ve tarihsel sonuçlar üzerinde benzersiz özgül etkilere sahip oldukları düşünülür. Göreceli otonomi kavramı, ortodoks Marksizmin iktisadi indirgemeciliğine karşı çıkan yapısalcı argümanların yapı taşıdır. Göreceli otonomi, ilk bakışta çelişkili gibi görünen şeyler arasında köprü kurma girişimidir: bir taraftan toplumun iktisadi, siyasi ve ideolojik yapılarının özgüllüğünü konumlandırırken, diğer taraftan iktisadi olgunun toplumun yapılanmasında merkez olduğuna ilişkin klasik Marksist düşüncüyü terk etmeyi reddeder. Göreceli otonomi bu iç çelişkiyi kapitalist toplumlarda iktisadi düzeyin hâlâ temel belirleyici ve çelişki olduğunu savunarak çözümler. Ne var ki, gelişmiş kapitalist toplumlar bağlamında iktisadi düzey bir belirlenime indirgenmiştir. Nihai olarak, iktisadi olanın –hepsinden güçlü olduğu içerimlense de– diğer belirlenimlerden biri olduğu bir belirlenimler hiyerarşisi gelişir. Böylece, elimizde toplumu meydana getiren aynksı düzeyler ve pratikler aracılığıyla ifade edilen farklar yoluyla yapılandırılmış bir bütün kalır. Yönetici ve tabi sınıflar arasındaki baskın çelişkiyi somutlaştıran ve bu yolla tahakküm ilişkilerini biçimlendiren başat gücün iktisadi mi, siyasi mi, yoksa ideolojik moment mi olacağı sorusu, belli bir tarih ve yerde tarihsel olarak tanımlanmış hâkim koşullar tarafından belirlenecektir.

Bu çıkarımın mantığını örneklendirmek için iki unsur kullanılabilir. Birincisi, III. Bölüm'de de belirtmiş olduğum gibi, Althusser'e (1971) göre "devletin ideolojik aracı"nın ve özellikle de okulların mevcut durumda kitlelerin kapitalist yönetimin mantığına rıza göstermesini sağlayan en önemli kurumları temsil ettiğini hatırlamaya değerdir. Yani, -ideolojik ve en güçlü yapısal mevcudiyeti sayılan okullar gibi- herhangi bir düzeyin dahli, diğer kurumların göreceli otonomisine sınırlar koyabildiği ölçüde erk kazanır. İkincisi, toplumun farklı düzeylerine has göreceli otonomi ve özgüllük Poulantzas'ın (1973, 1978) devlet kuramında da görülebilir. Poulantzas'a göre, devlet, tekelci sermayenin toplumun üzerinde kontrol uyguladığı "basit" bir araç olduğu, incelikten yoksun Marksist düşünceye indirgenemez. Poulantzas, aksine, devletin indirgenemez özgüllüğünü savunur ve devletin yönetici sınıfa için çelişkileri ve mücadeleleri somutlaştıran dolayımlayıcı bir erk olarak işgal ettiği nesnel pozisyona dikkat çeker. Devletin baskın sınıf ilişkilerinin oluşturulmasındaki rolü can alıcıdır, fakat bu sadece gereşsel koşullarda idrak edilemez. Devletin gerçek karakteri düzenleyici işlevinde ve orada içkin çelişkiler ve gerilimlerde gün ışığına çıkar. Devletin belirleyici gücü, diğer kurumların otonomisini herhangi bir anda sınırlama yetisine bağlıdır.

Yapısalcı düşüncenin üçüncü önemli odak noktası sınıf ve ideoloji kavramları etrafında merkezlenir. Yapısalcı görüşe göre, sınıf, temel olarak, birinin iyelik ilişkileri ağındaki yeri tarafından kurulan nesnel bir pozisyon olarak kavramlaştırılır. Bu görüşe göre, sınıf için ayırım, kültürelcilere tarafından vurgulanan *kendinde* sınıf ayırımınca ikame edilir. Sınıfı özneler arası bir deneyim kipi olarak ele alan nosyonu reddederek, yapısalcılar, sınıf öznelerinin tarihsel failer veya hatta *olası* failer olması temelindeki nosyonu sınıf mücadelesi kavramıyla değiştirir. Ne var ki, mücadelenin inşa edilmesi, bu bakış açısında, sosyal işbölümünü inşa eden nesnel anlamda antagonistik ilişkilerde mevcut sosyal süreçlerin arasında ve içinde ortaya çıkan çelişiklere göndermek üzere kullanılır. Sınıf ilişkilerinin özneler arası boyutlarının ve bununla ilintili sınıfların bilinçli bir şekilde tarihi meydana getiren, potansiyel olarak örgütlü failer olduğu düşüncesinin saf dışı bırakılması tamamen yadsınır. Belli bir düzeyde, yapısalcı pozisyon, bazen sınıfı "sadece" siyasi ve kültürel kategorilere, yani kolektif eylemin bilinç ve kip formlarına indirgiyormuş gibi görünen Williams (1965) ve Thompson (1966) gibi kültürelcilere dönük bir saldırıyı temsil etmektedir. Başka bir düzeydeyse, yapısalcı pozisyon, sosyal sınıfların nesnel olarak belirlendiği çıkarımı ve insan öznelliğinin siyasi ve

ideolojik belirlenimlerin bir ifadesi olduğu fikriyle tamamen uyumludur. Bu da bizi bir kez daha Althusser'in ideoloji düşüncesine götürür.

III. Bölüm'de bahsetmiş olduğum üzere, Althusser (1969, 1970, 1971), ideolojinin yanlış veya çarpık bilinçlilik olarak kavramlaştırılabileceği fikrinin reddiyle işe koyulur. İdeolojiler fikirler değildir. Yapısalcı görüşe göre, ideoloji maddesel bir mevcudiyete sahiptir ve öğretim, kültür, tarih ve sosyoloji gibi alanları meydana getiren sosyal pratiklere derinlemesine işlemiştir. Bazı açılardan, bu önerme, bilinç değişiminden (örneğin, okullar gibi somut kurumlardaki tanımlı sosyal pratiklerin dönüştürülmesi) farklı bir şey için mücadele etme ihtiyacına dikkat çekerken, insanların baskı altında tutulmasının yapısal temelini aydınlatığı için daha önceki ideoloji kuramlarına göre büyük bir ilerlemedir. Elbette, ideoloji bu durumda vurguyu bilinçlilikten maddesel pratiklere kaydırmaktan fazlasını yapmaktadır. İdeoloji, aynı zamanda, bilinçdışının bir özelliği olarak yapılandırılmış haliyle konumlandırılır ve böylece bilincin kendisinin kurucu doğası da silinir. Althusser'e (1970) göre, ideolojiler her toplumun temel bir parçasıdır ve o toplumda yaşayan kadınlar ve erkekler arasındaki uyumun ve birliğin kaynağıdır. Esas itibarıyla, ideoloji, Althusser'in çalışmasında iki işlevsel gerekliliğe sahiptir. Bir taraftan, ünlü ideolojik devlet aygıtını (temel olarak rıza aracılığıyla denetimi sağlayan failler) meydana getiren maddesel pratiklerin aracısı ve ürünüdür. Diğer taraftan, bireyler sadece çeşitli ideolojik araçların parçası oldukları edimler aracılığıyla ideolojinin içinde "yaşamakla" kalmazlar. Aynı zamanda ideoloji tarafından inşa edilirler. Bu anlamda, ideoloji, insan öznelinin dünyayla arasındaki tanımlı bir iletişim formunu ifade eder. Bu ilişkinin kaynağı ya bilinçteki temsillerde yapılanmıştır (Althusser, 1969, 1971) ya da Poulantzas'ın (1975) yaşanmış deneyim olarak tanımladığı şeyde yerleşiktir. Bu formülasyonlarda ortak olan şey, ideolojinin işlev açısından tanımlanmış olmasıdır. Bu işlev, bireyleri sadece birer payanda oldukları sosyal ilişkilere yerleştirir. Bireyler ve sosyal ilişkiler arasındaki ilişkinin doğası, en iyi, Althusser'in artık ünlü olan "ideoloji bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurduğu imgesel ilişkiyi ifade eder" (Althusser 1971) savında tanımlanır. Öyleyse, ideoloji, yapısalcı görüşe göre, "özneleri" kurmaktadır. Ne var ki, bu özneler düşünümSELLİĞİN faziletinden veya bireysel ya da kolektif mücadele olasılığından yoksun insanlardır. Son olarak, bu açıklamalarda, sınıf mücadelesi, çözdüğünden fazla soru üreten yabancılaşmış bir yapı gibi görünmektedir. Bu da yapısalcı problematikte bunu yönetecek, kendi kendini kuran failer olmamasından ileri gelir (Hirst 1979).

Kültürelci ve yapısalcı açıklamalara ilişkin bu betimleyici analizi, her birine has kuramsal öğelerin başka bir ideoloji, kültür ve iktidar analizi için temel olacak biçimde nasıl bir araya getirilebileceğini gösterirken, her iki pozisyona da bir eleştiri getirerek sonlandırmak isterim.

Kültürelci pozisyon pek çok kuramsal hatayla malûldür. Birincisi, kültürelci açıklamalarda bilincin ve deneyimin birincilliğine gereğinden fazla vurgu yapılır. Bunlar diyalektik olmaya çalışan her sosyal kuramda açık şekilde elzem olsa da, bilincin 'dışında' işleyen pek çok belirleyici olduğu da kabul edilmelidir. Bunlar, insanların en dolaysız deneyimlerinde boy göstermiyor olmakla beraber, yaşamlarını şekillendirmede önemli bir güce sahiptir. Marx (1969a), "Louis Bonaparte'ın On Sekizinci Brumaire'i"ndeki "İnsanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar ama kendi keyiflerine göre veya kendi seçtikleri koşullar altında değil. Aksine, doğrudan karşı karşıya kaldıkları, belirlenmiş ve geçmişten gelen koşullar altında yaparlar. Bütün ölmüş kuşakların geleneği, büyük bir ağırlıkla, yaşayanların beyinleri üzerine kâbus gibi çöker" (Marx 1969) tümcesinde bunu anlatır.

Marx'ın değindiği ve kültürelcilerin de yeterince vurgulamadığı diyalektiğin karanlık yüzü budur. Sınıfın en belirgin boyutları olan kültür ve deneyime odaklanarak, kültürelciler, tarihin insan failin iradesi dışında nasıl işlediğini göz ardı ediyor gibi görünmektedir. İş, aile ve devlet gibi güçlü belirleyici yapılar bu açıklamalarda görmezden gelinmiştir ve işçi sınıfının deneyiminin değeri ve sahiciliği bağlamında bu sınıfların ne için mücadele ettiği veya bir sınıfı diğerinden daha muktedir kılanın ne olduğu iyi değerlendirilmemiştir. Kültürelciler, sınıfların sadece anlam ilişkileri içermediğini, güç ilişkileriyle ilintili çatışmalar da içerdiğini unutmuş gibidir. Sınıf oluşumunun kategorisine ilişkin süreçler elbette bir iktidar düşüncesini anıttır, ama kültürelciler genel olarak özgürleştirici edimin altında yatan maddesel koşulları temellük etmek için iktidarın sınıf stratejisinin bir parçası olarak ne denli yararlı olduğunu vurgulamazlar. Üçüncüsü, kültürelciler arasında sınıf ve kültür arasındaki ilişkiyi eşitlemeye ve her ikisini de türdeşmiş gibi ele almaya yönelik bir eğilim mevcuttur. Tabi grupların tarihlerini, anlamlarını ve deneyimlerini canlandırmak bir şeydir, ama böyle bir girişimin değerini bir sınıfın saygınlığının sınıf özünü bir kültürde ve belli grup deneyimlerinde temellendirilmesiyle eşanlamlı olduğu düşüncesinin üstüne kurmak başka bir şeydir. Çatışkılar, tabi ve egemen kültürlerde olduğu kadar iktisadi alanda da çoktur. İşçi sınıfı gruplarında belli değerlere, pratiklere ve endişelere karşılık gelen seçici bir

yakınlığa rastlanabilir, ama bunun yanında kültürel olarak ifade edilmiş ve kimi yaşanmış deneyimlerle ortaya konmuş çok çeşitli farklılıklar da bulunabilir. Davies'in işaret ettiği gibi, "...Sınıflar ayırt edici özellikleri olmayan kitleler değildir. Aksine, sınıflar farklı tarihlere ve kültürel geleneklere sahip, farklı gruplardan meydana gelmiş karmaşık yapılardır. Farklılıklar, kültürel bir yolla ifade edilebilir ve cinsiyet, bölgesel ve yerel lehçeler, giysiler, sporlar, ırksal ve etnik farklılıklar, saygıdeğer ve katı işçi sınıfı sadakati gibi işçi sınıfına has tanımlı kültürel özelliklere ilişkin geniş bir repertuvar aracılığıyla yaşanabilir" (Davies 1981).

Burada önemli olan şu ki, sınıfların çeşitli çelişkileri ve gerilimleri temsil ettiği meselesi açıklığa kavuştuğunda, çelişik bilinçlilik nosyonunu, öznelliklerin nasıl karmaşık yollarla inşa edildiğini ve insanların nasıl kendi sınıfının çıkarları aleyhine davrandığını anlamaya başlayabiliriz. Bu da kültürelci bakış açısına ilişkin önemli bir başka eleştiriye yol açar. Deneyim nosyonunu neredeyse uhrevi bir konuma yükseltince, bu deneyimlerin kendileri adına söz aldığı varsayıldığı için, bu tür deneyimleri nasıl muhakeme edeceğimize dair yetersiz bir algıyla baş başa kalırız. Dahası, kültürelci açıklamalar, maddesel pratiklerin, özellikle de iktisadi pratiklerin nasıl baskın olduğunu ve bireysel ve kolektif deneyimi nasıl biçimlendirdiğini anlamak için çok az kuramsal araç sağlar. Bu, önceden tanımlanmış sonuçları olan bir belirlenim nosyonu önermek anlamına gelmez. Bu, daha çok, insanların sahip olduğu seçenekleri sınırlayan tümüyle gerçek maddesel kısıtları göz önüne almak anlamına gelir. Sermayeden yoksun olmakla güçsüz olmak arasındaki bağ oldukça gerçektir ve faturaların ödenip ödenemeyeceğini, arabayı tamir ettirmenin, yiyecek yemek bulmanın mümkün olup olmadığını, umutların bir dayanağı olup olmadığını, sağlık hizmetine erişilip erişilemeyeceğini, vb. belirler. Bu, Williams'ın (1977), Thompson'ın (1966), Hebdige'in (1979) ve diğerlerinin iktisadi nitelikli ve diğer maddesel belirlenimleri tümünden göz ardı ettiğini önermek anlamına gelmez. Bu tip belirlenimler bu kuramcılarının çalışmalarında yer alır, ama sadece kuramsal bir elverişlilik için yer alır ve hak ettiği belirleyici etkiden yoksundur. Johnson'ın kültürelcilığe ilişkin eleştirisi harekete geçiricidir:

"İşçi sınıfı kültürüne" ilişkin her türlü analiz, iktisadi sınıflarla bu sınıfların bilinç siyasetinde hangi yolla aktif hale geldikleri (veya gelmedikleri) arasındaki ilişkiyi bulgulayabilmelidir. Eğer sınıf analizinin iki yönü birbiri içinde yitiyorsa, bu mümkün değildir. Eğer sınıf sadece kültürel ve siyasi

bir formasyon olarak anlaşılıyorsa, bütün bir kuramsal miras fakirleşmiştir ve maddesel açıklamalar bir idealizm formundan ayırt edilemez durumdadır. Mümkündür ki, kültürelciliğin “deneyim” diye adlandırdığı şeyle siyasi güçleri seferber etmek arasındaki ilişki veya, daha doğrusu, iktisadi sınıflar ve siyasi organizasyonlar arasındaki ilişki asla modellerin ima ettiği gibi “geçişken” veya “dışavurumcu” değildir veya nadiren öyledir. İktisadi sınıflar çok nadiren siyasi erk olarak ortaya çıkarlar [Johnson 1979a].

Nihayet, kültürelcilik, fail ve yapı arasındaki ikiliği gidermek yerine bu ikiliği geri dönüştürür. Elbette, kültürelci açıklamalar insan faili geri kazanmaya soyunan yaşanmış deneyim olarak bir kültür görüşü geliştirmektedir, fakat bunu maddesel pratiklerin ve sosyal bütünlük dâhilinde gösterdikleri farklı özgüllük derecelerinin önemini değersizleştirmek pahasına yapar. Aslına bakılırsa, belirtmiş olduğum gibi, kültürelciliğin pek çok zayıflığı yapısalcılığın güçlü yanını oluşturmaktadır. Burada vurgulanması gereken şey, kültürelci yaklaşımın radikal bir pedagoji kuramıyla ideoloji ve kültür arasındaki ilişkinin anlamı ve önemine ilişkin daha uygulanabilir bir anlayış geliştirmek üzere paha biçilemez kuramsal unsurlar barındırdığıdır. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, kültürelcilik doğru yerden işe başlar fakat kuramsal olarak çok ileri gitmez, yani nesnel unsurlarını keşfetmek için özneliğin derinlerine inemez.

Yapısalcı geleneğin kısa bir eleştirisini sunmadan önce, tüm kusurlarına rağmen kültürelciliğin eleştirel Marksizmi –onu radikal potansiyelinden ve olasılıklarından yoksun bırakmakla tehdit eden– ortodoksiden kurtararak büyük bir kuramsal hizmette bulunduğunu yeniden vurgulamak isterim. Dahası, kültürelcilik, E. P. Thompson’ın (1977) “arzu eğitimi” dediği şeyde ayak direyerek bütün yapısalcılık formlarının ötesinde büyük bir kuramsal sıçrayış gerçekleştirmiştir. Kültürelcilik, temelinde yatan düş, fantezi ve aşkın olasılığa dönük inancıyla kozmik bir sözde bilimsel ütopyacı itki ve mirasın öğretilerine teslim olmayı reddetmiştir. *Ne olduğuna* ve *ne olabileceğine* ilişkin sözde radikal eleştirileri göreve çağıran bu itkidir. Aynı zamanda, insanlara iktisadi ürünlerin tüketicilerinden daha fazlası olarak hitap eden de bu itkidir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, kültürelci açıklamalar, kesinlik veya mantıksal hesaplama mantığı dâhilinde tüketilemeyecek ihtiyaçları ve istekleri canlı tutar. Bu da kültürelcilik lehine nihai bir kazançtır. Yapıların yarattığı sert ve taşınmaz baskıyı sona erdirmek için mücadeleye başlanacak başat alanlar olarak tarihsel bilinç ve eleştirel yönelimsellik üzerindeki vurgusu üstünde gereğinden

fazla durulamaz. Örneğin, Thompson'ın (1966) işçi sınıflarının ve tabii sınıfların yaşanmış deneyimlerini yeniden yapılandırma girişimi, kusurlarına rağmen, insanların baskıcı güçlere karşı verdiği sürekli mücadelenin gücüne dönük tarihsel bir tanıklık olarak ayaktadır. Sermaye, ideolojik ve maddesel müesseselerini bunlara kurban verilen insanların direnişi olmaksızın kurmamıştır. Bu, tarihsel mücadelenin ve insan unsurunun önemini ve olgularını kayda geçmek ölçüsünde burjuva romantizminin mantığına destek vermek anlamına gelmez. Kısaca, kültürelci gelenek özünde kusurlu olsa da, merkezi çıkarımları Nietzsche'nin "insan ancak tarihteki olayları dönüştürebilme gücü sayesinde insan olabilir" (Nietzsche 1949) temelindeki iddiasıyla yankı bulduğu ölçüde eleştirel Marksizmin gelişimine önemli bir katkıda bulunmuştur.

Şu ana kadar tartışılan yapısalcı çıkarımların bazılarının kısa bir eleştirisini yapmak isterim. Yapısalcılığa ilişkin eleştirel analizler oldukça çok olduğundan (Giddens 1979; Appelbaum 1979; Aronowitz 1981; Hirst 1979), bu literatürde sunulmuş eleştirileri etraflıca tekrarlamak gereksizdir. Bunun yerine, belirlenim, insan unsuru, dolayım-lama ve tarihsel bilinç gibi her biri ayrı bir yorumu hak eden kavramların yapısalcı bakış açısıyla ele alınışına odaklanacağım.

Birincisi, yapısalcı problematikte insan öznesi doğa açısından tarih-ötesi ve karakter açısından evrensel anlamda kavramlaştırılmış gibi görünmektedir. Yani, insan özneleri, öznenin pozitivist merkezden kaydırılmasına tuhaf biçimde benzeyen bir tahakküm ve belirlenim kuramında çözümlüyor gibi görünmektedir (Giddens 1979). Pozitivist rasyonalitede, özne, öz-yaratım ve dolayım-lama anına yer bırakmayan, ölçülebilir bir kesinlik mantığında ihtiva edilmiştir. Yapısalcı bakış açısında ise insan failler biyolojik süreçlerin kesinliğiyle işleyen yapısal belirleyicilerin nedenleri olarak görülür. Bu katı mekanist yaklaşımda, insan özneler, okul gibi yapıların dolayım-lamaları tarafından kısıtlanmış, düşünömsellik ve değişim faziletinden yoksun biçimde iş gören bir ideolojiye yanıt veren sıradan rol üstleniciler olarak davranır. Belirlenimlerin ve ideolojinin birleşik güçlerinin direniş, mücadele ve sorgulama da doğurabileceği bu bakış açısında kaybolmuştur. Daha açık olmak gerekirse, belli sosyal ilişkiler içinde yer alan insanların, hükmü altında yaşadıkları koşulları sadece yeniden üretmeyip bu koşullara aynı zamanda meydan okuduğu tarihsel konjonktürün hiçbir önemi yoktur. Dahası, insan unsurunun, kültürün ve deneyimin pratik mantığının görece özerk olduğunu, başka bir deyişle sonucun garanti edilemeyeceğini açığa çıkaracak biçimde

farklı sosyo-ekonomik koşullar altında tarihsel olarak ortaya çıkmasının da hiçbir anlamı yoktur. Buna ek olarak, insan unsuruna ilişkin yapısalcı düşünceler, yeniden üretim ve belirlenim kuramlarının, Aronowitz'in hatırlattığı gibi, "devrimin matematiğinin sadece bir parçası" (Aronowitz 1978) olduğu yollu içgörünün önemini olduğundan az yansıtmıştır. Yapısalcılık, insan düşünümelliğinin önemini baskılayarak, yapısal belirleyicilerin mevcudiyetiyle onların fiili açılımı ve etkileri arasında özlü bir fark olup olmadığını incelemek üzere insanları somut düzenlenimler içinde *görmemenin* rasyonel dayanağını ve gerekliliğini sağlar. Best ve Connolly, bu soruyu Althusser'in ideoloji nosyonuna ve insan failer üstünde var olduğunu iddia ettiği demir yumruğa yönelik eleştirilerinde sorar. Haklı olarak, tam da işlevsel bir yapıya dayalı bir ideolojiye duyulan gereksinimin doğası gereği antropolojik ve göz ardı edilemeyecek sorular doğurduğunu iddia ederler. Best ve Connolly bu konuda uzunca alıntılanmaya değerdir:

İdeolojinin işlevi yeterince açıktır. Günlük yaşamda düşünümssel ilişkilere giren ve düşünümssel tavırlar sergileyen kimselerin siyasi düşünümünü kısıtlar. Yapısalcı kuramcı bunu üstü kapalı biçimde kabul etmelidir. Aksi takdirde, kurama göre, birincisi katılımcılar için kabul edilebilir olan standartlar açısından baskın düzeni yorumlamaya ve ikincisi de uygulanması sistemin meşruiyetini tehdit edebilecek alternatif standartları açığa vurmaya gerek yoktur. İdeoloji sistemde bir işleve sahiptir, fakat failer ideolojiyi neden içselleştirir? Eğer x sistemi, rol üstlenicilerin karakter özellikleri dikkate alındığında, ideolojinin sorunsuzca iş görmesini gerektiriyorsa, bu gereklilik hangi sebeple karşılandığını açıklamaz. Rol performansına uygun ideoloji ve rol üstlenicilerinin fiili ideolojisi, bu rolleri üstlenecek olan çalışanların iradesinin altını oyarak birbirlerinden kopabilir [Best ve Connolly 1979].

İnsan unsurunun yapısalcı eleştirisiyle ilişkili olarak tahakküm, dolaşımlama ve direnişin yeterli bir açıklamasını sağlayamamak yapısalcılığın başarısızlığıdır. Yapısalcı analizler hangi baskın kurumların ve pratiklerin ne derece karmaşık yollarla yönetici sınıf formasyonlarının lehine işlev gördüğünü analiz etmede kuramsal bir hizmet sağlamıştır. Ancak, bu analizlerin altında yatan tahakküm görüşü, onu eleştirel olasılıklarından yoksun bırakmaktadır. Başka bir deyişle, tahakküm, yapısalcı açıklamalarda mücadele, direniş ve dönüşüm olasılığını tüketen, her şeyi kapsayan, tektaraflı bir yapı gibi görünmektedir. Öz-düşünüm momentleri,

tahakküm yapısına aktif katılım ve bilinçli yadsıma, hafife alınmak şöyle dursun, neredeyse yok sayılmışlardır. Örneğin, Althusser'in (1969, 1970, 1971) çalışmasında, insan failler ideolojik formlara ve etkileri kendilerini tanımlayan hâkim mantıktan ayırt edilemez olan ideolojik devlet aygıtına hapsolmuş gibi görünmektedir. Foucault'ya (1977) göre, iktidar ve belirlenime dair diyalektik bir görüş, sadece baskın sınıfların iç söyleminde sıkı sıkıya yerleşik bir yöntemle dönüşmek için ortaya çıkmıştır. Tahakküm altında olanlar, edindikleri her pozisyonu yapılandıran söylemlere hapsolmuş baskı nesneleri olarak mevcuttur. Pek çok yapısalcı yazın eleştirisinde insan unsuru daha kayda değer bir işe yaramaz. Pek çok yoruma açık anlam ve mantık ilişkileri özneyi merkezinden eder, hatta yok eder. Örneğin, Derrida (1977), öznenin "gerçek" bir ideolojik formasyonlar bilimi geliştirme görevinin yanında kullan-at kabiliinden bir plastik kap kadar önemi haiz olduğunu belirtir. Böyle bir tahakküm görüşünde, iktidar, kurumsal ve yapısal fenomenlerle sınırlanmış, iktidarın kendi kendini inşa eden edimlerle ilintili olabileceği ve insan faillerin kazanımları göz ardı edilmiştir. Nihayet, yapısalcılık, yönetim ideolojisinin mantığıyla aynı kuramsal düzlemi paylaşan bir tahakküm nosyonu meydana getirmektedir. Yapısalcılık insan gelişimine ilişkin fazla sosyalleşmiş ve mekanist bir modeli destekler. Bu, öznelliklerin biçimlenmesini sermayenin ve kurumlarının mantığının hükmüne indirgeyen bir modeldir.

Yapısalcı tahakküm düşüncesi dolayım-lama ve çelişki düşüncesiyle ilişkilidir. Yapısalcı dolayım-lama kuramının başlangıç noktası, insan müdahalesinin etkililiğini, örneğin belirlenim momenti ve etkisi arasında bilinç ve düşünüm olasılığının yattığını reddetmesidir. Özellikle Althusser (1969, 1971) insan unsuruna dönük ihtiyacı bir tarafa bırakırken dolayım-lama düşüncesini elde tutma girişiminde bu tavrı sergiler. Bunu, dolayım-lamaların ideolojik devlet aygıtını meydana getiren maddesel pratiklerde içkin olduğunu iddia ederek yapar: Aronowitz bu tavrı gayet iyi özetler:

[Althusser'in] insanların kapitalist sosyal ilişkileri deneyimlediği kimi maddesel pratikler olarak ideoloji nosyonu, dolayım-lama kavramını maddesel bir güç olarak anlamamızı ve onu ideal formundan ayırmamızı sağlar. Dolayım-lamalar sermayenin sosyal yeniden üretim alanları olan kurumlarda içkindir. Emeğin yeniden üretildiği aile, okul, din ve burjuva ticaret birlikleri gibi [Aronowitz 1981a].

Yapıların ve bilincin karşılıklı etkileşimi dâhilinde meydana getirilmiş bir davranış kipi olarak deneyim, bu dolayım-lama düşüncesinde kaybolmaktadır. Dolayım-lama sürecindeki birincil moment olmasından ziyade, fail ve deneyim onun ürünü haline gelir. Yapısalcı açıklamaların bu dolayım-lama ve deneyim görüşünde göz ardı etmeyi başardığı şey, Adorno tarafından kısa ve öz bir şekilde ifade edilmiştir: “Deneyim kavramında doğru olan, disiplin altına alınmamış deneyimi dışlayan toplumun ve bilimsel düşüncenin içinde bulunduğu duruma karşı bir protestodur – o durum, özneyi bir biliş momenti olarak dışlar” (Adorno 1973).

Son olarak, yapısalcı bakış açısındaki bir diğer sorun, bilinçli mücadele ve eylem örnekleri olarak çelişki ve direniş düşüncelerini kuramsallaştırma konusundaki başarısızlığıdır. Bunun yerine, antropolojik dolayım-lama ve fail düşüncesinin yokluğunda, çatışkılar ve mücadele, ya yapılar düzeyinde, sosyal pratiklerde, “metin” yorumlarının etrafında ya da bilinçdışı psiko-analitik süreçler düzeyinde yer alır (Hall 1981). Bu bakış açısına göre, direniş, tahakküm mantığına massedilmiştir. Erkeklerin ve kadınların kendilerini yabancılaştıran pratikleri nasıl görüp değerlendirdiğini, bu pratikleri nasıl uyarlayabileceğini veya altüst edeceğini veya, daha önemlisi, umutlarını ve hayallerini hayata geçirilebilir sosyal eylem formlarına nasıl dönüştürebileceğini anlamaya başlayacak kuramsal bir başlangıç noktası mevcut değildir. Esas itibarıyla, yaşanmış antagonistik ilişkiler, onları anlamak ve dönüştürmek için eyleme geçme olanağıyla birlikte bu açıklamalarda gözden yitmektedir.

Sonuç olarak, yapısalcılığın kültürelci geleneğe ait en ilerici çıkarımlarla uzlaşma zaafiyetine yenik düşen bir dizi kuramsal ilerleme kaydettiği savunulabilir. Söylemeye bile gerek yok ki, tam tersi kültürelci açıklamalara da uygulanabilir. Her iki pozisyon da, geçmişe kıyasla kuramsal olarak daha incelikli bir biçimde olsa da, fail ve yapı arasındaki ikiliği yeniden dönüştürmüştür. Ne yazık ki, altta yatan mantık aynı kalmıştır ve nihayetinde fail de yapı da diyalektik ilişkilerinden koparılmış ve onları gerçek eleştirel potansiyellerinden yoksun kılan indirgemeci kategorilere yerleştirilmişlerdir. İhtiyaç duyulan, her iki gelenekle kurulacak daha radikal bir angajmandır. Bu angajman disiplinli bir soyutlama ve her iki pozisyonda içkin hataları damıtan ve aşan özümseme yetisine sahip olmalıdır. Fail-yapı ikiliğini bağdaştırma olasılığı mevcuttur, ancak ideoloji ve kültür nosyonları, mücadele ve eleştiri nosyonlarını ciddiye alan bir problematik içinde yeniden işlenerek izlenmelidir. Şimdi, böyle bir problematiğin keşfedilmesine değineceğim.

İdeoloji ve Eğitim Kuramı ve Uygulamaları

İdeoloji ve öğretim arasındaki ilişki sorunlu bir ilişkidir. Bu, kısmen, pozitivist akılcılığın eğitim kuramı ve uygulamasının gelişiminde tarihsel anlamda sahip olduğu güçlü etkinin sonucudur. Bu miras içinde, ideoloji nosyonu, okulların hem ideolojik hem de eğitici kurumlar olduğu algısıyla birlikte göz ardı edilmiştir. Olguların yüceltilmesine ve “gözle görünür olanın” idare edilmesine saplanıp kalan pozitivist akılcılık, ideoloji sahasına işaret eden kategori ve soruları görüş açısından çıkarmıştır. Dolaysızlık mantığına odaklanarak görünüşler dünyasına sığınmış, böylece de saklı anlamlarını, yapılandırılmış sessizliklerini ya da istemsiz hakikatlerini ifşa etmek üzere müfredatın içsel mantığını sorgulamayı reddetmiştir. “Öz”, yanlış bilinç ve içkin eleştiri gibi nosyonlar, idare, yönetim ve etkililik söylemi lehine hiç edilmiştir. Dolayısıyla, baskın eğitim kuramı ve uygulamasının mantığında okulların gündelik işleyişini karakterize eden yerleşik anlam ve uygulamalara yapısöküm uygulamak için çok az alan bulunmaktaydı.

Radikal biçimde farklı bir bakış açısından, Marksizm, ideolojinin eleştirel bir kavram olarak kapitalizm ve kurumlarının süregelen eleştirisinde önemli bir rol oynadığı uzun ve kapsayıcı bir geleneğe sahiptir. Buna rağmen, bu gelenekte ideoloji nosyonunun anlamı ve uygulanabilirliği belirsiz ve tartışmalıdır (Sumner 1979; Larrain 1979). Sonuç, Marksist düşüncenin, birkaç istisna dışında, kavrama dair sistematik bir değerlendirme geliştirememiş olmasıdır; dolayısıyla, ideoloji kavramının elverişli (höristik) ve eleştirel bir gereç olarak değeri ve uygulanabilirliği, radikal bir kuram ve uygulama içindeki potansiyeliyle tutarlı bir rol oynamamıştır.

Marksist gelenek birleştirici bir ideoloji kavramıyla tanımlanamaz; bunun yerine bir yorum bolluğu ve kavramın anlam değerine dönük analizler söz konusudur. Tüm bu geniş kapsamlı yorumların içinde ideolojinin kuramsal sahasının neye benzediğine dair ipuçları ve geçici imgeler bulunmaktadır. Öğretim ve ideoloji arasındaki ilişkiyi anlamaya çalıştığımızda, bu kuramsal içgörülerin en önemlileri tanımlanmalı ve daha kapsayıcı bir kuramsal çerçeveye dâhil edilmelidir. Bu yüzden, onlarda eksik olanın ne olduğunu görmek için ideolojinin baskın Marksist çeşitlemelerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu da, dolayısıyla, güncel Marksist kuram içindeki çatışık ve karmaşık ideoloji incelemelerinin altında yatan çıkarımlara yönelik kısa bir eleştirel analiz gerektirmektedir.

Bence konuya başlamanın en doğru ve uygun yolu, ideolojiye dair en geleneksel ve ortodoks Marksist algının öncelikli olarak mücadele ve direniş ilişkileriyle değil, tahakküm ilişkileriyle bağlantılı olduğunu tartışmaktır. Bunun sonuçlarından biri, ideolojiyi hayli küçük düşürücü biçimde, başka bir deyişle, yanlış bilinç (Marx 1972), bilimsel olmayan inançlar (Althusser 1969) ya da tahakkümü meşrulaştıran inançlar (Habermas 1975) gibi tanımlayan bir sürü yorum olmuştur. Bu yorumlarda ideoloji öyle kesif bir soyutlama düzeyinde iş görür ki okullarda öznenin nasıl inşa edildiğine dair çok az ipucu verir. Ya da insan bilincinin ve davranışının karmaşık ve çelişkili doğasını ezmeye yarar, böylece tavizsiz tahakküm kuramlarındaki dolayım ve direniş gibi başat kaygılar çözülür. İdeoloji, aynı zamanda, daha az sayıda Marksist kuramcı tarafından belirli grupların yerleşik ihtiyaç ve çıkarlarını karşılamak için olumlu anlamda bir inanç dizisi ve söylem kipi olarak incelenmiştir. Örnek olarak, Lenin (1971), ideolojiyi işçi sınıfına öz-belirlenim için gerekli tavır ve becerileri kazandırdığı ölçüde olumlu bir güç sayar. Benzer bir şekilde, Gouldner (1976), ideolojiyi alçaldığı derekeden kurtarmak adına en zorlu teşebbüslerden birine girilerek, tüm ideolojilerin dünyaya dair eleştirel bir bakış geliştirme olanağının var olduğunu öne sürmüştür. Buna rağmen, ideolojinin olumlu mu yoksa alçaltıcı bir bakış açısıyla mı ele alınacağı sorusuna ek olarak, ideolojinin öznel mi yoksa nesnel bir yolla mı ele alınacağı sorusu vardır. Örnek olarak, hem Althusser (1969, 1971) hem de Volosinov (1973), ideolojiyi okullar gibi ideolojik devlet aygıtları tarafından üretilen pratiklerde ya da dilde, temsillerde veya “imlerde” kök salmış bir maddeselliğe sahip bir şey olarak görmekteydi. Althusser ve Volosinov için, ideolojiler, insan öznesine gönderir ve onu inşa ederdi. Ancak, “metnin” dışında ya da kanayan, ağlayan, bıçare ve düşünen gerçek insanlar arasında süregelen savaş ilişkileri gibi, burada da insan öznesi kayıp göndergedir. Diğer bir yandan, ideolojinin öznel ve psikolojik karakteri, Marcuse (1964) gibi eleştirel kuramcılarının ya da Williams (1977) ve E. P. Thompson gibi kültürbilimcilerin eserlerinde görülebilir. Bu perspektiflerde, ideoloji, ya ezilenlerin psikik yapılarında yer bulur ya da paylaşılan tecrübeler ve ortak çıkarlar tarafından inşa edilen merkezî, aktif bir güçtür.

Öyleyse, Marksist geleneğe kapsayıcı bir tahakküm kipi olarak ideolojiyle insan unsurunun ve eleştirinin inşa edilmesinde aktif bir güç olarak ideoloji arasında merkezî bir gerilim vardır. Benzer şekilde, ideolojinin maddesel bir güç olarak ideoloji nosyonu ile bir anlam kipi olarak ideo-

loji arasında da bir gerilim bulunmaktadır. Buradaki her pozisyon kendi içinde kuramsal olarak kusurludur ve yine her biri radikal eğitimlere eleştirel bir ideoloji kuramı sunmakta ancak kısmen kullanışlıdır. Eleştirel bir öğretim kuramının temeli olarak bir ideoloji kuramı inşa etmek için, ideoloji kuramını insan unsuru, mücadele ve eleştiri nosyonunu ciddiye alan bir kuramsal perspektife oturtmak gereklidir. Hatta, analitik değerini ve özel uygulama alanını korumak adına, kavramın sınırlarını belirlemek gereklidir.

İdeoloji: Tanımı, Konumları ve Özellikleri

İdeolojinin tüm tanımları sadece onun ne olduğu sorusuyla değil, ne olmadığı sorusuyla da başa çıkmak zorundadır. Bu noktayla başlamak istiyorum. İdeoloji kavramının kendi tarihinden kurtarılmasından önce, ideolojinin maddesel aygıtlardan oluştuğunu ve maddesel bir varoluşa sahip olduğunu öne süren Althusserci nosyon terk edilmelidir. Johnson'ın (1979b) işaret ettiği üzere, Althusser'in tartışması "hakiki bir içgörü" "pervazsız bir abartı"ya dönüştürmektedir (Johnson 1978). İdeolojilerin somut sosyal pratiklerde yerleşmiş olduğunu ve bu tarz pratikler üzerinde özel etkileri olduğunu tartışmak önemli bir içgörüdür, ancak ideolojinin anlamını maddesel dünyayla eşanlamlı kılacak denli sündürmek kavramı o kadar genelleştirir ki onu anlamsız bir analitik araca dönüştürür. Hatta, ideolojinin bu tanımı, yanlış bir şekilde, ideolojik mücadele ve maddesel mücadele arasındaki ayrımı da yıkar. Yani, ideolojik boyuttaki anlam, söylem ve temsil mücadelesini sermaye, arazi ve diğer kaynakları temellük ve kontrol etmek için verilen mücadeleyle bulandırır. Elbette, iki mücadele biçimi birbiriyle bağlantılıdır, ama iç içe geçemez. Örnek olarak, okullar ideolojilerin üretilmesinde ve aktarılmasında kullanılan kültürel aygıtlardır. Çelişen ideolojilerin savaştığı bir mekân olarak okuldan söz etmek bir şeydir, onları tabi grupların kendi amaçları için ele geçirip kontrol etmesi gereken siyasi ve iktisadi kurumlar olarak, yaşanmış tecrübelerin maddesel tecessümü olarak ve tarihsel olarak güdülenmiş antagonistik ilişkiler olarak görmek başka bir şeydir.

İdeoloji ve kültürün maddeselliği arasındaki ayrım önemlidir; maddesel gerçekliğe karşılık gelen basit bir fikirler düalizmine indirgenemez. İdeolojinin maddesel kültürle ilişkisi bundan çok daha karmaşıktır. Bir taraftan, ideoloji, insan bilincine ve davranışlarına, onun söylemine ve

yaşanmış tecrübelerine hakkedilmiş bir temsil dizisi olarak görülür. Diğer taraftan, ideoloji, çeşitli “metinleri”, maddesel pratikleri ve maddesel biçimleri etkiler ve onlarda somutlaşır. Bu yüzden, ideolojinin karakteri zihinseldir, ama etkililiği hem psikolojik hem de davranışsaldır; etkileri insan eylemlerinde kökleşmekle kalmaz, maddesel kültüre de kazınmıştır. Bir kalıp olarak ideoloji onu ideal bir biçimle sınırlamayan dolayımılama nosyonunu da içermektedir (Aronowitz 1981a).

İdeoloji ve kültürün maddeselliği arasındaki fark özel bir kullanışlılık ve uygulanabilirlik alanı dâhilinde ideolojinin anlamının analiz edilmesinin temelini sağlar. İdeolojinin kendisinin onu anlam ve davranışın üretimi, tüketimi ve temsiliyle ilintilendiren bir özgüllüğü olduğunu tartışmak isterim. Yani, ideoloji anlam kategorisinde konumlanır; karakteri “anlamın üretildiği, ona meydan okunduğu, yeniden üretildiği ve dönüştürüldüğü” süreçlerle betimlenen (Barrett 1980) aktif bir nitelik katar ona. Bu bakış açısınca, ideoloji, gerçekliğin doğasını çarpıtabilen ya da aydınlatabilen fikir ve davranışların üretimine, tüketimine ve temsiline gönderir. Anlam ve fikir dizileri olarak ideolojiler hem tutarlı hem de çelişkili olabilir; hem bilinçaltı hem de bilinç alanlarında işlev görebilir; son olarak, eleştirel söylem düzeyinde olduğu kadar, yaşandığı varsayılan tecrübeler ve pratik davranış sahasında bulunabilirler (Giddens 1979; Bourdieu 1977a, 1977b; Marcuse 1955). Kavramın karmaşıklığı, ideoloji anlam ve davranışın üretimini, tüketimini ve temsili içeren aktif bir süreçken, onun bilince ya da bir uygulamalar sistemine, bir kavrayış veya bir mistifikasyon kipine indirgenemeyecek olması nosyonunda belirgindir. Karakteri diyalektiktir ve kuramsal gücü hem indirgemecilikten uzak durmasıyla, hem de yukarıda sözü edilen, görünürde çelişkili momentleri birleştirmesiyle kaimdir.

Ne var ki, ideolojinin şimdiye dek yapılmış tanımlarının, Adorno’nun belirttiği gibi, “her şeyi sorgulayıp hiçbir şeyi eleştirmeyen” (Adorno 1967a) bir bilgi sosyolojisinin içinde bulunduğu zayıflığa düşmesinin önüne geçmek için birkaç niteleme yapılmalıdır. Tekrar etmek gerekirse, ideolojinin karakteristik özelliği, anlam ve düşünce üretimi kategorisindeki yeridir. İdeolojinin eleştirel potansiyeli ancak mücadele ve eleştiri kavramlarına bağlandığında açıkça ortaya çıkmaktadır. Mücadele nosyonuna bağlandığı zaman, ideoloji, iktidar, anlam ve menfaat arasındaki önemli ilişkilere ışık tutmaktadır. Bu, Marx’ın (1969b), ideolojilerin sınıflar arasındaki fikir mücadelesinde bir vasıta olduğu yönündeki önemli içgörüsünü akla getirmektedir; bununla birlikte, Gramsci’nin yorumun-

daki tamamlayıcı içgörü, “ideolojiler kitleleri örgütler (...) ve insanların üzerinde hareket ettiği, pozisyonlarına ve mücadelelerine ilişkin bilinç kazandığı alanlar yaratır” biçimindedir (Gramsci 1971).

Hem Marx, hem Gramsci, herhangi bir ideoloji kuramının iktidar kavramını ve onun doğal sonuçlarını, sosyal düşmanlıkları ve sınıf mücadelesini hesaba katması gerektiğini belirtir. İdeoloji ve mücadele arasındaki bağlantı, iktidar olarak bilginin ayrıştırılmaz niteliğine işaret eder; ideolojinin sadece tanımlı söylem formlarına ve yapılandığı sosyal ilişkilere değil, onların güttüğü çıkarlara da gönderdiğini vurgular (Gouldner 1976). Bu nedenle, Marx (1969b), ideolojiyi toplumdaki baskın grupların kısmi menfaatleriyle ilintilendirdiğinde, bir bakıma, işlevi sınıf özünü bir mistifikasyonu açığa vurmak olan bir eleştirel ideoloji formuna ve amacı sınıf tahakkümünü aşmak olan somut mücadeleye işaret etmektedir.

Böyle bir ideoloji eleştirisi, insan aktörlerin söylem ve bilinçlerini aşarak günlük tecrübelerinin koşullarına ve temellerine nüfuz etme ihtiyacını ifade eder. Bu anlamda, eleştiri, yanlışları ortaya çıkarır ve onları oluşturan koşulları ve uygulamaları tespit eder. Bu örnekteki ideoloji eleştirisi, tahakkümün öznel ve nesnel güçlerini merkez almakta ve özgürlükçü çıkarlarda kök salmış alternatif söylem kiplerinin ve sosyal ilişkilerin dönüştürücü potansiyelini gözler önüne sermektedir. Aynı zamanda, baskıcı ya da sınıf mahrepli çıkarlara hizmet edip etmediğini tespit etmek için ideoloji eleştirisinin bilgi kipleri ve sosyal pratiklere ilişkin eleştirel bir analizden daha fazlasını içerdiğini savunmak önemlidir. Egemen sosyal formlara ait iktidarın inşa ve idame edilmesindeki işlevsel rolüne ek olarak, ideolojinin, mantığı sadece sınıf çıkarlarına indirgenemeyecek bir dizi görece özerk fikir ve uygulama olarak iş gördüğünü ayımsamak önemlidir. Yine, anlamı ve özgüllüğü sınıf çıkarları ve mücadeleyle arasındaki işlevsel ilişki tanımlanarak tüketilemez. Bu durumda, ideoloji eleştirisi sadece tanımlı bir ideolojinin sınıf tahakkümüne (ya da herhangi bir tahakküm biçimine) hizmet mi ettiği yoksa karşı mı koyduğu meselesine odaklanmaz, aynı zamanda söz konusu ideolojilerin içeriklerini tanımlar ve içeriklerin doğruluğunu veya yanlışlığını yargılar (Adorno 1976). Yani, ideoloji ve ideoloji eleştirisi nosyonu özgürlükçü sınıf çıkarlarına hizmet etmekteyse, nihayetinde hakikat iddialarından ayrılamazlar. İdeoloji ve insan unsuru arasındaki bağlantı göz önünde bulundurulduğunda, ideolojinin dönüştürücü ve etker özelliğine ilişkin anlayışı korumak önemlidir. Hem vasita hem de yaşanmış tecrübenin sonucu olarak ideoloji, sadece insan

eylemini sınırlamaz, onun yolunu da açar. Yani, ideoloji aynı zamanda hem insan unsurunu teşvik etmekte hem de bireyler ve gruplar üzerinde güç ifa etmektedir. Gruplar, ideolojinin egemen söylemler içinde üstlendiği “ağırlık”, sosyo-tarihsel bilginin seçili formları ve somut maddesel uygulamalar vasıtasıyla soluk alıp verir. İdeoloji hepimizin iştirak ettiği bir şeydir; yine de, bu katılımın doğasını üreten ve sınırlayan kısıtları ve nitel anlamda daha iyi bir varoluş için düşünmek ve eylemek üzere gereksindiğimiz mevcut eylem parametrelerinin ötesine gitmenin hangi olasılıklar dâhilinde mümkün olduğunu nadiren anlarız. Bu konu sadece ideolojilerin nasıl açıklanacağına değil, aynı zamanda “konumlarına” ve işlevlerine de dikkat çekmektedir. Radikal pedagoji açısından eleştirel bir kalıp olarak ideolojinin doğası ve kullanışlılığı, adına *işlevsel saha* demek istediğim alana odaklanarak aydınlatılabilir. En genel anlamda, ideoloji yaşanmış tecrübeler, kültürel ürünlerde saklı temsiller ve kimi tarihsel, varoluşsal ve maddesel sınıf gelenekleri içinde üretilmiş mesajlar düzeyinde işlev görür. İdeoloji ve bu münferit “konumlar” arasındaki ilişkiyi, ağırlıklı olarak ideolojinin yaşanmış tecrübeler düzeyinde nasıl işlev gördüğüne yoğunlaşarak incelemek istiyorum. Böylelikle, ideoloji eleştirisi nosyonunu ve onun radikal pedagojiyle ilintisini daha etraflıca betimleyeceğim.

İdeoloji, İnsan Tecrübesi ve Öğretim

İdeolojinin sosyal yeniden üretimin çıkarları uyarınca nasıl işlediğini anlamakta asal olan şey, ideolojinin bireyler üzerinde ve bireyler aracılığıyla iş görerek onların egemen toplumun temel ethos ve uygulamalarına rıza göstermesini nasıl temin ettiğidir. İdeolojinin sosyal dönüşümün çıkarları uyarınca nasıl işlev gördüğüne ilişkin anlayış kadar önemli olan bir başka şeyse, ideolojinin öz-düşünüm ve dönüştürücü eylem için gereken zemini nasıl yarattığıdır. İdeoloji kavramının –geleneksel Marksizmde olduğu gibi– bilinç alanına ya da Althusser (1969, 1971) ve takipçilerinin öne sürdüğü gibi özellikle bilinçaltı dünyaya konumlanabileceğine inanmıyorum. Gramsci’yi (1971) takip ederek, insan davranışının yapılandırılmış ihtiyaçlar, sağduyu ve eleştirel bilincin karmaşık bir bağlantı noktasında kök salmış olduğuna ve çoklu öznellikler oluşturmak, dünya ve gündelik yaşama dair bir algı yaratmak için ideolojinin insan davranışının tüm bu özelliklerinde ve düşüncelerinde yerleşmiş olduğunu tartışmak istiyorum.

Yani, ideolojinin arayüzü ve bireysel deneyim için gereken dayanak noktası üç özgül alanda tespit edilebilir: Bilinçaltı alanı ve ihtiyaçların yapısı, sağduyu dünyası ve eleştirel bilinç alanı. Bu alanların ne düzgünce tanımlanamayacağını ne de soyutlanmış bir tarzda var olduğunu söylemeye gerek var. Ne var ki, onların kullanım değeri bilinç analizi düzeyini yeni bir kuramsal düzleme yükseltir. Bilincin gerçek mi yalan mı olduğu sorusuna dair bir nirengi noktası olmaktansa, bu alanlar bilincin ne olduğu ve nasıl inşa edildiği gibi daha temel bir mesele doğurur. Dahası, ideolojinin hem bilinçaltının, hem sağduyunun hem de eleştirel bilincin bir parçası olarak var olduğu yönündeki tartışma, bireyin hem içinde hem de dışında ideolojik çelişkilerin bulunduğu bir evreni işaret eder. Bu noktada, Williams'ın (1977) verili herhangi bir toplumdaki ideolojinin onun tortul ve baskın ideolojiler dediği şeyin içinde ve arasında mevcut çelişkilere doymuş olduğu yönündeki tartışması oldukça faydalıdır. Anlam, bu karmaşık ideolojiler ve maddesel güçler içinde üretilip alımlandığından bireye indirgenemez ve daha geniş bir toplumu inşa ve kat ettiği için ideolojik ve maddesel güçlerle bağlantısı dâhilinde anlaşılamaz. Başka bir deyişle, ideoloji, temel olarak tahakküm ilişkileri yoluyla karakterize olmuş bir toplumun –kadın ve erkeklerin hem nesnel hem de öznel anlamda özgür olmadığı bir toplum– içinde işleyen sosyal ve kurumsal pratiklerin hem etkisi hem de sonucu olarak düşünülmelidir. Bu, ideolojiyle anlam ve davranışa ilişkin üç alanı ayrı ayrı incelersek daha açık ve anlaşılır olacaktır.

İDEOLOJİ VE BİLİNÇALTI

I. Bölüm'de Marksist kuramın başlıca kusurunun sosyal ve psikolojik ögeler arasında bir bağıntı kurmaktaki başarısızlık olduğunu tartıştım. Marksizm ideolojinin ve doğanın parametrelerini neredeyse tamamen bilinçliliğin dünyası ve tahakküm kavramıyla sınırlamıştır. Bu yaklaşımlarda ideolojinin kişilik üzerindeki etkilerinin analiz edilmesine ilişkin her türlü girişim neredeyse tamamen yok olmuştur. Başka bir deyişle, sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda ihtiyaç ve arzu düzeyinde de ideolojinin nasıl bir etki ürettiğini inceleyen çok az sayıda girişim mevcuttur. Kuramsal bir deli gömleğinin içinde hapsolup iktidarı sadece zalim sayan ortodoks Marksizm, insanların nasıl kendi çıkarları aleyhine hareket edip üzerlerindeki ezaya iştirak ettiğini ya da bu insanları neyin

tahammül edilemez bir akıbet karşısında ayaklanıp baskıya direnmeye ittiğini keşfetmekte başarısız olmuştur. Foucault bu konuyu etkili bir biçimde tartışmaya açar: “İnsanların Gulag’a karşı koymasını sağlayan nedir? Onlara bir söz ya da şiir söylemek üzere ayağa kalkıp ölme cesaretini veren nedir[?]” (Foucault 1980).

Son birkaç onyılıda, Marcuse (1955), Althusser (1969) ve diğerleri, bilinçaltı alanını ve ihtiyaçların yapısını da içerecek biçimde ideolojinin anlamını yeniden yapılandırmak, yerini ve etkilerini yeniden konumlandırmak girişiminde bulundu. Geçtiğimiz bölümlerde defalarca bahsetmiş olduğum gibi, Althusser’in (1969, 1971) ideolojinin bilinçaltı yoluyla temellendirilmesindeki ısrarı, kavrama ilişkin anlam ve işleyişin yeniden tanımlanmasına sağlanan katkıyı temsil etmektedir. Bu, tahakkümün doğasını açıklamada bilincin sınırlarına dikkat çekerken, eşzamanlı olarak insanların tecrübe edindiği ve anlam yarattığı dolayımlayıcı formlar olarak maddesel pratiklerin ve sosyal ilişkilerin gücüne işaret eder. Ne var ki, her ne kadar Althusser ideolojiyi bilinçaltıyla ilintilendiren bir fayda sağlasa da, kendisi hâlâ direnişe ya da diyalektik bir ideoloji düşüncesine çok az yer bırakan bir tahakküm düşüncesi içinde kapana kısılmıştır.

Frankfurt Okulu’nun çalışmaları, özellikle Marcuse’un ideolojinin ihtiyaçların yapısında ikincil bir doğa olarak nasıl çökelti haline geldiğine ilişkin analizi, ideoloji ve onun bilinçaltı temeli arasındaki ilişkinin incelenmesi için daha üretken bir başlangıç noktası sağlar. I. Bölüm’de değinmiş olduğum gibi, Marcuse, tahakkümün toplumun sosyo-ekonomik koşullarının yanı sıra, her bir bireyin mizacını ve kişiliğini inşa eden çökelmiş tarihin ve ihtiyaçların yapısında tarihsel olarak kök saldiğini iddia eder. Marcuse’e göre, bastırma aracı olarak ideoloji, “sosyal gerçekliğin hesaplanabilirlik ve denetim formlarına tabi tutulmasıyla” (Feenberg 1981) karakterize olan, günlük hayatın şeyeleşmiş ilişkilerinde kök salan tarihsel bir kalıptır. Lukacs (1968) baskıcı ideolojinin şeyeleştirme nosyonundaki toplumsal karakterine dikkat çeker; bu, insanlar arasındaki somut ilişkilerin şeyler arasındaki nesneleşmiş ilişkiler gibi görünmesini sağlar. Adorno (1967b, 1968) ve Marcuse (1955), ikinci doğa kavramı içinde şeyeleşmenin öznel dinamiğini görür. Şeyeleştirme olarak ideoloji, kapitalizmin hükmü altındaki sosyal ilişkilerin tarihsel olarak rastlantısal doğasının “unutulduğu” ve mitik bir geçirgenlik ve değişmez bir gerçeklik görüntüsü aldığı bir bilinçaltı formuydu. İkinci doğa olarak ideoloji, alışkanlığa dönüşmüş tarihtir ve tam da ihtiyaçların yapısında kök salmıştır. Böylelikle, ideoloji, bilinci şekillendirmenin yanı sıra, kişiliğin derinlikle-

rine ulaşır ve günlük yaşam örüntüleri ve rutinler, “sosyal bireylerin özgür faaliyetini ve (...) onun nitel olarak çok yönlü ihtiyaç sistemlerini” (Heller 1974) kısıtlayan ihtiyaçlar aracılığıyla onu güçlendirir.

Tahakkümün kendisinden kaçış yokmuş gibi görünen demir kapanlı kiplerinde mevcut ideoloji-bilinçaltı bağlantısını öne süren Althusser (1955) ve Bourdieu’nün (1977b) aksine, Marcuse (1955) ve Heller (1974), bu bağlantıya diyalektik açıdan yaklaşarak onun özgürleştirici olduğu kadar tahakkümcü olasılıklarını da koyutlar. Örneğin, iki kuramcı da, tarihsel olarak koşullandığından ihtiyaçların değiştirilebileceğini ileri sürmektedir. Dahası, ideolojinin bilinçaltı temeli sadece baskılayıcı ihtiyaçlarda değil, aynı zamanda doğası gereği özgürleştirici ihtiyaçlarda da kök salmıştır. Örneğin, anlamlı sosyal ilişkilere, topluluğa, özgürlüğe, yaratıcı çalışmaya ve sınırsızca gelişmiş estetik duyarlılığa dayanan ihtiyaçlar. Bu çelişik ihtiyaçlar yereyinden doğan şey, kişisel yapıda ve toplumun geri kalanında ortaya çıkan gerilimdir. Böylelikle, bilinçaltında yer aldığı haliyle ideoloji, tahakküm için bir güç olduğu kadar bir öz yaratım “momenti”dir de.

Bu analizden doğan önemli soruların ikisi burada irdelenecek. Birincisi, Frankfurt Okulu kuramcıları ve Heller tarafından yapılan analizlerden hareketle ideoloji eleştirisinin hangi özgül unsurları geliştirilebilir? İkincisi, bir öğretim kuramı için bu tür bir ideoloji eleştirisinin geçerliliği nedir?

Bilinçaltında temellendiği haliyle ideoloji eleştirisi, vücuda getirdikleri tarihsel oluşum ve çıkarları açıklamak üzere insan ilişkilerini şekillendiren gündelik özelliklerin analizi için bir temel sağlar. “Doğal” gibi görünen şey büyüünden arındırılmalı ve tarihsel bir ürün olarak ifşa edilmelidir – hem karşılıksız iddialar, hem içeriğinin çarpıtıcı mesajı hem de formunu yapılandıran öğeler açısından. İdeoloji eleştirisi iki anlamda tarihsel bir nitelik edinir: Bir yandan, sosyal ilişkiler tarihine nüfuz eder ve altında yatan mantığın hakikatini ya da yanlışlığını ortaya çıkarır; diğer yandan, kişiliğin çökemiş tarihini derinlemesine inceler ve kişilik yapısı ve ihtiyaçların dokusunda iş gören kaynakları ve etkileri aydınlatmaya girer. Buna ek olarak, iktisadi ve kültürel zenginlik arasındaki boşluğun süregitmesini sağlayan sosyal pratikleri tanımlamanın, analiz etmenin ve dönüştürmenin önemine dikkat çeker. Ayrıca, bu bakış açısınca, ideoloji eleştirisi, insan özgürlüğünü sınırlayan bu çıkar yapısının ayırt edilmesi için insanların eğitilmesinin önemine işaret ederken, eşzamanlı olarak ete kemiğe bürünmüş bu sosyal pratiklerin ilga edilmesini talep eder. Heller (1974), radikal ihtiyaçların geliştirilmesi için bireylerin ve grupların varoluşlarına

ilişkin süregelen bir öz-eleştirel farkındalığı beslemeleri ve bunları sürekli kılacak, nitelik bakımından farklı sosyal ilişkiler geliştirmeleri gerektiğini savunurken oldukça haklıdır.

Bu noktada elzem olan, davranışlarımızı yapılandırmada ihtiyaçlarımızın –ister sosyal ve kültürel yeniden üretim, isterse öz-belirlenim lehine olsun– oynadığı rolün farkına varabilmektir. İnsan unsurunu ciddiye alacaksa, topluma has tarihsel ve nesnel güçlerin psykhe üzerinde ne ölçüde derin ideolojik izler bıraktığını bilmeliyiz. Bunu yapmak, bu toplumun bizi neye dönüştürdüğünü bilmek ve gerçekten istediğimizin bu olup olmadığına karar vermek için kişinin kendisiyle egemen toplum arasında eleştirel bir yüzleşmeye zemin hazırlamak demektir. Son olarak, ideoloji eleştirisi, insan davranışlarının bilinçaltı temeline uygulandığı haliyle, ancak bilinçle arasındaki bağlantının keşfedilmesiyle ve bilinçle egemen toplumu meydana getiren yapılar ve ideolojiler arasındaki ilişkinin eleştirel incelemesiyle anlamlı olacaktır.

Eğitim kuramı ve uygulaması için böyle bir ideoloji eleştirisinin içerimleri, öncelikli olarak, tarihsel anlamda tanımlı tecrübe ve geleneklerin nasıl üretildiğini, nasıl yeniden üretildiğini ve gündelik okul hayatı düzeyinde bunlara nasıl direnç gösterildiğini açınlayan bir derinlik psikolojisi geliştirmek etrafında merkezlenir. Bu yaklaşım iki önemli kaygıya işaret eder. İlki, okul deneyiminin günlük rutini içindeki örtük mesajların tespit edilmesine ve bu rutinlerin hizmet ettiği özgürleştirici veya baskıcı çıkarların ortaya çıkarılmasına duyulan ihtiyacı vurgular. Ayrıca, öğretimin yapısal ilişkilerini ve bunun yaşanmış etkilerini dolayımlayan güçleri içine almış bir eleştiri kipi geliştirilmesini önerir. Öğrenciler okula beraberlerinde birçok farklı tarih getirir. Bu tarihler, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve davranışlarını çoğunlukla anlamadıkları bir yolla biçimlendiren veya kendi çıkarları aleyhine işleyen sınıf, cinsiyet ve ırk kaynaklı çıkarların içinde gizlidir. Örneğin, işçi sınıfına mensup bir öğrenciyle radikal pedagojinin bildik etkisi altında çalışmak sadece onun bilincini değiştirmek anlamına gelmez, aynı zamanda, anlamlı olabilmesi için bilincin üzerinde temellendirilmesi gereken radikal ihtiyaçlarla uyumlu ve sürdürülebilir sosyal ilişkiler geliştirmek demektir. İşçi sınıfı cinsiyetçiliğini analiz ve değişim konusu sayan bir pedagoji geliştirmek iyi bir örnek olabilir. Bu tür bir pedagojinin esas özelliği, sadece cinsiyetçiliğin mantığında içkin dili, fikirleri ve ilişkileri sorgulamak değil, aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığı içermeyen ilkelere ve kaygılara dayalı sınıf içi sosyal ilişkiler geliştirmesidir. İkinci olarak, radikal pedagojiye dönük bu tarz bir yaklaşım,

öğrencilerin okula beraberlerinde getirdiği deneyimleri onayan bir temel olarak, öğretmenlerin kültürel sermaye ve ideoloji arasındaki ilişkiye dair geliştireceği bir anlayışa gereksindiğini işaret eder. Öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarını eleştirel biçimde irdelemeden önce kendi ideolojilerini ve kültürel sermayelerini anlamlı bir yolla gözden geçirmeye ihtiyaçları vardır. Burada anlatılmak istenen açıktır. Öğrenciler ideolojiyi sadece anlamların medyada ve gündelik hayatın diğer alanlarında sosyal olarak nasıl inşa edildiğine dair ders görerek öğrenemez. İşçi sınıfına mensup öğrencilerin ideolojiye kendi deneyimleri ve ihtiyaçları aracılığıyla dolaylı olarak nasıl iştirak ettiklerini anlamaları gerekir. Kendi deneyimleri ve ihtiyaçları tartışmaya açık hale getirilmelidir ki kendi hayatları ve daha geniş toplumun kısıtları ve olanakları arasındaki arayüzü keşfetmek için gerekli temel sağlansın. Bu nedenle, radikal pedagoji, bireyin ihtiyaçları, dürtüleri, tutkuları ve zekâsında inşa edilmiş olduğu haliyle özneliği değiştirmek ve daha geniş toplumun siyasi, iktisadi ve sosyal temelini değiştirmek üzere gerekli şartları sağlamak görevinden söz etmelidir.

Kısaca, radikal pedagojinin vazgeçilmez bir yönü, öğrencilerin içsel tarihlerini ve deneyimlerini eleştirel bir biçimde sorgulamaları ihtiyacıdır. Gündelik derslik yaşantısını karakterize eden maddesel ve entelektüel uygulamalarda dolaymlanan ideolojilerin sonucu olarak kendi deneyimlerinin nasıl güçlendirildiğini, değillendiğini ve baskılandığını anlayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Açıkçası, böylesi bir bir analizin amacı, ideolojiyi ve etkilerini bilinçaltı küresine indirgemek olmadığı gibi, ideolojinin eğitsel kuram ve radikal 'praxis'in önemli bir bileşeni olduğunu savunmaktır. Zira, eleştirel düşüncenin ve eylemin temelinin kurulması ve geliştirilmesi gereken zemin, bilinç ve bilinçaltı, deneyim ve nesnel gerçeklik arasındaki diyalektik ilişkidir. Kapitalist toplumdaki (ya da herhangi bir baskıcı toplumdaki) baskın ihtiyaç sistemi, tarihsel oluşumu, cisimleştirdiği ve hizmet ettiği çıkarlar açısından anlaşılmalıdır. Radikal eğitimciler için tahakküm mantığından ve onun egemen kurumlarından kopmanın ilk adımı budur. Bunu bilincin radikalleşmesi ve özgürlükçü çıkar mantığını fiziksel olarak pekiştiren sosyal ilişkilerin yeniden yapılandırılması takip etmelidir.

İDEOLOJİ VE SAĞDUYU

Marx'ın önemli katkılarından biri de bilincin, kişinin varlığının tarihsel durumunun bir parçası olarak açıklanması gerektiği şeklindeki içgörü-

stüdür. Bu, düşünce ve onun ürününün kişinin dünyasından ayrılmaz olduğu ve bilinç formlarının doğası gereği toplumsal ve tarihsel yaşam formları olduğu anlamına gelir. Aynı zamanda, Marx (1969b), bilinç her tür etkinlik için temel bir yapı taşı olsa da, toplumun eleştirel bir analizinin yaşanmış inançlar düzeyinin ötesine bakması ve onların yerleşik olduğu sosyal ilişkileri incelemesi gerektiğinde ısrarcıdır. Marx (1969), Gramsci (1971) ve diğer Batılı Marksistler tarafından ideoloji bilinçaltındaki temsilleri üzerinden yeterince araştırılmamıştır. Bilinçaltı önemli bir ideolojik küre olsa da, insan failleri bilincin, ve aşikâr ki eleştirel bilincin faziletlerinden mahrum bırakır. Özellikle Gramsci, *çelişkili bilinç* adını verdiği sağduyu alanında ideolojinin yeri ve etkileri üzerine parlak bir içgörü sunar. Savına insan bilincinin tahakküm bilinciyle bir tutulamayacağı ya da onun içinde araştırılmayacağı çıkarımıyla başlar. Aksine, insan bilincini iyi ve kötü *duyunun* karmaşık bir bireşimi olarak görür, uzlaş ve direniş unsurlarının istikrarsız bir gerilim halinde var olduğu çelişkili bir fikir ve davranış alanıdır burası. Daha açık olmak gerekirse, Gramscici sağduyu görüşü, sosyal gerçekliğe dair içgörüler kadar onu gizemli ve meşru kılan çarpıtıcı inançlarla da iç içe geçmiş gidimli bilinç formlarıyla tanımlanan bir öznellik kipine işaret eder. Buna ek olarak, sağduyu, uzlaş ve direniş öğelerinin aynı bireşimi tarafından tanınır kılınmış, gidimli olmayan davranış içinde kendini etkiler ve gösterir. Bu çelişik momentlerin ikisinin de paylaştığı şey, bilgi ve davranışın koşulları olarak eleştirel sorgulamanın faziletlerinden mahrum işlev görmeleridir. Bu momentlerin gerçek içeriğine ya da tahakküm öğeleri olarak sahip oldukları güce rağmen, onun tekil yapısını temsil eden şey sağduyunun eleştirel olmayan bir dolayım kipinde temellendirilmesidir – etkilerinin vasıtası ve ürünü olduğu geniş ölçekli bir sosyal bütünlükle ilişkisinin bilincinde olmayan bir kip.

Sağduyu, doğası gereği çelişkili olan ve arkasındaki gücü ya da sosyal bütünlük üzerindeki etkisini kavramak için yeterli donanıma sahip olmayan kısıtlı bir öz-bilinç durumunu temsil eder. İdeolojinin katışıksız bir hegemonya biçimi olarak salt bilinçdışında var olduğu ya da yanlış ve çarpıtıcı fikirler olarak bilinçte varlık bulduğu fikrine karşın, sağduyu, karşıt öznelliklerden oluşan bir toplam tarafından tanımlanan bir bilinç alanını temsil eder. Düzensizlikten ziyade uyum karakterize eder sağduyuyu; hegemonik ve içgörü yüklü inanç ve pratiklerin diyalektik etkileşimini içerir. Bu açıklamada, aracılık, varlığını koruduğu halde, çelişkilerini ve gerilimlerini çözmesi ya da kısmî içgörülerini kendi prensipleriyle

bağdaştırabileceği tutarlı bir eleştirel bakış açısına yayması için gereken öz-bilinçten yoksundur. Gramsci bu meseleye çelişkili bilinç hakkındaki şu yorumunda dikkat çeker:

Kalabalık içindeki aktif adam pratik bir etkinliğe sahiptir, ama bu pratik etkinlikle ilgili berrak bir kuramsal bilince sahip değildir; bu bilinç, buna rağmen, dünya tarafından dönüştürüldüğü nispette onu anlamayı içerir. Onun kuramsal bilinci kesinlikle tarihsel olarak etkinliğine karşıt olabilir. Mezkûr adamın iki kuramsal bilince sahip olduğu söylenebilir (ya da tek bir çelişkili bilince); biri, etkinliğinde içkin ve gerçekte onu pratik anlamda reel dünyayı dönüştürmek üzere yoldaş işçileriyle birleştiren bilinç; diğeri, görünüşte belirgin ya da sözel, geçmişinden miras aldığı ve eleştirel olmayan bir yolla massettiği bilinç. [Gramsci 1971].

Bu bakış açısının altında eğitim kuramı ve uygulamasıyla ilgili pek çok çıkarım ve ima yatar. Birincisi, Gramsci, sıradan insanın dolayımlayıcı yetilerini yok saymayan bir ideoloji nosyonu öne sürerek insan öznesini kurtarır. Aynı zamanda, bunu insan edimini, etkileri ve sonuçları açık uçlu olup önceden var olan bir tahakküm alanına koyarak yapar. Böylece, çelişkili bilinç birincil olarak tahakküm ya da kafa karışıklığına değil, radikal değişim olasılıklarına gebe bir çelişkiler ve gerilimler alanına işaret eder. Bu anlamda, ideoloji, belli bir yere dek hakikatleri ifşa ettiği kadar sağduyunun perdeleyici işlevini de açığa vuran eleştirel bir kavrama dönüşür.

İkincisi, Gramsci, söylem ve pratik etkinlik arasındaki önemli bir diyalektik ilişkiye gönderen bir ideoloji ve sağduyu nosyonu koyutlar. Bu durumda, ideoloji sadece konuşma ve dil düzeyinde değil, günlük hayatın pratik işleyişinde de yaşanmış deneyimler olarak yer bulur. Gramsci'nin savunduğu, söylemdeki çelişkili anları açığa vuran bir analiz kipidir, böylece sadece altta yatan çıkarları açığa vurmakla kalmaz, Gramsci'nin kendi sözleriyle "pratik etkinliği içinde kitlelerce ortaya konmuş problemleri tutarlı hale getiren" (Karabel 1976) bir eleştirel bilinç olarak yeniden yapılandırılabilirler. Bu durumda, sağduyunun "mistik" karakteri artık kendi adına söz almaz, günlük hayatın işleyişini meydana getirdikleri ve yeniden ürettikleri için kendi düşünce süreçleri ve pratik eylemleri aracılığıyla eleştirel sorgulamaya tabi olur. Bu, pedagojik anlamda, eğit-sel söylemin tipleştirilmelerini ve bağlantılı sosyal ilişkilerini alıp onları nesnel ya da sözde doğal karakterinden soymayı önerir. Kısaca, bunlar, içinde üretilip sosyal olarak yapılandırıldıkları tarihsel ve sosyal ilişkiler

dâhilinde değerlendirilmelidir. Bu da bizi, doğrudan Adorno, Horkheimer ve Marcuse gibi Frankfurt Okulu üyelerinin çalışmalarından çıkarılan sağduyu kaynaklı nihai içgörüyü götürür.

Frankfurt Okulu'na göre, sağduyu nosyonu sadece sağduyunun geniş sosyal bütünle arasındaki diyalektik ilişkisi incelenerek anlaşılabilir. Sağduyunun formunda ve özünde tecim mantığı içkindir; bu da sağduyunun olduğu gibi kabul edilen kategoriler ve onları üreten fail ve şartlardan koparılmış pratik faaliyetten oluştuğu anlamını taşır. Bunlar, içinde evrimleşip varlığını sürdürmesine yardım ettikleri sosyo-tarihsel süreçlerden ve çıkarılardan koparılmış, sorgulanmayan, nesneleştirilmiş “veriler” olarak görünür. Bu bakış açısınca, ideoloji eleştirisi, sağduyuda açınlanan mesajların maskesini düşürme, bu mesajları yapılandıran çıkarları tarihsel olarak konumlandırma ve bunların hakikat iddialarını ve toplum mahreçli işlevlerini sorgulama işlevi görür. Bu formülasyonda ideoloji eleştirisinin radikal pedagoji açısından vazgeçilmez bir boyutu vardır. Bu durumda, radikal pratik, “bireylerin ilişkilerinin doğal görünen bir değişmeziyle gündelik olarak yanıtlatıldığı” (Schmidt 1981) dolaysızlığa dönük pozitivist vurgudan koparak başlar işe. İdeoloji eleştirisi burada ilave bir boyut daha kazanır. Günlük hayata dair şeyleştirmelerin analiziyle işe başlayan ve tarihi araştırarak mevcut şartları yaratan şartları ilk elden keşfetmek için öğrenci ve öğretmenleri tarihin “taşıyıcıları”na indirgeyen katılaşmış, tıkanmış ilişkileri çözümleyen bir tarihsel bilinç ihtiyacını koyutlar. Bu bağlamda, ideoloji eleştirisi ve radikal pedagojinin bir örneği olarak tarihsel bilinçlilik, “bugünü devrimsel bir an gibi gösterecek şekilde geçmiş algılama” (Buck-Morss 1981a) işlevi görür. Bu da bizi ideolojiyle ideolojinin içinde yer aldığı üç alan arasında potansiyel olarak en radikal olanı, yani düşünümsel bilinç arasındaki ilişkiye getirir.

İDEOLOJİ VE ELEŞTİREL BİLİNÇ

İdeolojinin eleştirel düşünce alanı içinde yeri olduğu fikri, pek çok ideoloji kuramı için doğrudan bir meydan okumadır. Daha önce bahsetmiş olduğum gibi, bu kuramlar ideolojiyi ya yanlış bilinçliliğe indirger ya da bilim saydıklarıyla karşılaştırarak küçültür. İdeolojinin sadece düşünme sürecini değil, analiz nesnelerini de yapılandıran kuralları, çıkarımları ve ilgileri aydınlatarak anlam yaratmada önemli bir moment olarak işlev gördüğünü savunmak isterim. Bütün eleştirel muhakemenin altında yatan

ideolojik boyut, bilgi, sosyal ilişkiler ve maddesel uygulamaların inşasıyla görev alan, tarihsel ve sosyal açıdan tortulaşmış değerleri gün ışığına çıkarmaktadır. Diğer bir deyişle, bilim dâhil bütün bilgi üretimini özgül çıkarılara bağlı normatif bir çerçevede temellendirmektedir. Aronowitz'ın (1980) açıkça ifade ettiği gibi, bilim ve ideolojiyi birbirinden ayırmayı savunanlar, eleştirdikleri ideoloji fikrini yeniden üretirler: bir mistifikasyon olarak ideoloji. Aronowitz, "Bilim/ideoloji karşıtlığı nosyonunun kendisi ideolojiktir, zira bütün bilginin sosyal ilişkilerin bir ürünü olduğunu idrak edemez," (Aronowitz 1980) der.

Bir ideoloji kuramını eleştirel bilinç küresine yerleştirmek, tüm bilginin normatif temelini vurgulamak ve ideolojinin yapılandırılmasındaki insan failin aktif doğasını belirtmektir. İdeolojinin altında yatan gramer en yüksek ifadesini insanın diyalektik olarak düşünebilme yetisinde bulur. Hem analiz nesnesini hem de karmaşık bir anlam üretim kipinin bir parçası olarak bu tür bir analizde vuku bulan süreçleri eleştirel açıdan ele almak ideolojinin sadece etkin tarafı değil, aynı zamanda en önemli boyutudur. Böylece, ideoloji, buna uygun olarak, anlamın üretildiği, temsil edildiği, tüketildiği bir süreci ifade eder. Bu sürecin eleştirel yönü, bu süreçte cisimleşmiş çıkarılara ilişkin düşünömsel bir anlayışı ve bu çıkarıların eleştirel düşünce ve eylem dinamiklerini bastırmak yerine desteklemek için nasıl dönüştürüleceğini, çürütülebileceğini ya da devam ettirilebileceğini ifade eder. Bu anlamda, ideoloji, kişisel dışavurumun her veçhesinin eleştirel bir duyarlılığa ihtiyaç duyduğunu belirttiği gibi, günlük hayatın semiyotik bir değere sahip bütün veçhelerinin muhakemeye ve eleştiriye açık olduğunu öne sürer.

İdeoloji eleştirisi, eleştirel düşünceyi yorumlayıcı bir araçtan fazlası kılarak şekillendirir. Eleştiriyi radikal bir çıkar ve sosyal dönüşüm kavramı içerisinde açıklar. Bu anlamda, eleştirel analiz, ikili bir eylemle, radikal pratik için ayrı ve önemli bir ön şart haline gelir. Bir taraftan, Adorno'nun (1973) ideoloji eleştirisinin görevinin şeyleştirilmenin infilakı –mistifikasyonu kırmak ve bazı ideoloji biçimlerinin tahakküm mantığına nasıl hizmet ettiğini ayırmak – olduğu konusundaki ısrarını sürdürür. Bu, herhangi bir analiz nesnesinde saklı ideolojik öğeleri analiz etmek demektir – ister okul, ister müfredat ya da sosyal ilişkiler bütünü olsun. Aynı zamanda, bu, öğelerin istemsiz hakikatlerini, içerdikleri veya dışarıda bıraktıkları bastırılmış ütopyik öğeleri serbest bırakmak anlamına da gelir. Daha açık olmak gerekirse, bir yandan, radikal amaçlar için temellük edilebilecek yeni ve hayati öğeleri keşfederken, bir yandan da kültürel bir üründeki

yapılandırıcı fikirleri ve prensipleri parçalara bölmek ve biçimleyici özelliklerin ve tanımlı fikirlerin yeniden oluşmasına olanak veren bir çerçeve içinde onları tekrar bir araya getirmek anlamına gelir. Örneğin, okuryazarlık modellerinin çoğunda, radikal bir eğitimci önce eserin içerik ve yöntembilimini belirleyen ideolojiyi tanımlamalıdır. Böylece, okuryazarlığın sadece bir teknik olarak değil, aynı zamanda anlam yaratan ve yaşanmış deneyimleri biçimlendiren gücü eleştirel yolla sorgulayan kurucu bir süreç olarak ele alındığı bir kuramsal çerçevede modellerin belli başlı özelliklerini temellük etmek mümkün olur. Bu da ideoloji eleştirisinin başka bir gerekliliğine işaret eder: Öznenin eleştirel özgürlüğünü teşvik etmek kadar, baskıcı bir toplumsal gerçekliğin yeniden yapılandırılmasını ve dönüştürülmesini teşvik etmek için tasarlanmış amansız bir olumsuzlama ruhuna nitelenmiş olması. Bir eleştirel bilinç biçimi olarak ideoloji eleştirisi teknokratik akılcılık bilgisine karşı çıkar, onun yerine çelişkileri aydınlatan ve bireysel ve toplumsal eylem için gerekli eleştirel kararları tanımlayan diyalektik bilgiye işaret eder.

İdeoloji ve hakikat nosyonu arasındaki bağ reçeteler yığını ya da sonsuz tarif tufanı içinde bulunamaz; onun yerine, bir taraftan, Benjamin'in (1969) ifade etmiş olduğu gibi, "yorumlayıcı ve maddesel öge arasındaki mesafede" bulunabilir. Diğer bir taraftan, şimdiki zaman ve tamamen farklı bir gelecek arasındaki boşlukta bulunabilir. İdeolojiyi anlam üretimi ve eleştirisindeki karmaşık bir süreç olarak ele almanın değeri, okul ürünlerinin ve derslik içi sosyal ilişkilerin temsillerinin yapılandırılmasında ve dolayımlanması yapıcı bir güç olarak nasıl rol aldığına incelenmesiyle daha da somut bir hal alır.

İdeoloji, Temsiller ve Derslik Materyallerinin Uygulanışı

Fail ve yapı arasındaki ilişkileri radikal pedagojinin bir parçası olarak tam manasıyla kavramak için gereken, "metinlerde" veya filmler, kitaplar, müfredat paketleri, moda tarzları, vb. gibi kültürel formlarda anlamın nasıl meydana getirildiğini kavrama becerisinesahip bir ideoloji kuramıdır. Bu nedenle, ideoloji eleştirisi öznellik ve davranış dünyasındaki gizli veya görünür süreçlerle sınırlı değildir, aksine, "gözlemlenebilen maddesel süreçlerin incelenmesi, özgül biçimlerde ve özgül bağlamlarda göstergelerin manipüle edilmesine dek" (Bennett 1981) genişletebilir. Anlamın içlerin-

de üretildiği, müzakere edildiği ve alımlandığı parametreleri oluşturmaya yarayan temsillerin görelî otonomisine işaret ettiklerinden, Volosinov (1973), Eco (1976), Coward ve Ellis (1977) ve Kress ve Hodge'un (1979) çalışmaları bu anlamda paha biçilemezdir. Elbette, yapısalcı yaklaşımda "göstergeler" bilinçle eşanlamlıdır ve göstergelerin bilincin hem vasıtası hem de ürünü olabileceği düşüncesi inkâr edilir. Başka bir ifadeyle, dile gelmiş düşünce, deneyim ve duygunun temsilleri olarak ideoloji fikrine fazla bir kuramsal ağırlık verilmemiştir. Bu, Volosinov'un "bireysel bilinç ideolojik üstyapının mimarı değil, ideolojik göstergelerin devasa anıtında ikamet eden bir kiracıdır" (Volosinov 1973) temelli iddiasında açıkça görülür. Ne var ki, temsillerin ve göstergelerin bireylere hitap ettiği, onları konumlandığı (ve sorguladığı) doğruysa da, hitap ettikleri insanlar söz konusu metinlere has bir refleksten fazlasıdır. Başka bir deyişle, insan failer yaşanmış deneyimlerine ilişkin parametreleri inşa eden temsilleri ve maddesel pratikleri her zaman kendi tarihleri ve sınıf ya da cinsiyet özünü öznellikleri aracılığıyla dolayimler. Bu, okul, aile, işyeri veya diğer sosyal alanlar tarafından tanımlanan parametreler için de doğrudur. Pek çok yapısalcı tarafından önerilen tektaraflı ideoloji kuramını dengelemek için gereken şey, daha bütünsel biçimde geliştirilmiş bir dolayımılama ve alımlama kuramıdır (Barrett 1981). Bu tür bir yaklaşım, bireyin ve grubun rolünü mevcut temsil ve pratik alanlarında anlamın üreticileri olarak diyalektik şekilde ele almak için faili ve yapıyı bir ideoloji kuramında bağlantılandıracaktır. Böyle yapmamak, Johnson'ın (1979) da önerdiği gibi, "öz-yaratım anını, inancın onaylandığı veya rızanın teslim edildiği anı" göz ardı eden yapısalcı analizler kipinde kısıp kalma riskini taşımaktadır.

Daha diyalektik bir ideoloji ve öğretim kuramı geliştirmek için başlangıç noktası, bireylerin ve sosyal sınıfların, ideolojik söylemlerin ve pratiklerin hem vasıtası hem de sonucu olduklarının kabulünde yatar. Anlam, insan eylemini yapılandıran, sınırlandıran ve mümkün kılan "metinler" ve sınıf pratiklerinde olduğu kadar, öznellik ve davranışın çeşitli boyutlarında da konumlanır. II. Bölüm'deki tartışmama devam ederek, yapısalcı ve kültürelci pozisyonlardan el alan ve kendini radikal pedagoji düşüncesi içinde geliştiren bir ideoloji eleştirisi kuramı sunmak isterim. Bu tip bir analizin düzenleyici prensipleri, hepsi de bu analiz bağlamında tanımlanacak olan yeniden üretim, üretim ve yeniden yapılandırma nosyonları olacaktır.

Yeniden üretim, burada, mesajları özgül tarihsel çerçevelerde ve sosyal bağlamlarda içkin olan, birincil olarak baskın toplumsal düzenin çıkarlarını meşru kılmaya yarayan metinleri ve sosyal pratikleri ifade etmektedir.

Bunların pedagojiyle ilgili (Lundgren, yayınlanacak) metinler ve toplumsal pratikler olarak karakterize edilebileceklerini ve temel olarak baskın ideolojilerde ifade edilen çıkarları meşrulaştırmak ve yeniden üretmek için meydana getirilmiş anlam kategorilerini ifade ettiklerini tartışmak isterim. Pedagojiyle ilgili metinleri karakterize eden kavramlaştırma, yapılandırma ve üretim eylemleri bu tip metinlerin uygulandığı kavramlarla çok az ilgilidir ve bunları yapılandıran ilkeler kendilerini neredeyse hiçbir zaman diyalog ve tartışmayı teşvik eden soruşturma yöntemlerine teslim etmezler. Bu metinler ve pratikler baskın geleneklerin nesnel şekilde seçilmesini, yönlendirilmesini ve meşru kılınmasını temsil etmektedir. Örneğin, bu metinlerin hem formu hem de içerikleri öğretmenleri ve öğrencileri pedagojik süreçlerde şekillendirilmiş öğeler olarak ele alma eğilimindedir. Bu metinlerin, örneğin, Carol Buswell'in incelediği İnsan Bilimleri ders üniteleri gibi daha incelenmiş çeşitlemelerinde bile, dönüştürülmüş formlarda da olsa, bir güçsüzlük mantığı hâkimdir. Buswell şöyle yazar:

Öğrencileri kitaplara yönlendiren metinler ve “öğrenmenin” esas amacı olan bilgi birbirlerinden ayrı tutuluyordu. Yine de, hâlâ “belli” bir yanıtla ihtiyaç vardı ve onu bulmak belli bir içeriğe ulaşmanın matbu metin yoluyla daha da güçleştirildiği karmaşık bir yön bulma egzersizi olup çıkmıştı. Bütün ünitelerdeki vurgu, kesin talimatları takip etmek ve başkasının ürettiğini taklit etmek üzerindiydi ve öğrenciden pek az yaratıcılık bekleniyordu [Buswell 1980].

Bu şekillendirilmiş bilgi görüşü, Freire'nin (1973) öğretime ilişkin “banka modelinin” klasik bir örneğidir ve bu tür metinleri yapılandıran prensiplerin yanı sıra onların içeriklerinde de görülür. Örneğin, Joshua Brown (1981), yakın döneme ait tarih kitaplarının geniş çaplı bir incelemesinde, insan faili tanıyan, entelektüel merakı uyandırmak için geçmiş deneyimleri şimdiyle, maddesel koşulları toplumsal ilişkilerle bağlantılandıran, tarihi sadece alacalı figür ve olgular olarak sunmayıp onu açık uçlu ve yoruma elverişli kılan metinler bulmaya girişti. Brown'ın bulduğu şey, kent yaşamı konusunda önyargılı, içeriğini “ticari stüdyo estetiği” ile pazarlayan, teknolojiyi içinde iş gördüğü insan ilişkilerinden soyutlayarak yücelten ve tarihi muhteşem anlarda donduran, çelişkiyi baskılayan bir dille yazılmış kitaplar oldu (Brown 1981).

Başka bir düzeyde ise, pedagojik edimden düşünce ve eleştiriye çıkarırken talimat vermeyi öne çıkaran, paketlenmiş müfredat materyallerinin

kullanımının artışına işaret eden önemli sayıda araştırma mevcuttur. Apple (1982), bu tip bir müfredat materyalinin, hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde etkili olan, hem bir vasıfsızlaştırma sürecine hem de kapitalist üretim ilişkilerinin doğası dâhilinde değişen kontrol kiplerini somutlaştırmış daha güçlü akılcılık formlarının ortaya çıkışına işaret eden yeni bir kontrol formunu temsil ettiğini iddia etmektedir. Bu durumda, kontrol birebir temas olmaktan çıkarılmış ve artık kişisel olmayan süreçlere ve üst düzeyde rasyonelleştirilmiş yönetsel ilişki mantığına yerleştirilmiştir. Bunun öğretim üzerindeki etkileri, pedagoji *hakkındaki* metinlerin ve materyal uygulamalarının yeniden üretiminde yeni bir boyutu temsil etmektedir. Bu, Apple'ın iddiasında da açıktır:

Öğretmenlerin eskiden ihtiyaç duyduğu, çocuklarla çalışma becerisi için temel sayılan yetileri –müfredat oluşturma ve planlama, özgül gruplar ve bireyler için bu kişileri ilk elden tanıyarak öğretime ve müfredata ilişkin stratejiler tasarlama– artık lüzumsuzdur. Paketlenmiş materyalin her yeri istila etmesiyle planlama uygulamadan ayrılmıştır. Planlama, hem materyalin kullanımına ilişkin kurallar hem de materyalin kendisi üretilirken yapılmaktadır. Uygulama ise öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Süreç içinde, önceleri değerli sayılan beceriler zaman içinde körelmiştir, çünkü onlara gitgide daha az ihtiyaç duyulmaktadır [Apple 1982].

Bu örneklerin her biri, yeniden üretime dayalı ideolojilerin nasıl işlediğini açığa vuran bir ideoloji eleştirisi kipi sağlamaktadır. Buswell (1980), öğretmenler ve öğrenciler açısından eleştirel uğraş yerine edilgenliği ve kuralları izlemeyi teşvik eden öğrenme kiplerini meşrulaştırmak üzere özgül ilkelerin metinleri ve derslikteki sosyal ilişkileri nasıl yapılandırdığını açıklar. Brown (1981) hem unutulmuş ve bu yüzden değersizleşen bu fikir ve ideallerin yapısal sessizliğini göstermiş hem de metnin mevcut sosyal işlevini analiz etmiştir. Diğer taraftan, Apple, eğitim düzeyinde, kavramı uygulamadan ayıran bir işbölümünü güçlendiren özgül çıkarlarda kökleşmiş müfredat materyallerinin üretimini ve kullanımını yapılandıran ilkeleri göstermektedir. Tüm bu durumlarda, pedagojiyle ilgili metinler egemen sınıfların kontrol ve yönetim işlevlerini meşru kılarak insan unsurunu baskılamaktadır. Bu analizlerde eksik olan ve mutlaka tamamlanması gereken şey, müfredat materyallerinin ve pratiklerinin biçim ve içeriğinde saklı ideolojileri kayda almanın ötesine geçen tarihsel eleştiri formlarıdır. Dahası, bu tür ideolojik temsilleri okullarda zuhur ettiği haliyle

bazı stereotiplerle ve toplumsal ilişkilerin gücünü ve etkilerini vurgulayan, tarihsel biçimde kurulmuş toplumsal ilişkilerle bağlantılandırmak kaçınılmazdır. Barrett (1980), kadın modellerin erkek müşteriler üzerindeki etkisinin, benzer durumdaki erkek modellerin kadın müşteriler üzerindeki etkisinden daha fazla olduğunu, çünkü kadın stereotipinin toplum üzerindeki etkisinin uzun bir tarihsel geçmişe dayandığını ifade ederek bu konuyu aydınlatır. Açıkçası, bu tarz stereotipleri anlamanın tek yolu, onları tarihsel olarak kurulmuş toplumsal ilişkiler dâhilinde ele almaktır.

Böyle bir ideoloji eleştirisi, önemli olmakla beraber, “bir üretim kuramı” geliştirmekte başarısız olmuştur. Yani, metinlerdeki ve toplumsal pratiklerdeki, yeniden üretime dayalı ideolojilerin nasıl dolayımlandığını analiz etmede başarısız olmuştur. Metinlerin her zaman, bir şekilde, insan fail tarafından dolayımlandığını, anlamın müfredat metinleri, filmler ve benzeri kültürel formlarla karşılaştığında veya ilişkiye geçtiklerinde yine insan fail tarafından üretildiğini kabul etmek oldukça önemlidir. Arnot, Whitty (1982) ve Jameson’un (1979) da vurguladığı gibi, eğitsel anlamlar ve pratikler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından önceden var olan durumların ve yapılandırılmış ideolojilerin ağırlığını taşıyan yorumlayıcı ve seçici ilkeler aracılığıyla “okunur”. İçrek mesajlar ve yaşanmış etkiler arasındaki ilişki belli belirsizdir ve birinin diğerine dönüştüğü indirgemeci bir mantıkla ele alınamaz. Yani, öğretmenin ya da öğrencinin bir metinle veya özgül bir toplumsal ilişkiyle bağlantı kurarken izlediği yol, aslında, “onun toplumdaki yerinin işlevidir” (Barrett 1980). Bu örnekteki ideoloji eleştirisi, farklı sınıflara, cinsiyetlere ve ırklara mensup öğrenciler için anlamı yapılandıran ve inşa eden çeşitli ideolojik söylemleri ve çoklu öznellikleri konumlandırmalıdır (Therborn 1981). Bu, farklı öğrenci deneyimlerini karakterize eden kültürel sermayeye ve öğrencilerin kendi tarihsel, konumsal, ailevi ve sınıfsal geçmişleri aracılığıyla anlamlar ürettiği savaşımlara karşı daha dikkatli olmayı gerektirir. Bu ideolojilere ve kültürel formlara nüfuz ederek, öğretmenlerin okul deneyimine anlam veren dolayım lamaları açığa çıkarması ve uzlaş, direniş veya etkin değişim lehine nasıl çalışabileceklerini anlaması mümkün hale gelir.

Bu durum bizi ideoloji, metinler ve toplumsal pratikler arasındaki ilişkilere dair nihai görüşüme götürmektedir. *Yeniden yapılandırma* ilkesi, kuramsal zemini yeniden üretim ve dolayım lamama meselelerinden eleştirel iyelik ve dönüşüm kaygılarına kaydırmıştır. Bu, radikal ihtiyaçlara hizmet eden toplumsal ilişkiler ve bilgi kipleri geliştirmek amacıyla, metinlerin, temsillerin ve toplumsal pratiklerin sadece tanımlanmadığı, önce ayrıştı-

nılıp sonra yeniden düzenlendiği bir ideoloji eleştirisi kipi sunar. Yeniden yapılandırma görevi, sadece baskın ideolojilere veya tahrip edici istemsiz hakikatlere tahakküm etmek için bilgi ve toplumsal ilişkileri analiz etmek değil, onların faydalı maddesel öğelerini ve becerilerini temellük etmek ve onları yeni ideolojilerin ve kolektif deneyimlerin üretiminin bir parçası olarak yeniden yapılandırmaktır. Bilgi üretimi, bu durumda, dönüştürücü faaliyetle bağlantılıdır ve hem okul içinde hem de okul dışında radikal 'praxis' formlarının geliştirilmesini nihai amaç sayan bir problematiğin içinde konumlandırılmıştır. John Brenkman, Marksist kökenli bir kültürel yorumsama geliştirmeye çağırırken bu konunun eleştirel bir yönüne değinir:

Bu proje iki taraflıdır. Kültürel metinleri tarihsel konumları ve etkileri bağlamında okuyan yorumlar, bu metinlerin anlamını çoktan inşa edilmiş bir gelenek için değil, süreç halindeki bir toplum için geçerliliklerine göre korumalı veya ters yüz etmelidir. İkinci olarak, yorum, bu toplumun ufkunu açacak dil pratiklerini geri kazanma projesiyle bağlantılandırılmalıdır. Böyle bir yorum bilim ancak muhalif kültürel deneyimler, muhalif bir kamu alanı meydana getirmeye çalıştığı sürece geçerlidir. Bu yorum biliminin siyasi bir görevi vardır. Kültürel kurumlarımızın ve pratiklerimizin baskın eğilimi –okullardaki öğrenme süreci ve bunları destekleyen akademik bilgi kiplerinin düzenlenmesinden önce kendi için söz alan kitlesel iletişim formlarına kadar– insanların kendi kimliğini kuran, etkileşimlerini şekillendiren ve faaliyetini düzenleyen söylemleri yorumlama olasılığının altını oymaktır. Sadece bu eğilime etkin ve pratik şekilde karşı çıkan bir yorumlama süreci kolektif deneyim üzerine kurulu bir tarihsel bilinç ihtimalini sürdürebilir [Brenkman, 1979].

Yeniden yapılandırıcı bir bakış açısı, Lundgren'in (yayına hazırlanıyor) pedagoji için metinler dediği konunun gelişmesine elverişli koşulları sağlamayı teşvik etmektedir. Bunlar, onları kullanan öğretmenler ve eğitimciler tarafından temellük edilen ve/veya üretilen müfredat materyalleri ve okul pratikleridir. Bu tür metinler hem süreci hem de ürünü ifade etmektedir. Bir süreç olarak, aydınlanmayı ve anlamayı teşvik eden ilkeler tarafından tanımlanmış bilgiye ve toplumsal pratiklere eleştirel bir dikkat göstermeyi teşvik ederken, aynı zamanda kavram ve uygulamayı birbirine bağlayan ilkeleri vücuda getirir ve gösterir. Böylesi metinler, bilgiyi özgül tarihsel bağlamlara yerleştiren ve üzerinde temellendiği insan çıkarlarını açık

etmeye girişen prosedürlere karşı dikkatlidir. Bu metinler, ürün olarak ise, öğrencilerin diyalektik yolla düşünebilmelerini sağlamak için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve eleştirel duyarlılığı sağlamayı amaçlayan eleştirel bir pedagojiye vasıta olmaktadır. Yani, öğrencilerin, somut dünyanın kendi koşullarında içkin olasılıklara nasıl karşı koyduğunu kavrayabiliyor olmaları gerekir. Ayrıca, öğrenciler tarihsel düşünceyi eleştirel düşünceye dönüştürebilmek için tarihin derinliklerine inebilmeli ve, son olarak, sağduyu kategorilerine eleştirel şekilde nüfuz edip bu kategorilerle inşa edilmiş bir dünyanın ötesine geçebilmelidir. Kısacası, pedagoji *hakkındaki* metinler –meydana getirdikleri sosyal ilişkilerle beraber– yetkencilik ve denetim mantığında kökleşmişken, pedagoji için metinler özgürleştirici bir ideolojinin eleştirel boyutlarına dayalı bir öğretim kipini teşvik eden çıkarlar içerir.

Kültür, Öğretim ve İktidar

İdeoloji, anlamın nasıl üretildiğini, dönüştürüldüğünü ve bireyler ve sosyal gruplar tarafından nasıl tüketildiğini anlamak için önemli bir yapıdır. Eleştirel analizin bir gereci olarak, derslik bilgisi ve toplumsal pratiklerin olgusal formlarının altını kazar ve egemen toplumla öğretmen ve öğrencilerin günlük deneyimlerini dolayımlayan yapısal ilkeler ve fikirleri konumlandırmaya yardımcı olur. Siyasi bir yapı olarak anlamı problematik hale getirir ve insanların anlamın üretimi, tüketimi ve dağıtımına ilişkin şartları inşa eden entelektüel ve maddesel kaynaklara erişiminin neden eşitlikli olduğunu sorar. Benzer şekilde, neden belirli ideolojilerin belirli zamanlarda galebe çaldığı ve kimin çıkarlarına hizmet ettiği hakkında sorular sorar. Bu yüzden, ideoloji, anlam ilişkilerinin hangi karmaşık yollarla üretildiğini ve bunun için savaş verildiğini vurgulayarak iktidar nosyonuna “gönderir”.

İdeolojilerin her zaman incelmış (s sofistike) teknolojiye has farklı düzeylere erişebilen tanımlı sosyal sistemler etrafında örgütlenmiş belirli sosyal uygulamalar içinde üretildiğini, aktarıldığını ve alımlandığını kabul edince, bir mefhum olarak ideolojinin, ideoloji, kültür ve öğretim arasındaki arayüzü karakterize eden ilişkilerin gerekli olmakla beraber sınırlı bir yönünü açığa vurduğu daha açıkça anlaşılır. İdeoloji ve kültür arasındaki ilişki aydınlatılacaksa, kuramsal zeminin anlama yönelen özel odağını çatışan sınıf ve grupların günlük deneyimlerini inşaettiği maddesel belirleyicileri ve ilkeleri de kapsayacak biçimde genişletmek elzemdir.

Daha önce de vurguladığım gibi, radikal pedagoji eleştirel bir kültür nosyonuyla kültür eleştirisini kuramsal kestirimlerine dâhil edecekse, kültürün anlamına ilişkin ana akım liberal ve kimi Marksist fikirleri reddetmek zorunda kalacaktır. Daha açık olmak gerekirse, geleneksel sosyal kuram, kültür fikrini bir toplumun üyelerinin varlıklarını sürdürebilmek için ürettikleri her şey biçiminde tanımlayarak kapsayıcı bir sosyal bilim kategorisine indirgemıştır (Tyler 1981; Shapiro 1960). Ya da, Matthew Arnold'un durumunda olduğu gibi, olası en iyisi şey düşünülmüş ve söylenmiştir. Bantock (1968) gibi muhafazakâr eğitimciler, madun ve yüksek kültür arasındaki ayrımı korumak için ikinci kullanıma başvurmuş ve okullarda iki müfredat olması gerektiğini savunmuşlardır. Özel yetenekli öğrenciler için yüksek kültüre uygun bir müfredat tasarlanmalı ve yönetici sınıfı karakterize eden bilgi ve becerileri içermelidir. Diğer taraftan, madun kültürün müfredatı kalabalık öğrenci toplulukları için tasarlanmış, edebi nitelik taşımayan bir müfredat olacaktır. Her iki durum da kültür fikrini depolitize ederek ya da toplumdaki belli sınıf, ırk ve cinsiyet ayrımlarını sürdürmek üzere vücuda getirdiği ve yeniden ürettiği meşrulaştırıcı çıkarları tanımayı reddederek kültür fikrini çarpıtmaktadır. Eşit derecede problematik olan şey ise, Marksistlerin kültür fikrini politize etmesi ve özündeki siyasi mantığı açığa vurmuş olmasıdır; böyle yaparak kültür düşüncesini üretim biçimine kıyasla epifonemal biçimde ele almış ve sonuç olarak onu homojen bir yolla tahakkümü teşvik eden bir ilkeler dizisine indirgemişlerdir (Adorno ve Horkheimer 1973; Bourdieu ve Passeron 1977a). Ya da, Williams (1965) gibi kültürelcilerin durumunda olduğu üzere, mücadelenin vücut bulduğu yapısal belirleyicileri ve kısıtları analiz etme faziletinden mahrum, onu deneyim ve mücadeleye dönük sınıf özünü bir odakla sınırlandırmışlardır.

Kültür fikrini bu tür yaklaşımlardan kurtarmak için, kültür, hem toplumsal ve kültürel yeniden üretim hem de üretim nosyonlarına gönderen bir mefhum olarak yeniden tanımlanmalı ve kullanılmalıdır. Bu fikri III. Bölüm'de etraflıca tartıştığım ve V. ve VI. bölümlerde daha ayrıntılı açıklayacağım için burada radikal pedagojide kültürün kullanımına ve anlamına yönelik "eleştirel" Marksist yönelime dair özet bir analiz sunacağım.

En genel anlamda, kültür, yapısal güçler ve maddesel koşullar tarafından birbirine bağlanan ve, kısmen, baskın toplumun sahip olduğu iktidarca dolayımlanmış bir dizi deneyim aracılığıyla tanımlanan farklı sınıf ve gruplar arasındaki ilişkiler tarafından kurulur. Bu tanımlamada iki önemli koşul işbaşındadır. İlki, verili bir toplumdaki konumlarına

anlam vermek üzere onları kullanan farklı sınıf ve gruplardan neşet etmiş asimetrik iktidar ilişkileri ve prensipler yoluyla filizlenen maddesel koşullar etrafında toplanır. İkinci koşul ise bir taraftan sermaye ve onun egemen sınıfları arasındaki ilişkilere, diğer taraftan da kültürlerin ve tabi sınıfların deneyimlerine işaret eder. Bu ilişkide sermaye sürekli olarak kendini sürdürmesi için gerekli olan ideolojik ve kültürel koşulları veya kâr oranını üretmek için gerekli toplumsal ilişkileri yeniden üretmek üzere çalışır.

Bu iki koşul içinde, kültür, hem maddesel koşullar hem de pratik faaliyetin formu ve içeriği üzerindeki mücadelede kök salmış iktidarın ve çatışmanın diyalektik bir örneği olarak kurulur. Kültürün doğasını ve anlamını oluşturan yegâne şey farklı sınıf ve grupların yaşanmış deneyimleri değil, aynı zamanda kurum ve kaynakların iyeliğinde, kontrolünde ve sürdürülmesinde içkin pratik faaliyettir. Dahası, belli bir toplumun yapıları, maddesel pratikleri ve yaşanmış ilişkileri kendi başına bir kültür oluşturmaz, ama toplumun kendisi için işlevsel olan baskın ve ikincil kültürlerden ibaret bir toplamını ya da bütünü temsil eder. Yani, her şeyden önce egemen kültüre veya kültürlerle hizmet eden iktidar ve bağımlılık koşulları altında şekillendirilir, yeniden üretilir ve sorgulanır.

Egemen ve tabi kültürler arasında bir ayırım yaparak, bir toplumda iktidarın baskın sınıflara ait yeniden üretime dayalı ideoloji ve yapılarla yeniden üretime dayalı ve dönüştürücü pratikler, yapılar ve prensipler ağını dolayımlemek üzere kullanıldığı haliyle kültürün tanımlayıcı momentini konumlandırabiliriz. Bu çerçevede dâhilinde, kültür, anlamın üretilmesi, yeniden üretilmesi ve yeniden yapılandırılmasına yönelik ilgisiyle ideoloji sahasının ötesine geçer. Bu yüzden, kültür, yeniden üretim ve dönüşüm arasındaki etkileşimi aydınlatırken ilintili fakat farklı bir analiz nesnesini esas alır ve mevcut toplumu muhafaza eden veya değiştirmek üzere hareket eden gruplar ve sosyal sınıflar arasındaki mücadeleye olduğu kadar üretim kipi ve kurumlar üzerindeki mücadeleye de odaklanır.

Az önce tanımlandığı gibi, kültür, Olympos Dağı'nda, toplum ve tarih dinamiğinden kopmuş bir halde var olmaz. Kültür, tektaraflı bir tahakküm kuramına da dönüşmez. Aksine, kültür, rekabet ve mücadeleye dayalı sosyal kürede konumlanmış bir gelenekler, kurumlar ve formasyonlar bütünüdür. Bu küre, sonuçlarını dikte etmeksizin yaşanmış deneyimleri etkileyen ve koşullandıran iktidar ilişkileri bütününde yer alır (Williams 1977). Bu durumda, kültür, insan unsurunu baskılamaz veya belirlenim fikrini saf dışı etmez. Belirlenimcilik ve insan unsuru farklı sınıfların sahip olduğu fırsat ve kaynaklar üzerinde bir sınır kurulumunu temsil eden

durumlarda birbirini ön gerektirir. Önceden tanımlanmış bu koşulları insanlar miras alır ama bu koşulları her zaman “etkin olan bir anlam oluşturma sürecinde” seferber ederek sonuçlarını açık bırakır.

Kültür, zaman ve mekân dâhilinde evrimleşen farklı sosyal formasyonlar arasındaki ilişkileri tanımlayan somut varlıkları analiz etmek için kullanılınca eleştirel bir mefhum haline gelir. Bu tür durumlar yalnızca, sözgelimi, çalışan sınıflar gibi “radikal bir türdeşliği” niteleyen ilkeler ve değerler bağlamında değil, tabi grupların politik değişim arayışındaki aktif katılımcılara dönüştüğü süreci teşvik eden veya baskılayan kurumsal formların ağırlığıyla bu sınıfların kaynaştığı biçiminde de anlaşılmalıdır. Burada kullanıldığı haliyle, kültür, hem baskılayıcı hem de dönüştürücü yanlarını gözler önüne seren diyalektik bir nitelik kazanır. İdeoloji insan öznelerinin egemen sınıfın çıkarlarını karakterize eden moral, siyasi ve entelektüel liderliği üretme, dolayımına ve ona karşı koyma işini ifa ettiği etkin bir süreç olarak görülürken, Gramsci’nin sözünü ettiği anlamda kültür tahakküm veya özgürleşme için bir hammadde olur (Gramsci 1971).

Kültür, öncelikle, yönetici sınıfın çıkarlarını birleştiren kurum, inanç ve pratikler bütünüdür. Ayrıca, egemen gruplar adına mevcut düzenin devamı için rızalarını elde etmek üzere tabi sınıfların kültürüne nüfuz etme girişimini temsil eder. İkinci olarak, kültür, egemen kültürü uyarlayan, ona direnen, hatta kayıtsız kalan pratikler, inançlar ve kaynakların türdeş bir toplamını ifade eder. Buradaki mesele, kitlelerin yaşamış deneyimlerinin her zaman problematik olmasıdır. Dahası, cinsel ve toplumsal işbölümü, farklı geleneklerin türdeşliği, çeşitli çalışma mekânlarının ve sosyal alanların değişen düzeylerdeki karmaşıklığı ve genel olarak insan yaşamının karmaşık olması kültürün form ve içeriğinin basitçe sınıf kategorilerine indirgenmesini imkânsız kılar. Sınıf kültürleri tek parçalı değildir; bununla birlikte, örneğin, işçi sınıfı mensupları kısmen bir tabiiyet kültürüne ait olduklarını belirleyen bir deneyim dizisini paylaşır. Bu durumda, bu tabi kültür, ücretli emek sistemiyle arasındaki özgül ilinti dâhilinde var olur ve yönetici gruplarınkinden oldukça farklı bir deneyim dizisi oluşturur. Okullarda ya da diğer sosyal alanlarda tahakkümcü kültür ve ideolojilerin nasıl iş gördüğünü aydınlatmak için kuramsal bir başlangıç noktası sağlayan da sınıflar içindeki veya arasındaki bu gerilimdir. Çünkü, radikal eğitmenler, okullardaki toplumsal ve kültürel yeniden üretim mekanizmalarının gerçekten nasıl işlediğini bu muhalefet ve mücadele formları yoluyla deşifre edebilir ve bu işleyişe dair bir anlayış geliştirebilir.

İnsan unsuru ve yapıları, tam olarak, muhalif pratik ve anlamların hegemonik süreçlerin doğasına katkı verdiği bu noktalarda en görünür hale gelir. Böyle bir direniş sadece tahakkümün aktif yönünü gözler önüne sermez, aynı zamanda radikal pedagojiyi eleştirel bir şifre çözme ve analiz nesnesi haline getirecek temeli de sağlar. Bunun anlamı, direniş formlarının altında bile tahakküm mantığının temelinde yatan müşterekler olduğudur. Bu müşterekler, ister cinsiyetçiliğin yüceltilmesi olsun, ister işbölümünün yeniden üretilmesi veya meta fetişizminin kötü bir taklidi, kültür ve ideolojinin tahakküm ve özgürleşme yararına nasıl uyumlandırıldığını anlamak için zemin sağlar. Radikal bir pedagoji geliştirilecekse, daha iyi anlaşılması ve genişletilmesi gereken özgürleştirici moment budur.

Kültürün mevcut tanımı dâhilinde kültürel alanı meydana getiren pek çok ayrı fakat birbiriyle bağlantılı unsura değinebiliriz. İlki, verili bir toplumu karakterize eden kurumlar ve sosyal pratiklerdir. İkincisi, belirli grup ve sosyal formasyonların ortak ilkeleri ve deneyimleridir. Üçüncüsü ise, siyasi ve kültürel mücadele ve dönüşüm için gereken olanakların yanı sıra, yeniden üretim güçlerini anlamamızı sağlayacak sınırları konumlandıran iktidar ve mücadele arenasıdır. Bu alanların her biri, bir kültürel siyaset ve radikal pedagoji kuramı geliştirmek için farklı bir analiz ve mücadele nesnesi sağlar.

İlk durum, okulun içsel örgütlenmesinin anlaşılmasına ve ona meydan okunmasına işaret ederken o örgütlenme ve ilişkilerin benzer bir mantığı başka mekânlarda nasıl ürettiğini açınlar. Dahası, okulların, bütün çelişkilerine rağmen, sermaye ve devlet mantığını yeniden üretmek için nasıl işlev gördüğünü bulup ifşa etmek gereklidir. Böyle bir analiz yoluyla, şeyleştirilmiş çalışma koşulları reddedilebilir ve içerdikleri çıkarlar açığa vurulabilir. Bu, okul örgütlenmelerinin hiyerarşik ilişkilerini ve çoğu öğretmeni soyutlayıp kolektif çalışmadan alıkoyan hücrevari yapıyı sorgulamak söz konusu olduğunda özellikle amaca uygundur.

İkinci durum, karmaşık sınıfkültürleri toplamını meydana getiren ilişki ve ilkelerdeki tarihsel oluşumu ve altında yatan mantığı ortaya çıkarmayı gerektirir. Bu, belli okullar, sınıflar ve semtlerde ortaya çıktığı haliyle, örneğin, işçi sınıfının kültürel sermayesini tanımlayan anlam ve mantığın Freire'nin önerdiği yolla sorgulanmasını gerektirecektir. Ancak, radikal bir pedagoji, tabi grupları karakterize eden söylem, pratik ve rutinler aracılığıyla kültürel yeniden üretimin nasıl işlediğini anlamaktan biraz daha fazlasıyla tanımlanmalıdır. Tabi grupların kültürel üretime nasıl dâhil oldukları da eşit derecede önemlidir. Çeşitli işçi sınıfı gruplarını besleyen

gelenekler, okul yaşamındaki çelişkiler ve tutarsızlıklarla birleşince, tabi kültürel üretim için zemin ve alan sağlar. Tabi grupların kendi varoluşlarının ve başka sınıflarla ilişkilerinin doğasına ilişkin bir farkındalığa nasıl vardığı veya varabildiği sorusunu ciddiye alacaksak, bu sürecin önemine paha biçilmez. Tabi kültürel yeniden üretim ve üretim formları arasındaki ayrım, birbirinin sonucu olan pedagojik yaklaşımlar arasında ayrım yapmayı mümkün kılar. Willis kültürel üretimin bir tanımını verir ve onu analiz etmek için gerekli yöntemlere işaret eder:

Kültürel üretimin genel maddesel olasılıklar dizisindeki kimi pozisyonları keşfetmek, anlamak ve yaratıcı şekilde işgal etmek için, en azından kısmen, söylemlerin, anlamların, materyallerin, pratiklerin ve grup süreçlerinin yaratıcı biçimde kullanılmasını düzenlediğini muvakkaten söyleyebiliriz. Baskı altındaki gruplar söz konusu olunca, bunun kimi somut mekân ve bölgelerde muhalif formları ve kültürel nüfuzu kapsamı olasıdır... Bu gizli, bastırılmış, gayri resmî, yarı 'aldatıcı' formları açığa çıkarmanın nitel, etnografik ve eşit, 'yaşayan' bir yöntemin özel uzmanlık alanı haline geldiğini görebiliriz [Willis 1981].

McRobbie bu yaklaşımı işçi sınıfına mensup kızların bir İngiliz okulundaki "resmî kız öğrenci ideolojisini (düzenlilik, çalışkanlık, uyumlu olmak, hanım hanımcık davranmak, edilgenlik, vb.) defedip onu daha dişil, hatta cinsel bir ideolojiyle ikame ederek" yeniden tanımladığını anlatarak örneklendirir. "Kızlar böylece okulda makyaj yapmaktan, erkeklerle sınıfta yüksek sesle tartışıp durmaktan ve bu durumu sınıfı altüst etmek için kullanmaktan çok zevk aldı" (McRobbie 1978). Bu örnekte önemli olan, her biri farklı bağlamlara karşılık gelen üretim ve yeniden üretim öğelerinin varlığıdır.

Direngen cinsel davranış, dolaysız anlamda, baskıcı cinsiyetçi pratiklerle ve okul değerleriyle çatışan bir kültürel üretim formunu temsil eder. Okul bağlamının dışında yeniden üretim mantığını kapsar, çünkü geleneksel işçi sınıfının güzellik, aile yaşamı ve evliliğe dönük (cinsiyet ayrımı mantığıyla yüklü) tutumunu vurgular. Burada, öğrencilerin ilk direniş eyleminde içkin ketleyici özellikleri anlayabilmeleri için yapılacak şey, açıkça, bu iki moment arasına bir sınır çekmek olacaktır. Eğer öğrenciler egemen kültürün onlar üzerinde nasıl etki ettiğini anlayacaksa, o kültürün gösterdikleri direnişin mantığına nasıl nüfuz ettiğini kavramalıdır. Ama, bunu yapmak sadece okullardaki kültürel yeniden üretim

ve üretim güçlerinin nasıl işlediğini anlamak değildir. Aynı zamanda okulların daha geniş toplumsal bütünlüğün parçası olarak nasıl işlev gördüğünü de anlamaktır.

Kültürel alanı meydana getiren üçüncü durum, aktif toplumsal dönüşüm için gerekli beceri ve bilgi formlarının gelişimi için farklı toplumsal alanlarda içkin sınırlara ve olanaklara ilişkin bir anlayış etrafında yoğunlaşır. Bu, kurumlar ve pratikler bütününe farklı sosyal sınıflardan öğrencileri nasıl etkilediğine bakarak analiz etmek ve bu kurumlarda çalışmak için olanaklı etkililik düzeyini belirlemek anlamına gelir. Bu, belli okullar ve eğitsel mekânlar içinde kültürel müdahale için ne tür olanaklar olduğu yönündeki merkezî soruyu doğurur. Her türlü radikal pedagoji, örneğin, hangi kurumlarda işlev görmeyen ne zaman daha üretici olacağını nasıl tespit etmek gerektiği sorusuyla ilgili olmalıdır. Bu durumda, insan unsuru tahakküm mantığıyla sınıflandırılmamıştır, sadece işlevsel (operasyonel) olabileceği zemini seçmektedir.

Bir sonraki bölümde, ideoloji eleştirisi fikrinin vatandaşlık eğitimi konusunu analiz etmek için nasıl kullanıldığını göstereceğim.

Vatandaşlık Eğitiminde Eleştirel Kuram ve Akılcılık

Vatandaşlık eğitiminin klasik Yunan tanımına göre bir akılcılık modeli açık biçimde siyasi, normatif ve ileri görüşlü biçimde yeniden düzenlenebilir. Bu modelde, eğitim, tabiatıgereği siyasi biçimde ele alınmış, vatandaş sivil toplumda zeki ve aktif bir katılım sağlaması üzere eğitmek için tasarlanmıştır. Dahası, zekâ, etiğin bir uzantısı, iyi ve adil bir yaşam doktrininin bir işareti ve göstergesi sayılmıştır. Nitekim, bu bakış açısınca, eğitim temrin etmek anlamına gelmiyordu. Eğitimin amacı, süregiden özgürlük arayışında erdemli bir karakter oluşumunu geliştirmek olmuştur. Bu nedenle, özgürlük her zaman yaratılabilecek bir şey, kişi ve toplum arasındaki ilişkiyi tanımlayan dinamik olarak görülmüştür ve toplum da daha adil ve dürüst bir siyasi topluluk için verilen bir mücadeleye dayandırılmıştır.¹

Eğer bu ülkede sivil eğitimin niteliği ve anlamı için klasik Yunan anlayışındaki vatandaşlık eğitimi ölçü saysaydık, çok güçlü bir olasılıkla, vatandaşlık eğitimi büyük oranda başarısızlık addedilirdi.² Bu, liberal demokrat kuramın vatandaşları için asil idealleri desteklemediği anlamına gelmez, çünkü desteklemiştir. Bu sadece bu gibi ideallerin genel olarak tarih içinde ve yakın zamanlarda da günlük okul pratiklerinde yer bulamadıklarını belirtmek anlamına gelir.

Okulların tarih boyunca sınıf egemenliğini ve toplumsal kontrol merkezli akılcılığı yeniden üretmekte oynadığı rol daha önceki bölümlerde geniş bir şekilde geliştirilmiştir ve burada bunun tekrar edilmesine gerek yoktur. Yine de, sözü edilmeye değer ilginç bir husus vardır.³ Yirminci yüzyılın gelip çatmasından ve müfredat alanını kasıp kavuran bilimsel yönetim akımının yükselişinden önce, kamusal öğretimin amacı ve işlevi konusunda eğitsel önderlerin hiçbir bahanesi yoktu. Okullar, bazı istisnalarla birlikte, genellikle iktisadi ve toplumsal kontrol ve karakter gelişimi için verilen eğitimin zeminiydi.⁴ Sonraki yıllarda Dewey (1966) tarafından sözü edilen ve öğrencilerin psikolojik ilerlemesiyle uyumlu entelektüel gelişimlerini olgunlaştırmak için okulların zorlayıcı olmayan ikna formları sağladığı toplumsal kontrol nosyonunun aksine,⁵ cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitimciler toplumsal kontrolü itaat ve rıza ile bir tutmuştur. Edward Ross “eğitimden pahalı olmayan bir denetim formu” olarak söz ederken bu hissin doğasına nüfuz ettiğini göstermiştir (Spring 1978). Dahası, on dokuzuncu yüzyıldaki devlet okulu zihniyetinin meşruiyet dili öğretimin niyetini ve amacını tümüyle açığa çıkarmıştır. Başka bir deyişle, Amerikan eğitim tarihinin bu bölümünde “gizli müfredat” devlet okulu zihniyetinde en azından “kısmen” açığa çıkmıştır.

Bugün okulların gizli işlevi olarak adlandırılan şey önceleri öğretimin başlıca yararları arasında sayılıyordu. (...) Henüz kendi kimliği konusunda ihtilaf içindeki bir toplum böyle bir talebe yanıt verebilirdi. Eğitim kişisel bir inkişaf aracı olmaktan çok toplumsal kontrol yoluyla meşrulaştırılmaya devam etti. Tek bir en iyi sistem arayışı yerel farklılıkların kabulünü ve tanınmasını imkânsız kılıp bunun yerine deneyimde eşbiçimliliği amaç edindi. 1891’de, Eğitim Bakanı William Torrey Halis, okulların temel amaçlarının otoriteye saygı duymayı öğretmek olduğunu, “düzenlilik, sükût ve çalışkanlık gibi alışkanlıkları” biçimlendirmenin iyi bir tutumun sebeplerini anlamaktan daha önemli olduğunu dürüstçe kabul etti [Vallance 1973, 1974].

Yunan kaynaklı ve erken döneme ait Amerikan vatandaşlık nosyonlarının mukayesesi, siyasi idealler arasındaki farkları ortaya çıkarır. Aynı zamanda, eğitim, siyaset ve vatandaşlık arasındaki etkileşim oldukça açıktır. Eğitim kuramı ve pratiğinin yirminci yüzyılda öğretimin felsefi temelini tekniğe kaydırmasıyla bu etkileşimin görünürlüğü kaybolmuştur. Öğretim artık siyasi değerler ve kaygılar açısından meşru

kılınır olmaktan çıkmış, üzerinde yeni bir zihniyetin yapılandırıldığı kuramsal destekler etkililik ve kontrol olmuştur. Bilimsel yönetim ça-ğıyla birlikte yeni bir akılcılığın yüceltilmesi ve “siyasi” olanın öğretim alanından tahliyesi başlamıştır. William Lowe Boyd siyasa geliştirmeye dayalı müfredatla ilgili çalışmasında aşağıdaki gözlemlerde bulunarak bu tutumun özünü ele alır:

...Yenilikçiler bir yol bulmak için “cumhuriyetçi ya da demokrat nitelikli tek bir yöntem olmadığına” inandıklarından, bir şehri ya da okul sistemini idare etmek, siyaset için uygun olmamakla birlikte, bir işletme meselesi olarak görülmüştür. Okul idare kurullarının yüz yüze kaldığı hızlı, işletme becerisine dayalı karar alma görevlerinin yerine getirilmesi (...) çok çeşitli eğitsel meselelerin uzman olmayanların karar yetilerini aşan teknik meseleler olduğu yönündeki görüşleri sayesinde kolaylaşmıştır [Boyd 1978].

Öğretimin işlev ve amacına ilişkin bu felsefî değişim okulları sadece daha geniş bir toplum bağlamından soyutlamakla kalmayıp öğretimin siyasi doğasını eğitsel kuram ve pratiğin bekleme odasına indirgeyen bir tür akılcılığın yolunu hazırlar. Vatandaşlık eğitimi, servet, iktidar ve imtiyazlar temelindeki belirgin eşitsizliklerle mimli bir toplumda sosyal ve kültürel yeniden üretimin failleri olarak okulların ne rol oynadığıyla çok az ilgilenen bir “pozitivizm kültürüyle” iç içe geçmiştir.⁶

Bu bölüm, vatandaşlık eğitimi daha asil ve adil bir toplum yaratma ereği uğruna kendini yenileyecekse, kendi düşünsel ve ideolojik tarihinin yükünden özgürleşmek zorunda olduğunu tartışacaktır. Böyle yaparak, toplumun geri kalanıyla okullar arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yeni bir akılcılık ve problematik geliştirmek zorunda kalacaktır. Kontrol, nesnellik ve tekniğe ilişkin sorular, anlama ve eleştiri prensiplerine dayalı bir akılcılığa yol açmak zorundadır. Benzer şekilde, bu akılcılık çerçevesinde, yeni kategoriler oluşturan ve eski akılcılıkta dillendirilmeyen soruların sorulabilmesini sağlayacak daha eleştirel bir problematik geliştirilmesi gerekecektir.

Bu yeni akılcılığın merkezinde, onu bilgi, iktidar, ideoloji, sınıf ve iktisat arasındaki sıkça gözden kaçırılmış karmaşık ilişkileri araştıran bir analiz içinde konumlandırarak vatandaşlık eğitimi tekrar formüle edecek ciddi bir girişim olmalıdır (Cherryholmes 1980). Böyle bir değerlendirmeye, öğretim ve vatandaşlık eğitimine dayalı analiz için sosyal ve siyasi kuramın önemini kullanmak ve göstermek zorundadır.

Bu göreve yaklaşımında, akılcılığın sırasıyla aşağıdaki özelliklerini inceleyeceğim: *Amerikan ideolojisi* olarak adlandırılabilir kavram; farklı akılcılık türlerinin siyasi doğası ve bu münferit akılcılık formlarının vatandaşlık eğitimindeki mevcut geleneklerin sayısını kabaca belirlerken izlediği yol. Daha sonra, eğitim sistemi, iktisadi sistem ve sınıf yapısı arasındaki ilişkiyi aydınlatan daha radikal bir akılcılığın temellerini ana hatlarıyla tanımlayacağım. Son olarak, bu akılcılıkların daha uygulanabilir bir vatandaşlık eğitimi kuramı geliştirmek için temel olarak kullanılabilecek radikal eğitim pratiklerine nasıl entegre edilebileceklerini inceleyeceğim.

Eğitsel Kuram ve Pratikte Kuramsal Temeller

Herhangi bir akılcılık nosyonu, yalnızca temel çıkarımlar ve onların sonucu olan pratiklerle yönetilen hakikat taleplerine dayanarak değil, aynı zamanda tarihin belli bir anındaki verili bir toplumun baskın akılcılığı olarak adlandırabileceğimiz şeyle arasındaki ilişki üzerinden tanımlanmalıdır. Bu yöntembilimsel yaklaşım çok önemlidir, çünkü bahsi geçen toplumda, toplumu yeniden üretmek için işleyen baskın akılcılık ve kurumlar arasındaki bağları aydınlatır (Young ve Whitty 1977; Williams 1977; Mouffe 1979). Bu bağlar, ideolojinin, varlıklarını meşru kılmak ve sürdürmek üzere egemen akılcılığı kullanan mevcut sosyo-politik güçlerin konfigürasyonunu nasıl desteklediğini, dolayımıldığını ve ona karşı koyduğunu sorgulayarak akılcılık nosyonunu siyasileştirir.

Akılcılık

Akılcılık derken bir bireyin ya da bir grubun toplumungeri kalanıyla ilişki kurarken izlediği yolu dolayımıldayan belli bir varsayım veya sosyal pratikler dizisinden bahsetmekteyim. Herhangi bir akılcılık kipinin altında, insanın dünyaya ilişkin düşünme yordamını tanımlayan ve nitelendiren bir çıkar dizisi yatmaktadır. Bu önemli bir epistemolojik husustur. Münferit bir akılcılığı tanımlayan bilgi, inanç, beklenti ve önyargılar, içinde yer aldığımız deneyimleri koşullar ve bu deneyimler tarafından koşullanır. Bu tür deneyimlerin ancak onlara anlaşılabilirlik kazandıran bir akılcılık kipi dâhilinde anlamlı olduğu düşüncesi büyük öneme sahiptir. Akılcılık kipleri mekanik olmayan bir tarzda birbirlerine “bağlanmışlardır”. Althusser’in

belirttiği üzere, “muhakemeyi karakterize eden ve niteleyen şey üzerine düşünülen özdek değil, bu muhakemenin kipliği, muhakemenin kendi nesneleriyle arasındaki fiili bağıntıdır (Althusser 1969). Akılcılık nosyonunun önemi, bu tanıımı problematik kavramını da kapsayacak şekilde genişletince daha anlaşılır hale gelmektedir.”⁷

Problematic

Bütün akılcılık kipleri, daha önce de bahsetmiş olduğum gibi, hem sorduğu hem de sormaya muktedir olduğu sorular aracılığıyla tanımlanabilen kavramsal bir yapı, bir problematik içerir. Problematic kavramı, her türlü akılcılık kipinin, anlamın hem cevapları yöneten soru sistemini hem de böyle bir çerçevenin olasılığı dışında var olan soruların yokluğunu analiz ederek anlaşılabilirdiği bir kuramsal çerçeve olarak görülebileceğini ileri sürer. Boyne bu diyalektik anlayışın önemini şu yorumuyla dile getirmiştir:

Bir kelime ya da kavram tek başına, soyutlanmış şekilde düşünülemez; ancak kullanıldığı kuramsal ya da ideolojik çerçeve veya problematik içinde mevcuttur (...) bir kelime ya da kavram, problematik içindeki sorunların ve kavramların varlığı kadar yokluğu etrafında da merkezlenir. (...) Yokluk nosyonu, problematiğin dışarıda bıraktıklarının kapsadıkları kadar önemli olduğunu gösterir. Problematic, hatalar, gözden kaçan unsurlar ve bireysel körlüğün mümkün olduğu ve düzeltilebileceği bir alanı tanımlamaktadır. Aynı zamanda, görülemeyenin sınırını, görülenin eşleniğini ve kaçınılmaz biçimde eksik olanın alanını da tanımlar. Bu görünmezlik, sorunların üretilmesine büyük ölçüde bağlıdır. Her problematiğin içinde saptanamayan sorunlar vardır [Boyne 1979].

Bir akılcılık kipi ve verili problematiği, problematiğin içsel mantığına yönelik bir yanıtın yanı sıra, nesnel mücadeleleri, gerginlikleri ve problematiğin etkin olduğu tarihsel devirleri temsil eder. Kısmen evrensel sayılan bir akılcılık kipinin sınırları, iddialarının kavranabilirliğinin temel varsayımlarını çürütebilecek soru ve meselelere “yanıt veremediğini” fark ettiğimizde su yüzüne çıkmaktadır. Bu, sıklıkla, daha önce çözüm olarak sunulan şey şimdi bir sorun olarak ortaya konulduğunda söz konusudur. Bu durum, örneğin, Lavoisier, Priestly’nin yeni bulduğu gazın “oksijenli hava” değil oksijenin ta kendisi olduğunu anladığında ya da, daha yakın

zamanlarda, yeni eğitim sosyolojisinin “nesnel” müfredat bilgisi nosyonunu reddedip bilginin sosyal olarak yapılandırılmasına ve derslik anlamının müzakere edilmesine dayanan bir müfredat kuramını savunduğunda vuku bulmuştur (Young 1971).

Amerikan İdeolojisi

Vatandaşlık eğitimine yön veren farklı akılcılık kiplerini incelemenden önce, Amerikan sosyal biliminde (Marcuse 1964, Habermas 1971b, Bernstein 1976, Wilson 1977), müfredata ve bilhassa sosyal bilimler alanına (Pinar 1978, Popkewitz 1980) hükmeden bir akılcılık tanımından bahsetmek isterim. Amerikan toplumundaki egemen akılcılığa odaklanarak toplumsal bir süreç olarak öğretimin doğasına ilişkin daha geniş bir anlayış edinmek mümkündür. Bu yaklaşım, sosyalleşme unsuru olarak okullara ilişkin sayısız geleneksel çalışmanın paha biçilmez katkılarını inkâr etmek anlamına gelmez. Bu, sadece, bu çalışmaların genel olarak ideoloji, baskın toplumdaki iktidar ve –mekanik olmaktan oldukça uzaksa da– okul organizasyonu ve derslik pratiği seviyesindeki iktidar ve bilgi kullanımı arasındaki karmaşık ilişkiyi açığa çıkarmakta başarısız olduğunun kabul edilmesidir.

Okullarda Toplumsal ve Kültürel Yeniden Üretim

Okulların sosyalleşme kurumları oldukları algısı tüm vatandaşlık eğitimi yanlıları tarafından paylaşılan bir varsayımdır, ama bu varsayım öğretimin toplumsal işlevini ortaya çıkarmak için kullanılan analitik bir araç olarak kendi içinde eksiktir. Bu literatürde kullanılan daha analitik bir yaklaşım, sosyalleşme sürecini bir iktisadi ve kültürel yeniden üretim aracı olarak inceler. Burada kastedilen, bunun, belli grupların ve iktidar yapılarının tahakkümünü sürdürmek için gerekli sosyal pratikleri ve kültürel inançları aktaran bir süreç olduğudur (Bourdieu ve Passeron 1977a; Bernstein 1977; Mac Donald 1977). Okullarda yerleşik sosyalleşme sürecine dair yeni tarihli bir kavramlaştırma, Jean Anyon’un, “okul mahrepli sosyalleşmede önemli olan şeyin beraberinde hangi pratikleri ve varsayımları getirdiği ve, diğer taraftan, bu varsayım ve pratiklerin okulların yerleşik olduğu topluma ilişkin neyi açığa vurduğu” yönündeki yorumunda ifade edilmiştir (Anyon 1979b).

Eğer Anyon ve diğerleri tarafından savunulan bakış açısı okulları masumiyetlerinden mahrum kılıyorsa, sosyalleştirmeye ilişkin daha geleneksel çalışmalar böylesi bir masumiyeti Nietzsche'nin "lekesiz algı dogması" diye adlandırdığı şeyden mustarip bir pozisyonda kutsar. Yakın tarihli görüşlere bakılırsa, okul bilgisi ya problematik olmayan bir yolla ele alınmaktadır ya da odak noktası daha çok dar anlamda *moral bilgi* olarak adlandırılan farklı bilgi türlerinin okullarda nasıl edinildiğiyle sınırlıdır. Talcott Parsons (1959) ve Robert Dreeben (1968a) bu geleneğin öne çıkan örnekleridir.

Okuldaki sosyalleşmeye yönelik özünde daha siyasi ve eleştirel bir yaklaşım, egemen sınıf iktidarının –mekanik biçimde olmasa da– okul bilgisi ve derslik temelli sosyal ilişkilerin seçimi, düzenlenmesi ve dağıtımını aracılığıyla kendi anlam ve toplumsal pratik dizisini dayatma becerisinde yattığına ilişkin öncülle işe başladı. Böyle bir konuyu incelemek için gereken kavramsal temel, eğitimcilerin okullarda ve daha geniş ölçekli toplumsal düzende iktidarın nasıl ayrıksı ve iç içe geçmiş bir yolla işlediğine ilişkin tanımlarından daha kesin bir tanıma ihtiyaç duyar. Araştırmanın ümit verici odaklarından biri, okulların toplumun sosyal ve kültürel yeniden üretiminde yer alan karmaşık mekânlar olduğunu iddia eden radikal kuramcılar tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramcılar, aynı zamanda, okulların sorgulama ve mücadele mekânları olduğunu ve mümkün olduğu yerde derdest edip dönüştürebilmek için tahakküm ve direniş mekanizmalarının okullarda nasıl işlediğini anlamının gerekli olduğunu savunur.

Büyük ölçüde radikal öğretim eleştirisince dile getirilen bu bakış açısının önemi, okulları ve diğer toplumsal kurumları temelde siyasi bir çerçeveye yerleştirmesinin yanı sıra, vatandaşlığın doğasını problematik kılmasıdır. Bir vatandaş olmanın ne anlama geldiğinin verili bir toplumsal düzendeki egemen akılcılık aracılığıyla aktarıldığına ilişkin belli bir kavramsallaştırmanın nasıl analiz edileceğine dair bir temel sağlar. Bu nedenle, bu bakış açısı, sadece okulların yaptığını iddia ettiği şeyi değil, okulların aslında devletle tanımlı bir ilişki dâhilinde var olan kurumlar olarak istemediği bir yolla ne yapabileceğini sorgular. Okulların devletle ilişkisi, elbette, vatandaşlık eğitime dair herhangi bir düşüncenin kalbinde yatan temel sorularda kapsamaktadır. Kant, bunu, öğrencilerin "mevcut an için değil, insan ırkının gelecekte daha iyi bir durumda olması için, yani insanlık fikri için eğitilmesi gerektiğini" açıkça dile getirdiği ilkesinde herkesten daha iyi belirtmiştir (Marcuse 1972).

Egemen Akılcılık

Şimdilerde Amerikan toplumuna nüfuz etmiş olan egemen akılcılık Kant'ın önermesiyle uyumsuz görünmektedir. Spor organizasyonlarında ve okullarda sabah erkenden okunan antlarda yankılanan demokratik etiket ve sloganlar, artlarında saklanan gerçeklerle çelişmektedir. Dahası, sistem yönetimi, sorgulayarak öğrenme, temele dönüş ve diğer müfredat yaklaşımlarının uygulanmasında insan öznesini, eleştirel düşünce vaadini ve eylemini bir zamanlar Sartre'ın "sülfürik asit banyosu" olarak tanımladığı şeyin içinde berhava eden bir dizi farklı mesaj göze çarpmaktadır.

H. T. Wilson egemen akılcılıktan "Amerikan İdeolojisi" olarak bahsetmiştir:

Amerikan ideolojisi şu unsurlardan oluşur: 1) daha "liberal" dönemlerde fiilen tüm entelektüel faaliyeti kapsayacak kadar genişleyen, düşünümsele ve kuramsal olmayan bilindik önyargı; bununla paradoksal bağlantısı içinde 2) son zamanlarda gelişen, dolaysız uygulanabilirlik ve "ilintiye" sahip işlenebilir gözlemler (ya da prensipte gözlemler) olarak anlaşılan "bilgi" biriktirme kaygısı; bunların her ikisini de destekleyecek biçimde 3) arzulanan hedefin yokluğuna rağmen, bilimsel akılcılığın düşünümsele olmayan nötr karakteri, şüpheciliği, değer ve ilgilerden bağımsızlığı yoluyla elde edilen bir "tarafsızlığa" körü körüne bağlılık; 4) sosyal ve siyasi süreçleri "parçalı" birer ürün olarak görmek, sosyolojik ve siyasi bir bilginin (ve bilişin) aşması ve bu yolla meşrulaştırması gereken bir oyunun kuralları dâhilinde tüketilmiş bir dizi etkinlik olarak anlaşılan sosyal değişime dönük reformist bir duruşa değer vermeye hazır, kendi prosedüral meşruiyetiyle aklını bozmuş bir deneme-yanılma yaklaşımı; 5) bu "açık" toplumun pekâlâ ihraç edilebilir olduğuna dair modern zamanlarda türetilmiş bir görüş; ki sosyoloji, iktisat ve siyaseti dünya toplumları ve kültürlerinin pey yakında birleşeceğini gösteren ve Amerikan tarzı Batı toplumunun üstünlüğünü ve (kalımlı olması bir yana) uzun ömürlülüğünü anıştıran bilim dalları olarak meşru kılmak suretiyle tam da bu açıklığı yadsır [Wilson 1977].

Asıl mesele, bu akılcılığın Amerikan toplumunda nasıl yayıldığı ve işlediği değildir; bu konudaki literatür oldukça geniştir. Mesele, aslında, bu akılcılığın, temel vatandaşlık eğitimi geleneklerini karakterize eden akılcılıkların içine nasıl yerleştiği ve bunların yarattığı problematiklerin

tamamlanmamış oluşudur. Bu konuyu inceleyeceğim ve bir vatandaşlık eğitimi kuramı oluşturmak için daha fazla şey vaat eden yeni akılcılığa odaklanacağım. Bu akılcılıkların açıklanmasına girişmeden önce açıklığa kavuşturulması gereken bazı noktalar var.

Her ne kadar burada tartışılan vatandaşlık eğitimi modelleri ayrıksı terimlerle betimlenen ideal tipleri temsil etse de, bu durum, bunların bir ya da birkaçını birleştirmek isteyen öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları arasında çeşitlilikler ve ince farklılıklar olmayacağı anlamına gelmez. 1960'larda geliştirilen tüm o farklı vatandaşlık programı ve eğitimlerinin tamamını kapsadığı anlamına da gelmez. Böylesine kapsamlı bir çalışmanın bu bölümün sayfalarına sığması imkânsızdır. Ayrıca, benim burada belirli bir vatandaşlık eğitimi yaklaşımının özünün kısmen egemen toplumsal akılcılıkla olan ilişkisiyle açıklanabileceğini öne sürmem, *her türlü* akılcılığın basit bir biçimde egemen ideolojinin yansıması olacağı anlamına da gelmez; sadece egemen akılcılıkla *belirli* bir ilişkisi olduğunu ifade eder. Son olarak, aşağıda çerçevesi çizilecek olan akılcılık biçimleri arasındaki ilişkiler ve ayrımların, herhangi birinin diğerlerini dışlayacak biçimde evrensel hale gelmesi gerektiğini ima etmediğini belirtmek gerekir. Önemli olan, her birindeki gelişimci öğenin tanımlandığı ve her birinin olanakları ve sınırlarının açığa çıktığı daha üst düzeyde bir sentez geliştirmektir.

Akılcılığın Üç Kipi

Vatandaşlık eğitimi modellerinin çoğu, akılcılığın üç kipi olarak adlandırabileceğimiz şu başlıklar altında sınıflandırılabilir: teknik, yoruma dayalı ve özgürlükçü (Habermas 1971a, 1979; Apel 1980; Brown 1979). Bu akılcılıkların her biri farklı sosyal sorgulamaları temsil eder ve bilgiye dayalı münferit çıkarlarla tanımlanır. Kendilerine karşılık gelen vatandaşlık eğitimi modeliyle birlikte her biri kısaca açıklanacaktır.

Teknik Akılcılık

Teknik akılcılık kontrol ve kesinlik ilkeleriyle bağlantılıdır. Bilgi odaklı çıkan, “nesnelleştirilmiş çevresel dünyayı kontrol etmekte” yatar (Apel 1979). Teknik akılcılık doğal bilimlere kuram geliştirme modeli olarak

kullanır ve bilgi, insani değerler ve sosyal araştırmanın metodolojik doğası temelli görüşlerin altında yatan bir dizi varsayıma dayanır. Benzer biçimde, eğitsel kuram ve uygulamalara dönüştürüldüklerinde aşağıdaki biçimi alan, birbiriyle bağlantılı bir dizi varsayım da içermektedir.

Birincisi, eğitim kuramı deneysel olarak test edilebilen, yasa benzeri önermeler doğrultusunda faaliyet göstermelidir. Buradaki temel varsayımların biri, kuramın, üzerinde çalışılan izole edilmiş değişkenler arasında mevcut düzenliliklerin keşfedilmesini amaçlayan, çıkarıma dayalı bir dizi işlem aracılığıyla çevreyi idare ve kontrol etmeye katkı yapması gerektiğidir. Bu durumda, kuram, formülün mantığınca kapsar ve gözlem ile teknik kuramsal uygulamanın başlangıç noktası olur (Habermas 1973). Bu önemli bir noktadır, çünkü kuram ve uygulama arasındaki dolayım-layıcı bağlantı sadece teknik bir biçimde, bir diğer deyişle uzmanlık olarak karşımıza çıkmaz; böyle bir yaklaşımın temeli, ayrıca, “bilginin soyut olan-dan neşet ettiği ve bir soyutlama/genelleme süreciyle genel önermelere dönüştüğü” bir tür bilgibilime de işaret eder (Laclau 1977). Marcuse, “bu iki katmanlı işlemin bir sonucu olarak gerçeklik artık ‘matematiksel bir çok-katmanlıya’ dönüştürülerek idealize edilmiştir: saf bir form olarak (*reine Gestalt*) evrensel geçerlilik kanıtıyla matematiksel olarak gösterilen her şey artık doğanın asıl gerçekliğine aittir” iddiasında bulunurken bu varsayımın özüne iner.

İkincisi, tıpkı bilimsel sorgulama gibi bilgi de değerden arınmış olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla, bilgi tarafsız olmalı ve yansız bir biçimde tanımlanmalıdır. Buradaki varsayım, bilginin önceden (a priori) var olan belirli kavram ve “hakikatlere” indirgenebileceği ve işlevsel tanımlara ve kesin anlamlara dönüştürülebileceğidir. Böylece, bilginin ve kuramsal sorgulamanın nitelikleri, kendi anlamının gücünü tarafsız olarak test edilebilir derecelere göre ölçen bir tarafsızlık nosyonunda katmanlanır. “Rakamsal” veriler açıklama ve keşiflerin odağı haline gelirken, öz-neler arasında evrenselleştirilemeyecek diğer bilgi biçimleri sonsuza dek sadece “spekülatif” bilgelikten ibaret bir diyara sürülür. Bu varsayımın eğitim kuramına uyarlanması hakkında Suppes’in söyledikleri oldukça açıklayıcıdır: “Eğitmenler karşılaştığımız meseleleri derin bir anlayış ve bilgelikle kavramak zorunda değildir. İhtiyacımız olan şey, bilgelik gerek-sinimi tümünden değilse de büyük ölçüde ortadan kaldıran, derinlemesine yapılandırılmış eğitim kuramlarıdır” (Suppes 1974).

Üçüncüsü, bu yaklaşımdaki sebep-sonuç ilişkisi, süreci doğrusallaştıran bir öngörü kavramıyla ilintilidir. Yani, sosyal dünyanın bilgisi nesnel oldu-

ğuna ve sadece keşfedilmeyi bekleyen, yasaya benzer düzenliliklere göre etkileşen, izole ve keskin ayrımlara sahip parçalardan oluştuğuna göre, bu değişkenler arasındaki ilişki öngörülebilir çıktılara indirgenebilecek deneysel bir niteliktedir.

Son olarak, eğitimcilerin, değerden arınmış bir yolla, değer yargılarını nesnel olması gereken “olgulardan” ve “sorgulama kiplerinden” ayırarak faaliyet gösterebileceği inancı vardır.

Teknik Akılcılık ve Vatandaşlık Eğitimi

Teknokratik akılcılığın temel varsayımlarıyla sıkı ilişki içindeki vatandaşlık eğitimi geleneklerinden ikisi, vatandaşlık aktarımı modelini ve sosyal bir bilim olarak vatandaşlık modelini kapsamaktadır (Barr, Barth & Shermis 1977). Her ne kadar bu iki modelin konumlanması arasında tartışmaya yer bırakmayan temel farklar mevcut olsa da, her ikisini de teknokratik akılcılığa bağlayan bir dizi çekirdek fikrin var olduğu görülmektedir.

VATANDAŞLIK AKTARIMI

Vatandaşlık aktarımı modeli, vatandaşlık eğitimi içindeki en eski ve en güçlü geleneği temsil eder. Tarihsel anlamda Mann'ın ve erken dönemdeki müfredat alanı taraftarlarının çoğunun yazılarında izleri görülebilir.⁸ McCarthy döneminin hezeyanı sırasında altın çağını yaşadığı görülmektedir; yenilikçi müfredatın ve 1960'ların sosyal araştırma hareketlerinin terk edilmesiyle, günümüzdeki temele dönüş akımında etkisi yeniden artmaktadır.

Bu modelin özü aktarım fikrinde yatar. Bu bakış açısınca, bilgi, sosyal gerçekliklerin ve bunu oluşturan ve tanımlayan insan ilişkilerinin ötesinde ve üstünde bir yerde konumlanır. Biçimi, yapısı ve altında yatan normatif varsayımların tarihsel olasılıklar ve eleştirel analiz dünyasının ötesinde evrenselleştirilmiş olması ölçüsünde sabit ve değişmezdir. Nesnellik ve tarafsızlık görünümü altında, sadece toplanması, derlenmesi, aktarılması ve değerlendirilmesi gereken olgu ya da olguların övülmesi üzerine kuruludur. Bu modelin vatandaşlık eğitimindeki etkilerini onu sadece yetersiz öğretim ve öğretmen “aldırışsızlığı” gibi pedagojik bir maske olarak değil,

"insanlar arasındaki belirli üretim ilişkilerini ifade eden tarihsel anlamda özgül bir sosyal gerçeklik" (Young 1975) olarak ele alırsak daha iyi görebiliriz. Yani, bu modelin bilgi, insanlar, değerler ve toplum incelemesinde ifade edildiği haliyle iktidarı ve anlamı nasıl tanımladığına bakarak onun siyasi ve pedagojik eğilimlerinin neler olabileceğine dair daha isabetli bir fikir edinebiliriz.

Bu bakış açısınca, bilgi, onun biçim ve içeriğinin üretimine ve meşrulaştırılmasına ilişkin kaygıları ilintisiz kılan bir nesnellik ve kopuş nosyonunda ele alınır. (Friedman 1978). Bunun sonucu olarak, olguların dolayımlanması gerektiğini, dolaysız halleri içinde asla erişilemez olduklarını dikkate almayan bir bilme nosyonunu destekler. Belirli bir sosyal düzenin "olgularını" kimin belirlediği sorusu, bu durumda, derslik pedagojisi ve tartışma bağlamından çıkarılmıştır. Bu önemli bir noktadır, çünkü böyle bir tutum düşünce özgürlüğünün önkoşullarından birini ihlal eder: tarihsel gelişiminin ve peşinde olduğu çıkarların oluşumunu anlayabilmek için toplumun keyfi olarak inşa ettiği kalıpların "ötesini" görebilmeye yarayan zihinsel alan ve muhakeme. Daha radikal bir vatandaşlık eğitimi nosyonu için bu hususun taşıdığı önem Herbert Marcuse'un şu iddiasında dile gelir: "Eğer 'eğitim' statükoya hizmet eden basit bir temrinden fazlası olacaksa, sadece kişinin gerçekliği oluşturan olguları anlamasını sağlamakla kalmamalı, bu olguları meydana getiren etmenleri de anlamasını sağlamalıdır ki kişi bunların insanî olmayan gerçekliğini değiştirebilsin" (Marcuse 1969).

Bu akılçılık kapsamında bilgi sadece nesnelleştirilmemiş, genellikle çoktan karara bağlanan amaçlara dönük bir teknik karar uzmanlığına indirgenmiştir. Amaçlar, sosyal gerçeklikler olarak açıklanmaktan ziyade, onaylanır. Bu vatandaşlık eğitimi modeli, benimsenen inanç ve değerlerin aktarımı adına, metodoloji ve içerik yoluyla, aktif ve eleştirel olandan ziyade uyarlanabilen ve koşullanabilen davranış biçimlerini destekler hale gelmiştir.

Bilginin şekleştirilmesi ve bu yaklaşımı karakterize eden kusurlu bilginin, pratik karşılığını derslik içi sosyal ilişkilerde desteklediği insan davranışının edilgen modelinde bulur. Belli bir miktar bilgi, değer ve inancın aktarımı üzerine kurulu bir pedagojik model, bu bilgilerin güvenilir olup olmadıklarını değil, bunların hangi koşullarda sürdürülebileceğini sorar. Bu bağlamda, öğrenci ve öğretmenlerden, içinde çalışıp faaliyette bulundukları dünyanın sözcüleri değil, edilgen tüketiciler ya da bilgi aktarıcıları olmaları beklenir. Bu pedagojik ilişkiler içinde, incelenmemiş

bir bilgi ve sosyal ilişki ağında insanın güçsüzlüğünü somutlaştırıp meşrulaştıran bir dizi mesaj ve normdan ibaret gizli bir müfredat yapılanmıştır. Bazı eleştirmenler bu yaklaşımın asıl öneminin içerdiği şeylerden çok dışında bıraktıklarında yattığını öne sürmüş ve öğrettiği şeyin aslında gerçekçi olmayan bir yurttaşlık eğitimi olduğuna dikkat çekmişlerdir (Peak & Zeigler 1970).

Vatandaşlık aktarım modeli, ideolojisinin özünü ve egemen akılcılıkla ilişkisini toplumdaki bu değişim ve istikrar görüşüyle ifade eder. Parsoncu bir işlevcilik nosyonuna bağlı olan bu model, bir uzlaşmayı ve hem sosyal çatışma kavramının hem de mevcut toplumu karakterize eden çelişkilerin önemini azaltan bir rol sosyalizasyonunu destekler (Anyon 1979a). Bu bakış açısına, dikkate değer rol ve ilişkiler, mevcut toplum düzeni için işlevsel olanlardır. Bir işlevcinin de belirttiği gibi: “İşlevcilik (...) kültürün ya da topluma has bir yapının bir unsurunun bir diğerine göre sahip olduğu konumu çözümlemekten daha fazlasını hedeflemez. Soru, bir kurumun içinde yer aldığı toplumsal kendiliğin bengi kılınmasına giden yolu açıp açmadığı veya bu amaca katılıp katılmadığı şeklinde sorulabilir” (Spencer 1965).

Vatandaşlık aktarım modelinin işlevselci boyutu, sadece pek çok sosyal bilim ders kitabında varlığını sürdüren –öğrencilere ideolojik olduğu kadar hilkati bozulmuş bir toplum görüşü sunan– temelsiz iddiaları görmezden gelmekle kalmaz, “role uygunluğun incelenmiş hali” olan bir sosyalleşme modelini destekler (Turner 1962). Öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul dünyasındaki diğer aktörlerin varoluşsal gerçekliği ve bu gerçekliği biçimlendirip sınırlandıran sosyal güçler bu modelde kaybolmuştur (Grace 1978). Bunun yerine tavizkâr bir “bütünleşme” ve uyum dili mevcuttur.

Vatandaşlık aktarım modelinin sağladığı “görkemli” uyumun altında, öğrencilerin ve öğretmenlerin rolünü nispeten sabit ve değişmez sayan bir algı bulunur. Bu durum, eğitsel alanda yapılan pek çok araştırmada özellikle belirgin hale gelmiştir. Yani, pedagojik kuram ve uygulamaya etki eden iktisadi, toplumsal ve siyasi güçler, neredeyse sadece bireye ve eğitimsel psikolojinin dar kapsamına sıkışmış bilişsel süreçlere dair çalışmalara odaklanan bu araştırmada kaybolmuştur (Lundgren 1979).

Son olarak, bu vatandaşlık eğitim modelinin önemli kusurlarından biri, toplumsal ve yapısal işlev bozukluklarını dikkate almaması ve bunlara tepki vermemesidir; bunun yerine, toplumsal ve kurumsal kusurlar kişisel kusurlara dönüştürülmüştür. Bu durum, semiyotik gizemlerin sözde bilimsel ayinleri yoluyla yapısal kusurları keyfî olarak sınıflandıran kategoriler

uydurmuş bazı eğitsel araştırmalarda göze çarpar. Jean Anyon'un deyişiyle: "Bu bireysel suçluluk kavramı (...) tüm toplumsal sınıf ve gruplara başarılı bir pedagojik eğitim ve/veya 'tam bir kişisel gelişim' olanağını sağlamaya ekonomik anlamda muktedir olunmamasını 'öğrencinin ilgisizliğine', 'yeteneksiz olmasına', 'ailevî dili veya kültürünün farklı ya da kusurlu olmasına' veya 'öğretmenin kayıtsızlığına' atfeden eğitsel değerlendirmede ve psikolojik bulgulara kökleşmiştir" [Anyon 1979a].

SOSYAL BİLİM MODELİ

Sosyal bilim modeli olarak vatandaşlık eğitiminin paradoksal tarafı, bir yandan, öğrencileri etkin ve eleştirel düşünen bireyler olarak kurtarmaya çalışırken, daha belirleyici bir düzlemde, tam da bilgi ve anlam konusunda ıslah etmeye çalıştığı, ama kendi kendini tekrar etmekten öteye gitmeyen ve daha incelikle sunulmuş önvarsayımların tuzağına düşmesidir.

1960'larda, Birleşik Devletler'de ortaya çıkan sosyal bilim modeli,⁹ Jerome Bruner'in (1960), öğrenmenin özünün kimi akademik disiplinlerin yapısını yöneten ilkeleri öğrenmekte yattığına dair yapısalcı düşüncesinden ciddi biçimde etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre, öğrenmek, öğrencilerin belli bir disiplinin "derin" yapısını temsil eden bilgi bütününe ve temel fikirlere hâkim olmasına dayanır. Aslında, bilim müfredatı için tasarlanmış olsa da, Bruner'in yapısalcılığı çoktan sosyal bilimler alanına girmiştir. Kısmen, sosyal incelemeler müfredatını sosyal bilim disiplinlerinin "zorlu" temeline yerleştirme çabasıyla, "yeni" sosyal çalışmalar, vatandaşlık eğitiminde aktarım modelinin sağladığı kaba zihniyetten daha incelmış bir bilgilimsel çerçeve sunar.

Sosyal incelemelere has bilgiyi "aktarım" savının çıkışsız deli gömleğinden kurtarmak isteyen yeni sosyal incelemelerin savunucuları, daha gelişkin bir vatandaşlık eğitimi temelindeki yaklaşımlarını destekleyen bir dizi varsayım öne sürmüştür. Bunlar arasında (1) üst düzey bilgi talebi ve sosyal bilimlere tam bir bağlılık temelinde diğer akademik disiplinlerle eşitlik; (2) görece problematik olmayan bir yolla sosyal bilimler bilgisini "doğru" sayan bir "hakikate" erişim talebi; (3) tanımlı sosyal bilimsel bilgi ve becerilerde uzmanlaşmanın "sağduyu bilgisinde" içkin yarı-gerçekleri ve gizemleri dengeleyeceği bir düşünümsellik nosyonunu temel alan bilgililime destek; (4) hiyerarşik bir bilgi ve eşlenik bir sosyal ilişki görüşüne destek yer alır. Uzmanlar bilgiyi sağladı, öğretmenler ve

müfredat geliştirciler, öğrencilerin önceden tasarlanmış müfredatı ve bu müfredatların ortaya koyduğu sorulara verilecek yanıtları “keşfetmesine” “yardımcı oldular” (Gleeson & Whitty 1976).

Bu öğrenim yaklaşımı sosyal bilimlerin bilgisini daha titiz bir yolla tanımlayarak aktarım modelinden belirgin biçimde daha gelişmiş olsa da, gelişmiş bir vatandaşlık eğitimi için bir pedagoji olarak var olma iddiasında bir dizi kusur mevcuttur. Bu pozisyon başka yerlerde ciddi biçimde eleştirildiği için, benim eleştirilerim kimi daha ilintili hususlarla sınırlı kalacaktır (Gleeson & Whitty 1976; Anyon 1979a, 1980d).

Bu perspektifte değerli bilgi sayılan şeyler, sorgulamayı, kavram keşfetmeyi ve pek çok tümevarımsal düşünce formunu teşvik eden bir pedagoji vasıtasıyla ayakları yere basar hale getirilmiş bir nesnellik düşüncesidir. Her ne kadar bu durum teknokratik akılcılığın doktrinleriyle uyumsuz görünse de, durumun aslı budur. Anlamın üretimini değil de uzmanlar tarafından kutsanan “nesnel” anlamların tüketimini yücelten sorgulama –ve yetenek– odaklı pedagoji, kendi niyetleriyle çalışmaktadır. Keşfederek öğrenmek gibi görünen şey, aslında, bilginin depolitize edildiği ve nesnel şekilde “sabitlendiği” bir dizi pedagojik yönetime dönüşmüştür. Bilginin sosyal olarak inşa edildiği koşulları sorgulamak için kısıtlı olanaklara sahip vatandaşlık eğitiminde kullanılan sosyal bilimlerin modeli, hem bilgiyi çarpıtan sosyal kısıtlamaları hem de bilgi ve sosyal kontrol arasındaki bağlantıyı yok sayar. Cleo Cherryholmes bir sorgulama modelini eleştirirken şuna değinir: “...Her ne kadar pek çok açıdan ilginç olsa da, yanlış sorunun sorulması gibi basit bir sebep yüzünden vatandaşlık eğitimiyle ilgili sorunları aydınlatamaz. Doğru soru, demokratik bir toplumda bireysel ve sosyal etkililiklerini artıracak öngörülerde bulunmak üzere öğrencilerin hangi bilgi ve yeteneklere ihtiyacı olduğudur” (Cherryholmes 1980).

Bireyler ve toplum arasındaki dolaylıanımlar günlük hayatın açmazları incelenerek anlam kazanır ve politik eylem için sahneyi hazırlar. Bunu mümkün kılan bir pedagoji oluşturmak için ilk adım, bilgiyi ve siyasi gerçekliği birer insan ürünü olarak gören analiz formlarını işe koşar. Vatandaşlık eğitiminde hem aktarım modeli hem de sosyal bilim modeli olguları değerlerden ayıran bir problematiğe saplanmış ve bunu yaparak tam da sorgulamaları gereken bilgiyi kanonik hale getirirler. Bilgiyi savaşı âlimlerin ulvî sahası olarak ele almak, bilginin normatif ve siyasi doğasını ve meşrulaştırdığı sosyal çıkarları sorgulama olanağını kaybetmek anlamına gelir. Bu tür yaklaşımlarda sıkça karşımıza çıkan şey, deneyimlere ve öğrencilerin yanlarında sınıfa getirdiği “tarihe” karşı toptan

bir duyarsızlıktır. Bunun sonucu olarak, bu vatandaşlık eğitimi modeli genellikle sosyal kavramların yerine genel kavramları koyar ve ardından eleştirel düşünceye karşı “analitik” yeteneklerin önemini “pazarlar”. Çıkan sonuç, bu yöntemleri kullanan yazarlarca varılan hükümlerin genellikle sorgulanmadığı bir süreçtir. Bunun yerine, kavramlar, öğrencilerin kolay kolay meydan okunamayacak cevapların yönettiği sorunları eninde sonunda onaylamasını sağlayan “sorgulayıcı yeteneklerle” birlikte kullanılır. Edwin Fenton’un *Karşılaştırmalı Siyasi Sistemler: Sorgulayıcı Bir Yaklaşım*’ını inceleyen Tom Popkewitz aşağıdaki sonuca ulaşmıştır:

Eğitici yaklaşım farklı siyasi sistemleri karşılaştırmak için liderlik, ideoloji ve karar verme kavramlarını kullanır. Ancak, metnin incelenmesi, yazarlar tarafından çoktan kimi hükümlere varıldığı sonucunu verir. Çocukların yaptığı “analitik” çalışmaların amacı sadece öğretmenin cevaplarını makûl kılmaktır... Örneğin, Sovyetler Birliği ve Birleşik Devletler liderleri arasında bir dikotomi kurulur. Birleşik Devletler siyasi liderlerinin karakteristik özellikleri enerjik, incelikli olmaları, aynı anda birçok şeyle ilgilenebilmeleri, baskı altında etkin çalışabilme gibi niteliklerdir. Öte yandan, Sovyet bir lider “direnişe pek gelemeyen, zekâ ve enerjisi ortalamadan biraz yüksek ve hayal gücü ortalamadan düşük” biri biçiminde tanımlanmıştır. “Sosyal kuram” kisvesi altında, eleştirel incelemeyi besleyeceğine önleyen bir dikotomi kurulur [Popkewitz 1977].

Bu yaklaşımda eleştirel düşünce tümünden “kayıp gitmiş” değildir; bunu yapan, sosyal çatışma kavramıdır. Bu vatandaşlık eğitimi modeli, Adorno’nun şu eleştirisine kolayca uymaktadır: “Sosyal kavramlar ‘oldukları gibi’ ele alınmakta ve daha sonra genel kavramlara göre sınıflandırılmaktadır. Bu süreçte sosyal antagonizm genellikle örtbas edilmektedir” (Adorno 1967).

Bu iki vatandaşlık eğitimi modelinde onlara anlam katan normatif, siyasi ve tarihî görünüm kaybolmuş haldedir. Bu modellerde var olan, öğrencilerin seçim yapmasının önemine ilişkin tüm o gevezeliklere rağmen, bu husus, baskın değerlerin öğretmenler, öğrenciler ve müfredat malzemeleri tarafından nasıl işlenip dolaymlandığına fazla ışık tutmayan sönük bir gölgeye dönüştürülmüştür. Eleştirel kuramdan hiçbir iz taşımayan bu vatandaşlık eğitimi yaklaşımları, kendi sahte nesnelliğini aşıp onları teknokratik akılcılık ve “Amerikan ideolojisine” bağlayan varsayımları eleştirel olarak ele almayı başaramaz.

Yorumbilimsel Akılcılık

Alvin Gouldner'ın (1980) sözlerini yeniden ifade etmek gerekirse, bence her akılcılığın içinde bir yolunu bulup dışarı çıkmaya çalışan bir başka problematik olduğunu iddia etmek isabetli olacaktır. Teknokratik akılcılığın Aşıl tendonu olan bu “kafeslenmiş” problematik anlam nosyonunun ta kendisidir, zira yorumbilimsel akılcılık anlam ve deneyim kavramlarını “fosilleşmiş” nesnellik nosyonundan söküp alabilmek için verilen mücadelede temellenir.

Yorumbilimsel akılcılığın çıkış noktası monolojik bilgi üretimi değildir; bunun yerine, bireyler ve özneler arası iletişimsel ve sembolik etkileşim örüntülerini¹⁰ anlamaya dönük derin bir ilgiye sahiptir. Bilginin a priori formlarına odaklanmak ya da bunları doğru saymak yerine, esasen günlük hayatın dokusundaki form, kategori ve varsayımların anlaşılmasının birbirimizi ve etrafımızdaki dünyayı anlamamıza nasıl bir katkısı olacağıyla ilgilenir.

Bu akılcılık kipinde, anlam, anlamın tanımları kapsamında yaşayan, onları kurup biçimlendiren sosyal aktörlerin dünyasından tam anlamıyla çıkarılmış değildir. Daha ziyade, etkileşimlerini şekillendiren belirleyici kuralları karşılıklı olarak üreten ve tanımlayan insanlar tarafından sürekli olarak müzakere edildiği haliyle en can alıcı biçimini edinir. Bu akılcılık formunun merkezinde temellük etme, yönelimsellik ve öznelerarasılık gibi kavramlar bulunur.

İnsanlar hiçbir zaman bilginin edilgen alıcıları olarak görülmez. Yorumbilimsel akılcılık, dil ve aklın kullanılmasıyla insanların sürekli olarak anlam üretmeleri ve kendilerini içinde buldukları dünyayı yorumlamaları düşüncesine duyarlıdır. Dolayısıyla, eğer eylemlerini anlamaya çalışacak-sak, dünyayla müzakerede bulunmak için kullandıkları yansıtıcı ekranı sağlayan niyetlerle davranışlarını bağlantılandırmamız gerekecektir. Böylece, Geoff Whitty'nin de iddia ettiği gibi, bu akılcılık formu daha geniş kapsamlı pozitivizm kültürünü reddeder; hakikat ve nesnelliğin yalnızca bir insan ürünü olarak görüldüğü ve ‘bilgi’ ve ‘gerçekliğin’ asıl yaratıcısının doğadan ziyade insan olduğu bir bilgililime temellenir. Birini diğerine göre madun görmeyi haklı çıkarmak için herhangi bir dışsal gerçekliğe başvurma girişimi ideolojik olduğu gerekçesiyle reddedilir. “Bilgi, bilme yöntemlerine açıklanamaz biçimde bağlıdır ve, dolayısıyla, bunlar arasında varsayılan bir dikotomi yanlıştır” (Whitty 1974).

Yorumbilimsel akılcılık, eğitsel kuram ve uygulamalarla ilgili bir dizi kaygı doğurmuştur. İlk olarak, öğretmen ve öğrencilerin ve diğer eğitim

çalışanlarının günlük pedagojik deneyimlerini yönlendirmek, yapılandırmak ve değerlendirmek için kullandıkları, sağduyuya dayalı varsayımlara meydan okumaktadır. İkincisi, öğretmen-öğrenci arasındaki derslik içi ilişkilerde dikkatleri bu ilişkilerin normatif ve siyasi boyutlarına çekmiştir. Üçüncüsü, bir yandan bilginin ile yönelimsellik, diğer yandan öğrenme ile derslik içi sosyal ilişkiler arasında bir ilişki kurmuştur. Diğer bir deyişle, bilgi, temelde yatan sosyal ilişkilerle birlikte özgül bir sosyal edim olarak ele alınmaktadır. Son olarak, yorumbilimsel akılcılık, eğitimcilerin derslik bilgisi ve derslik ilişkilerinin örtük ve alenî boyutlarını ortaya çıkarmasında önemli bir rol oynamıştır.¹¹

DÜŞÜNÜMSEL SORGULAMA YAKLAŞIMI

Birleşik Devletler’de bu tür bir akılcılığın etkisi altındaki vatandaşlık eğitimi geleneği “düşünümsel sorgulama yaklaşımı” genel başlığı altında yer alır (Barr, Barth & Shermis 1977). Bu yaklaşım, büyük ölçüde, sosyo-politik bağlamda karar verme diye bilinen şeye dayanır. Karar verme üzerindeki vurgu, bir “demokrasi” içinde bu sürecin dayattığı bizatihi yükü daha da belirginleştirir. “Varsayım, demokrasinin bizatihi bir yük dayattığı şeklindedir; karar verme gerekliliklerinden kaçamayız. Bazen kararlar yasal düzenlemeler yapmak ya da yasa düzenleyicileri seçmekle ilgili olabilir; bu da, tabii ki, hükümetimizin içkin bir parçasıdır – kendi kendini yöneten demokratik bir toplumda yaşamak demektir” (a.g.y.).

Daha önce değinilen aktarım ya da sosyal bilimlerin temelli modellerin doğal bir parçası olan pozitivist varsayımların aksine, kabaca yorumbilimsel akılcılık başlığı altında yer alan gelenekler, müzakere, katılım ve değerlerin önemine vurgu yaparlar. Örneğin, bu tutumun çok sayıda destekçisi, vatandaşlık eğitiminin temeli olarak bilgi, karar verme sürecine katılım ve değerler/davranışlar üçlüsünü anar. Bu varsayımları izleyen pedagojik yaklaşımlar son dönemde bir dizi kuramcı tarafından ayrıntılı olarak özetlenmiştir ve burada bunlardan kısaca bahsedilecektir.¹²

Bu akılcılıkta derslik bilgisinin zor koşulan doğası yerine toplumsal yapılanmaya dönük güçlü bir vurgu mevcuttur. Öğrenciler kendi değerlerini keşfetmek ve sorunları kendi deneyimleri bağlamında tanımlamak ya da toplumsal sorunları günlük hayatlarının dokusuyla ilişkilendirmek konusunda cesaretlendirilir (Barth & Shermis 1979). Öte yandan, bu vurguyu ifade etmenin en somut aracı, bu desteğe ve sorun çözme sürecini

temel pedagojik gereç olarak kullanmaya dayalıdır. Esasında, bu pedagojik yaklaşımdaki tek mutlak değer karar verme sürecinin kendisindeymiş gibi görünüyor;¹³ bunun en güzel özeti, “sosyal bilimcinin yönelimleri araştırmanınkini belirler” nosyonunda ifade edilmiştir.¹⁴

Düşünümsel sorgulama bir dizi kullanışlı ve yapıcı içgörü ortaya koyarak vatandaşlık eğitimin anlamı ve amacının incelenmesine önemli katkılar yapar; ancak, sonuçta, savunduklarından daha çok dışarıda bıraktıklarının tanımladığı bir problematiğin içine sıkışır. Öğretimin anlamını daha geniş bir bağlamda konumlandırmaya çalışan bir kuram olarak iyi niyetlidir ancak, son tahlilde, naif ve tamamlanmamış bir akılcılık modelidir.

Bir düzlemde, bazı zayıflıklarının izleri bilginin doğasına kadar sürülebilir. İnsan davranışının keşfedilmesinde yönelimsellik kavramını yüceltirken göreceli bir bilgi kavramının ötesine geçememiştir. Yani, bu bakış açısı her ne kadar bilginin teknokratik akılcılık tarafından kopyulanmış öznel ve nesnel bilme halleri arasındaki keyfi ayrımın ötesini görse de, bu ayrımın tarihini incelemeyi ya da onda saklı ideolojiyi ortaya çıkaracak bir eleştiri biçimi geliştirmeyi. Cherryholmes’un da işaret ettiği gibi, bu görüşte “bilgi taleplerine dair açıkça tanımlanabilir bir pozisyon yoktur” (Cherryholmes 1979).

Bir yandan bireyin öznel niyetlerine odaklanırken aynı anda bilginin sosyal yapılanmasının önemini teşvik eden bu bakış açısı, bu anlamların nasıl sürdürüldüğünü ya da gerçekliği kavramak yerine onu nasıl çarpıttığını kavrayamaz. Dahası, böyle bir duruş, eleştirel düşünce ve yapıcı diyalog olasılığına karşı dolayımamada bulunmak üzere toplum üzerindeki ideolojik ve yapısal kısıtların okullarda nasıl yeniden üretildiğini göz ardı etme eğilimindedir. Böylece, düşünümsel sorgulama temelindeki yaklaşım, iktidarı ve demokratik eylemi nesnel idealizmi destekleyen bir bilginin seviyesine indirgeyerek ideoloji, iktidar, mücadele ve baskı gibi sorunlu kavramlardan sosyal bilginin “mucizevi” biçimde soyutlayan tektaraflı bir vatandaş eğitimi kuramı olarak karşımıza çıkar. Sonuç olarak, geniş toplumda mevcut sosyal düzenlemelerin temel doğaları sorgulanmaz ya da nispeten dar kapsamda sorgulanır. Bu bakış açısının sınırları Elizabeth Cagen’in deşinisinde kısmen tanımlanır: “Liberal reformcular, eşitliği, toplumu ve insani toplumsal etkileşimi teşvik etmek için eğitimi kullanmak eğiliminde olmalarına karşın okulların tam aksi yöne eğilim gösteren özellikleriyle yüzleşmiyor. Bu çelişkiler karşısındaki körlükleri sınıfsal konumlarından kaynaklanıyor olabilir: orta sınıf reformcular

olarak gerçek bir insan topluluğu için gereken eşitlikçiliği savunmaya gönülsüzler” (Cagen 1978).

Ben orta sınıf reformcuların Cagen’ın iddia ettiği kadar iradi bir yolla hareket ettiğine emin değilim: gözlerini kendi ideolojilerinin doğası karşısında “kör eden” bir akılcılığın içine sıkışmış olmaları daha muhtemel görünüyor. Düşünümsel sorgulama yaklaşımının devlet kuramı ve çoğulculuk kavramıyla nasıl ilişki kurduğuna bakarak bunu kısmen görebiliriz.

Harold Berlak (1977), Amerika’daki öğretimin, aslında devasa boyutlarda bir siyasi ve iktisadi güç birikimiyle karakterize edilmiş, dünyanın en güçlü endüstriyel kapitalist ülkelerinden birinde süregeldiği nosyonuyla pek az eğitimcinin yüzleştigiğine işaret etmiştir. Aksine, devlet ve kamu okulları arasındaki ilişki basitleştirici ve tekboyutlu terimlerle dile getirilmiştir. Düşünümsel sorgulayıcı zihniyette okulların öğrencileri devletin biçimlendirilmesine ve idare edilmesine katılacak biçimde eğitmesi gerektiği defalarca vurgulansa da, pratikte devletin okullarda nasıl bir etkisi olduğu ve egemen toplumsal ve iktisadi çıkarlar temelindeki ideolojisini nasıl yeniden ürettiği konusunda hiçbir şey söylemezler. Bir dizi kuramcı, geniş toplum ve okullar arasındaki özgül ilişkinin modeli olarak okullar ve devlet arasında mevcut karmaşık ilişkilere dikkat çekmiştir.

Nicos Poulantzas (1978), okulların, sosyal işgücü ayırmaları ve onları destekleyen egemen ideolojiyi yeniden üreten ve dolayımlayan bir ideolojik devlet aygıtı olduğunu öne sürmüştür. Okullar, sınıf temelli bir toplumdaki konumlarının doğası gereği, devlet ve onun idari çıkarlarıyla siyasi ve yapısal olarak bağlıdır. Eğer okulların bu toplumda tam olarak ne işe yaradığı konusunda açık olmak istiyorsak bu ilişki iyice anlaşılmalıdır. Daha önceki bölümlerde belirtmiş olduğum gibi, bu ilişkinin daha geniş kapsamlı doğası, okulların kapitalist bir ekonomide iş görmek için gereken bilinç, know-how ve ideoloji temelli düzenlemelerin modellerini ürettiğini öne süren Althusser (1971) tarafından incelenmiştir. Öte yandan, Bowles ve Gintis (1976), üretime dayalı sosyal ilişkileri yeniden üretmede okulların özgül yapısal özelliklerinin—derslik içi sosyal ilişkilerin—önemine vurgu yapmışlardır. Bernstein (1977) ve Apple (1980), müfredat, pedagoji ve değerlendirmenin yapısında ve içeriğinde var olan ilkelerin nihayetinde egemen sınıfın güç ve kaynak tahsisine bağımlı özgül bir mesaj sistemi oluşturduğunu öne sürmüşlerdir.

Bourdieu ve Passeron’un (1977a), bu analizin bir boyutunu daha da ileri götürerek, günlük derslik deneyiminin işleyişini oluşturan kural ve anlamlar üzerinden okulların egemen kültürel sermayeyi kurumlaştırdı-

ğını öne sürdüklerini de belirtmeliyiz. Bu bağlamda, kültürel sermaye, egemen sınıf tarafından meşru olduğu gerekçesiyle topluma işlenen anlamlar, dilbilimsel ve sosyal yeterlilikler ve tarz, usul, damak tadı ve eğilim unsurları sistemlerine gönderir.¹⁵ Bu analizde, okullar, kültürel sermayenin eşit olmayan dağılımının yeniden üretilmesinde hayati bir rol oynar. Okullar, tarafsız görünse de, farklı kültürel sermayelere sahip öğrencilere tazmin edici bir eğitim sağlamaktansa, onlardan kişisel geçmişlerine hayli yabancı bir biçimde düşünmelerini ve davranmalarını istemektedir. Eğer Bourdieu haklıysa, ki haklı olduğunu gösteren çok sayıda kanıt vardır, düşünömsel sorgulamaya has akılcılığın okulun özü saydığı eleştirel düşünce becerisi ve müzakere edilen sonuçlarla derslik bilgisinin pek zayıf bir bağı var; aslında, işin özü, okullarca anlamların ve belirli davranış kiplerinin dayatılıyor olduğudur. Elbette, okullarda direniş ve çelişkiler de mevcut. Ayrıca, egemen ideolojiyi dolayımlayıp değiştiren etnik, cinsiyet ve topluluk özönlü ideolojiler de var (Giroux 1981). Ancak, siyasi eylemin yokluğunun sonuçları, egemen ideolojinin yapıcı kurallarına meydan okumayan küçük ve bölük pörçük zaferler olmaktadır.

Bu vatandaşlık eğitimi tekyönlü bir belirlenim nosyonuna bağlıdır. Okulların öğrencileri devlet üzerinde siyasi etki sahibi olabilecek biçimde eğitebileceğini öne sürmekte, ancak devletin okulların yapısına özgöl siyasi, ideolojik ve yapısal kısıtlamalar getirdiğini göz önüne almamaktadır. Bu durum, en açık haliyle, bu görüşü savunanların çoğölculuğa destek vermesinde belirgindir. Bu tür bir tartışma, çoğölculuk için verilen mücadeleyi zorunlu kılan koşulların kendisini inkâr ederek ideolojisini ele verir. Bir eşitlik ve adalet felsefesi olarak çoğölculuk, soylu bir siyasi idealdir. Ancak, servet, iktidar ve katılıma dair temel eşitsizlikler üzerine kurulu bir toplumda ölçüye vurulmadığı zaman bu ideal ideolojiye ya da boşşekilciliğe doğru kayar ve “toplumun özündeki çatışmalardan arınmış olduğunu öñvarsayar” (Jacoby 1975). Bu kavram, demokratik bir adalet ve siyasi katılım ilkelerine dayalı bir vatandaşlık eğitimi görüşüne pek uymaz. Çoğölculuk, siyasi demokrasi ve iktisadi eşitsizlik arasındaki gerilimi yok sayar. Yani, fırsat eşitliği ve insan düşünömselliğinin önemine, nüfusun belirli kesimleri üzerinde son derece sert kısıtlamalar¹⁶ uygulamak için devletin gücünü kullanan iktisadi küredeki tikelci özel çıkarlar tarafından ket vurulabileceğini kabul etmekte başarısızdır. Bunun sonucu olan karar verme becerileri üzerindeki sınırlı pedagojik ısrar, çoğölcu bir toplumun var olduğuna dair a priori varsayımlardan miras kalmıştır. Burada gözden kaçan nokta, egemen siyasi ve iktisadi çıkarların “görünmez” elinin alına-

cak kararın doğasını nasıl etkilediğidir. “Gerçekçi olmayan sivil eğitime” dair eleştirilerinde, Peak ve Zeigler, bu konuyu şu tartışmayla aydınlatır: “Çoğulcular tek meşru verinin karar olduğunda ısrar ederek dik kafalı davranıyor... Çokça sorgulanan kararların alındığı sürecin kendisine odaklanan çoğulcular (...) daha gizemli olan alınmamış kararları yok sayıyor... Aslında, bunlar, bir topluluğun genel siyasi üslubu açısından daha çarpıcıdır ve somut kararlara kıyasla daha büyük bir öneme sahiptir” (Peak & Zeigler 1970).

Bu da, çatışmanın vuku bulabileceği ve soruların dile getirilebileceği alanın sınırlarını çizerek, egemen toplumun kendini yeniden üretmesine yarayan bir “gizli müfredat” işaret eder. Elbette, düşünümsel sorgulama yaklaşımı kapsamındaki moral gelişim savunucularının çalışmalarında eleştirel düşünceye yapılan vurgu, eleştirel düşünceyi teşvik etmek için aşılması gereken bir şey olarak gizli müfredatı işaret eder. Ancak, eleştirel düşünceyi bilişsel gelişim psikolojisinin konusu olan psikolojik bir niteliğe indirgenmiş haliyle tanımladığımızda, elimizde eleştirel sosyoloji ve siyaset kuramının faziletlerinden yoksun bir bakış açısı kalır.¹⁷ Okullarda ve derslik hayatının siyasi yapısı içinde, toplumun geri kalanındaki toplumsal ilişkilerin doğası ve yapısının nasıl açıklığa kavuştuğu bu bakış açısında noksandır.

Düşünümsel sorgulama yaklaşımını tanımlayan problematik, kendi ideolojisinin doğasını incelemeyi başaramamaktan ibarettir ve bunun sonucu olarak öğretim ve devlet arasındaki ilişkinin doğasına, okullardaki ideolojik ve yapısal tahakküm mekanizmalarına veya okullardaki sınıf, kültür ve kültürler arası ilişkilerin statükonun kurumsal düzenlemelerini yeniden üretmeye nasıl hizmet ettiğine dair temel soruları sora-mamıştır.

Devlet dinamikleri, iktisadi ve ideolojiyi vatandaşlık eğitimi kavramıyla bağlayan diyalektik ilişki, mevcut Amerikan ideolojisine gerçekten meydan okuyan bir akılcılık temeline oturtulmuş bir kuramsal çerçeve gerektirir. Böyle bir akılcılığın temeli özgürlükçü akılcılık olarak adlandırabileceğimiz kavramda görülebilir.

Özgürlükçü Akılcılık

Yorumbilimsel akılcılık nesnellik yanılısamasından kurtulmuş olsa da, iktidar, normlar ve anlam arasındaki ilişkinin sosyo-tarihsel bir bağlam içinde öz-yanılgı formlarını nasıl teşvik ettiğini ve yapısal tahakküm biçimlerini nasıl destekleyip sürdürdüğünü ortaya çıkaracak bir analiz geliştirmeyi

becerememiştir. Akılcılığın yorumbilimsel kipi o merkezî soruyu sormaz: Tahakküme boğulmuş bir toplumsal sistem, sorgulayan, açık ve öz-eleştirel vatandaşlardan ibaret bir topluluğun gelişimini engelleyen bir anlam ve uygulama dizisiyle kendisini nasıl meşru kılacak?

Buradaki asıl mesele, özgürlükçü akılcılığın yorumbilimsel çıkarların merkezindeki yönelimselliğin ve anlamın önceliğinden feragat etmemesi; anlam ve eylemi, bu ikincisini insanın düşünce ve eylemlerine nasıl özgül sınırlar ve kısıtlar koyabileceğini incelemek için toplumsal bir bağlamda konumlandırmasıdır. Sharp ve Green bu problematiği özgürlükçü akılcılığın tam kalbinde aydınlatıyor:

Doğru perspektif, kişinin soru sormasını mümkün kılmalıdır. “İnsanlar hangi tarihsel koşullar altında belirlenimci yapının üstesinden gelebilir?” Böyle bir perspektif, insanı sosyal anlamda tasarılarına direnebilecek, onları engelleyip çarpıtabilecek bir bağlamda konumlandırırken, yönelimsel ve etkin insan modelini korur. Durumunu kontrol etmek isteyen etkin bir özne olarak kendi değerlerini gerçekleştirmek için, diğerlerinin kısıtlayıcı etkisini, kendisinin ve diğerlerinin eylemlerinin kurumsallaşmış sonuçlarını, kendisine karşı kullanılacak müeyyideleri ve sosyal olmayan çevrenin şartlarını zorlar [Sharp & Green 1975].

Bu bağlamda, özgürlükçü akılcılık, eleştiri ve eylem ilkeleri üzerine kuruludur. Kısıtlayıcı ve baskıcı unsuru eleştirirken, bireysel özgürlük ve refahın hizmetindeki eylemleri desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu akılcılık kipi, eleştirel düşüncenin muhakeme kurma, kendi tarihsel kökenini yeniden yapılandırma kapasitesi, bir diğer deyişle, düşünme eyleminin kendisi üzerine düşünmesi olarak yorumlanır. Daha özgül anlamda, düşünmek üzerine düşünme kapasitesi, egemen topluma dair rasyonalizasyonun üzerine kurulduğu hayatın ve dünyanın eleştirisine ket vuran “donmuş” ideolojiden kopmayı hedefleyen bir muhakeme kipine işaret eder. Benzer biçimde, özgürlükçü akılcılık, yabancılaştırmayan ve istismarcı olmayan ilişkilerin var olduğu ideolojik ve maddesel şartları oluşturmak için tasarlanmış toplumsal eylemlerle öz-muhakemeye duyduğu ilgiyi artırır. Bu durum da mevcut toplumculuk ve toplumsal ilişkilerden daha farklı bir bakış açısını temel alan bir vatandaşlık eğitimi görüşü önerir.

Toplumculuğun şimdilerde sahip olduğu sınırlı yakınlık nosyonundan kurtarılması gerekir. Başka bir deyişle, bugün yabancıları toplumsal bir unsur gibi kavramanın zor olduğu, sadece ailevi imge ve ilişkilerle tanımlanan

toplumculluk, demokratik vatandaşlık nosyonuyla bağdaşmaz sayılmalıdır (Donzelot 1980). İlâveten, özgürlükçü akılcılık formuna dayalı vatandaşlık eğitimi, kadın ve erkeklerin araç değil, amaç olarak görüldüğü sosyal ilişkilerin önemini vurgulamalı ve bu ilişkileri yeniden üretmelidir. Her iki konum da radikal ihtiyaçların gelişimiyle ilgili ilkeleri ve bunları desteklemek için gereken ideolojik ve maddesel koşulları temsil eder (Heller 1974).

Özgürlükçü Akılcılık ve Vatandaşlık Eğitimi

Önceki bölümlerde, benzer bir akılcılık kipi kapsamında geliştirilmiş bir dizi radikal eğitim kuramı incelenmişti. Tüm bu kuramlar mevcut sosyal düzene karşı eleştirel bir tutumu paylaşmaktadır ve farklı yöntemlerle de olsa yeniden üretim ve dönüşüm kuramları olarak adlandırılabilir kuramları destekler. Madeleine MacDonald aşağıdaki yorumunda bu kuramların odak noktasına değinir:

“Yeniden üretim” kuramlarının çoğunun altında yatan varsayım, eğitimin bireyin bilinçliliğiyle geniş anlamda toplum arasında dolaylayıcı bir rol oynadığıdır. Bu kuramcılar, sosyal davranış, tavır, moral ilkeler ve inançları düzenleyen kuralların iktisadi ve siyasi yapıların makro düzeyinden iş deneyimi, eğitsel süreçler ve ailenin sosyalleşmesi yoluyla bireye filtre edildiği yaklaşımı korur. Birey, içinde yaşadığı topluma dair belirli bir algı ve farkındalık edinir. Bilincini kuran şey, sosyal düzene dönük anlayışı ve tutumudur. Bu nedenle, bu kavram sosyal ve kültürel yeniden üretim kuramları bağlamında özel bir önem kazanmıştır. (...) Sosyal koşullanmanın doğası ve onun üzerinde etker olma potansiyeline dair bir farkındalık edinerek, bir sosyal sınıfa mensup bireyin veya birey gruplarının sadece alternatif formüller üretmekle kalmadığı, ayrıca bir değişim yaratmayı da öğrendiği savunulur. Sosyal düzen ya da sosyal değişim, makro ya da mikro süreçler, yapısal ya da etkileşimsel özellikler (...) üzerine yapılan vurgu, bireylerin ya da sınıfların sosyal dünya içinde ya da üzerinde eyleme yetisine ya da yetersizliğine dair kimi kavramlaştırmalardan türer. Her birinde özgül bir okul-toplum ilişkisi koyutlandığı için, değişime dönük eğitsel stratejiler bağlamında bu kuramların farklı uygulamaları vardır. [MacDonald 1977].

Basit bir ifadeyle, bir yandan, bu pozisyonlar yoluyla bir dizi önemli kuramsal unsur soyutlanabilir ve eğer diyalektik olarak bağıntılıysalar

bir taraftan kabaca kapitalist devletin buyruklarının yapısal gerekleriyle şekillenmiş kurumlar olan okulların nasıl işlediğini anlamak için bir çerçeve sağlarlar. Öte yandan, okullar toplumla tanımlı, mekanik olmayan bir ilişki içinde var olan kültür dünyaları olarak da incelenebilir. Bu da okulların içinde var oldukları bağlam ve mekânlar dâhilinde üretilen ideolojik ve maddesel güçleri gündelik bir döngüde dolayımıldığı karmaşık yordama odaklanmak anlamına gelir. Bunun bir vatandaşlık eğitimi kuramı geliştirmek üzerindeki etkileri çok derindir.

Vatandaşlık Eğitimi Kuramı Üzerine Notlar

Öncelikle, bu bölümde ifade edilen hususların nihai bir programı temsil etmediğini belirtmek önemlidir. Daha önce de belirttiğim gibi, odak noktası, hâlihazırda alanı işgal eden kuramlara kıyasla daha uygun bir vatandaşlık eğitim kuramı oluşturmak için temel teşkil edecek kapsayıcı meselelerdir.

Aslında, böyle bir kuram geliştirmek ve yerleştirmek için verilen başat mücadele, geçtiğimiz yüzyıl boyunca onu biçimlendiren hayli kötücül mirasın üstesinden gelmekle ilgilidir. Vatandaşlık eğitimiyle ilgili nosyonlar karmaşık ve nispeten beceriksizce düzenlenmiştir. Vatandaşlık eğitimi disiplinlerarası bir yapıya sahiptir ve sayısız siyasi ve normatif meselede kök salar. Maalesef, daha önce belirttiğim gibi, pozitivizm kültürü ve bunun altında yatan teknokratik akılcılıktan geniş ölçüde etkilenmiştir. Bundan dolayı, eğitimler genelde en karmaşık konulardan uzak durmuş ve bu alandaki kuramlaştırma faaliyetini temel olarak teknik, organizasyon ve yönetimle ilgili sorulara indirgemişlerdir.

Toplumu Değiştirmek

Bir vatandaşlık eğitimi kuramı, var olduğu haliyle eğitsel kuramı yeniden tanımlamak zorundadır. Onun yerine, akademik disiplinleri ayıran yapay kalıpları bir araya getiren bir kuram görüşü inşa etmesi gerekecektir. Eğitimin doğası ve etkisinin kapsamlı bir analizini mümkün kılan kuramsal bir ağırlık merkezi oluşturmak için daha diyalektik bir bilgi yapısından faydalanmak zorundadır. Bundan dolayı, daha önce de belirttiğim gibi, böyle bir kuram siyasi ve toplumsal nitelikli olacaktır. Bu durum, vatandaşlık eğitimi bunu izleyen her tür kuramsal gelişimin çıkış noktası olması

gereken yerde seferber edersek açıklığa kavuşur. Yani, vatandaş eğitiminin kendi problematiği, toplumun belirli bir yönde değiştirilip değiştirilmeyeceği ya da kendi haline bırakılıp bırakılmayacağı sorusuyla başlamalıdır. Temel ve somut ifadelerle, her bireyin yüzleşmesi gereken –verili bir toplumda kişinin ne ölçüde özgür olduğundan kişinin eylemlerinin siyasi temeli, doğası ve sonuçlarını anlamak için ne tür bir kavrayış gerektiğine kadar– temel sorular yönelir. Konunun özü, cevaptan bağımsız olarak, temelde siyasi ve normatiftir; eğitimin amaçlarına ilişkin varsayımlarla yüzleşme ihtiyacına gönderir – kimin eğitileceği ve hangi bilgi, değer ve sosyal ilişkilerin eğitsel kaygı olarak meşru sayılacağına dair varsayımlar.

Bu sorular sadece basit soyutlamalar değildir; bunların önemi, hem tarihle hem de kendilerine bağlam ve anlam veren mevcut sosyo-kültürel şartlarla bağlantılıdır. Eğitsel kuramcılar ve, daha açık bir ifadeyle, bir vatandaşlık eğitimi kuramı, tarihsel eleştiri, eleştirel muhakeme ve toplumsal eylemi birleştirmek zorundadır. Söz konusu kuram, vatandaşlık eğitiminin neye dönüşeceğini tayin eden siyasi belirleyicileri bulup çıkarmalı ve daha kullanışlı bir kuramlaştırma kipi olarak husule gelmek için onun neye dönüşmemesi gerektiğine karar vermelidir. Kısım, kuramın tarihinin izini sürdüm ve onun neye dönüştüğünü gösterdim. Bu ülke vatandaşlarına bir görüş gürlüğü ve umut verecekse, toplumu değiştirmek lehine çalışabilmesi için yeniden tanımlanması gerekecektir. Bir diğer deyişle, vaadi gerçeklikle sınamalı ve ardından bu mücadelenin sürdürülebilirliğini göstermelidir. Bu kolay bir iş olmayabilir ama kesinlikle gereklidir.

Öğretmen Bilinçliliği

Daha iyi bir toplum inşa etmeye adanmış olmaya ek olarak, okullara odaklanan bir vatandaşlık eğitimi nosyonu geliştirmenin bir sonraki adımı, öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının kuramsal algılarını genişletmek konusundaki kaygılara yönelmelidir. Yani, herhangi bir vatandaşlık eğitimi modelinin başlangıç noktası, öğrenciden ziyade öğretmen olmalıdır. Öğrencilerin çoğu, kendilerini içinde buldukları eğitim deneyiminin tanımlanması üzerinde çok zayıf bir etkiye sahiptir. Eğitim sürecini dolayımlayan ve tanımlayan eğitimcilerle işe başlamak daha uygundur. Bu, öğrencilerin böyle bir kuramın gelişimi ve etkileri bağlamında önemli bir kaygıyı temsil ettiğini inkâr etmek anlamına gelmez. Aslında, öğretmenlere ve eğitim sürecinde etkin diğer kişilere inançlarının doğası

ve bu inançların öğrencilerle kurdukları gündelik ilişkileri nasıl etkilediği ve dengelediği hakkında eleştirel bir yolla düşünme olanağı sağlayan bir kuramsal çerçeve oluşturmamızı talep eden bizzat bu kaygıdır. Benzer biçimde, öğretmenlerin kendi inanç, değer ve uygulamalarını, örtülü anlamlarının daha iyi anlaşılabilceği daha geniş bir bağlama yerleştirmeleri de çok önemlidir. Bu diyalektik konumlandırma, tabiri caizse, öğretmenlerin her gün yüzleştiği yapısal ve ideolojik kısıtlamaların toplumsal ve siyasi doğasını aydınlatmaya yardımcı olacaktır. O halde, gereken, daha kapsamlı bir bütünsellik kuramıdır ki şimdi bu konuya eğileceğim.

BÜTÜNSELLİK KURAMI

Bir bütünsellik kuramı, okullara bir siyasi ve toplumsal vakumun içinde var oluyormuş gibi yaklaşma tuzağından bizi sakınır. Bunun yerine, okullar hem tarihsel hem de sosyolojik perspektifte, iktisadi ve siyasi kurumlarla ilişkileri açısından analiz edilir. Somut bir pedagojik ifadeyle, bu durum, eğitimcilerin okulu, müfredatı ve öğretmenin rolünü, hem tarihsel gelişimlerini hem de egemen akılcılıkla arasındaki ilişkileri ortaya çıkaran bir toplumcul bağlam içinde konumlandırmaları gerektiği anlamına gelir. Bu analizin merkezinde, öğretmenlerin, okulların ve okul uygulamalarının evrimini, bunların farklı bilgi, sosyal yapı ve inanç sistemlerine ait sınıf özünü çıkarların somut ifadeleri olarak görüldüğü bir tarihsel dinamik olarak ele alması yatar. Elbette, bu, öğretimi kimi iktidar gruplarının dayatmalarına ait bir reflekse indirgemek değildir. Böyle bir niteleme insanoğlundaki direncin etkin doğasını göz ardı eder ve okulla egemen toplum arasındaki karmaşık ilişkiyi belirsiz kılar. Burada can alıcı olan, toplumun nasıl kontrol ve organize edildiğiyle okul deneyimini yapılandıran ilkeler arasındaki bağlantıları anlamamızı sağlayacak daha eleştirel kategoriler geliştirmek için kuramsal bir odak sağlama ihtiyacıdır. Bu yaklaşımın özünde, okulların sosyal ve kültürel yenden üretim unsurları olarak faaliyet gösterdiği nosyonu bulunur. Ancak, yeniden üretim ve bütünsellik kavramları “radikal” bir işlevselci tanımın ötesine geçecek olursa, kültür, iktidar ve dönüşüm arasındaki bağınların daha kapsamlı bir analizini geliştirmek gerekecektir.

Bir düzlemde, bütünsellik nosyonu bir bağlantı biliminden daha fazlası olarak tanımlanacaksa, mevcut okul uygulamalarına has ideolojik ve yapısal boyutların geniş toplumdaki sosyal, siyasi ve iktisadi belirleyicilere dek izlerini sürmenin nasıl mümkün olduğunu aydınlatmalıdır.

Bu yaklaşım sadece eğitsel uygulamaları tarihsel ve toplumsal ürünler olarak görmemizi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu belirleyicilerin öğretmenlerin sağduyulu algılarında, derslik içi sosyal ilişkilerde ve müfredat malzemelerinde ne şekillerde ortaya çıktığı hususunda sorular yöneltir. Sosyal sınıf ve eşitsizliklerin nüfuz edici varlığıyla etiketlenmiş bir toplumda bu gibi soruların iktisadi ve toplumsal adalet kaygısı güden bir vatandaşlık eğitimi kavramıyla ilintisi hafife alınacak bir konu değildir. Sharp ve Green özellikle dönüşüm kavramıyla bağlantılı bir bütünsellik nosyonu geliştirmenin öneminden şöyle bahsediyorlar:

[Biz] çocuğa dair insancıl bir kaygının, öğretmen otonomisinin işlev görüp sorular sorduğu sınırlara dair daha geniş bir farkındalık gerektirdiğini vurguluyoruz. “Okul kimin çıkarlarına hizmet eder, öğrencilerin ve velilerin mi, yoksa öğretmenlerin ve müdürün mü?” “Okul hangi büyük ölçekli çıkarlara hizmet eder?” Daha önemlisi, “sosyal gerçeklik içinde çıkarları nasıl kavramlaştırırız?” Dolayısıyla, dersliği geniş ölçekli yapısal süreçten yalıtılmış bir sosyal sistem olarak görmek yerine, bu geniş ölçekli süreçteki konumunu daha iyi idrak eden bir öğretmenin, mevcut durumu nerede ve nasıl değiştirebileceği konusunda daha iyi bir durumda olabileceğini iddia ediyoruz. Aynı zamanda bir moralist olması gereken eğitimci, ideallerini gerçekleştirmek için toplumsal [ve iktisadi] koşullara kafa yormalıdır [Sharp & Green 1975].

Bundan dolayı, okullar daha geniş bir kültürel anlam ve uygulamalar evreninin bir parçası olarak görülebilir. Bu algı ancak kültür kavramını hâlihazırda ana akım sosyal bilim kuramı içinde işgal ettiği depolitize konumdan kurtarırsak bir vatandaşlık kuramı teorisi için güçlü bir sezgisel ve siyasi araç haline gelecektir.

KÜLTÜR POLİTİKASI

Kısacası, vatandaşlık eğitiminde bir yeniden yapılanma (reform) eğitimcilerin de yeniden yapılanmasını gerektirir; bu, eğitimcileri daha iyi bilgilendirilmiş vatandaşlar ve toplumu dönüştürmek için daha etkin failer yapmayı amaç edinen siyasi bir görevdir. Ayrıca, öğrencilere daha geniş bir sosyal farkındalık ve sosyal eylem bilinci geliştirmesi ve bunu artırması için yardım etme olanağına işaret eder. Her iki görevi de gerçekleştirmek için önemli

bir adım, daha önce de belirttiğim gibi, kültür kavramını politize etmektir. Bir vatandaşlık eğitimi için bu can alıcı bir zorunluluktur. Bu kitap boyunca belirttiğim gibi, siyasi bir fenomen olarak kültür, belirli bir sınıfın toplum içinde “kontrol ettiği iktisadi ve siyasi sistemin psikolojik ve moral temellerini oluşturmak” (Dreitzel 1977) üzere toplum özünü bir mesaj sistemini ve sosyal uygulamaları dayatıp yaygınlaştırabilme iktidarına gönderir. Egemen kültür içinde anlam evrenselleşmiştir ve sosyal gerçekliğin tarihsel anlamda olumsal doğası apaçıktır ve sabitlenmiştir. Elbette, egemen dünya görüşüne muhalefet eden sosyal sınıfların direnç göstermesi gibi egemen kültür sermayesi içinde çatışmalar mevcuttur, ancak bunlar kültür sermayesinin değişik biçimlerini göreceleştirmek ya da egemen kültürün önemini “sosyal tahakküm ve sermaye birikimi” sürecinde basit bir moment olarak hafife almak biçiminde yorumlanmamalıdır (Wexler 1982).

Özgürleştirici bir vatandaşlık eğitiminin sezgisel aracı olarak kültürün politize edilmesi, öğretmenlere, iktidarı hem kelime anlamı hem de tahakküm ya da praxis vasıtası olarak kullanımı açısından yeniden formüle etme olanağı verir. Bir kültürel tahakküm formu olarak iktidar, Gramsci'nin (1971) daha önce ayrıntılı olarak tartışmış olduğum ve siyaset, kültür ve pedagoji arasındaki karşılıklı bağlantıların merkezî önemini yeniden değerlendirmemize yardımcı olan ideolojik tahakküm kavramında da karşımıza çıkar.

Kültür nosyonu ideolojik tahakküm olarak tanımlanırsa, bu kavramın öğretmenler için olası içerimlemeleri açığa çıkar. Tahakküm, sadece, örneğin, okulların resmî müfredatının içeriğine göndermez. Bu ve çok daha fazlasıdır; ayrıca, böyle bir bilginin yapılandırılmasında izlenen yola gönderir. İlaveten, farklı toplumsal ilişkilerde bulunan rutin ve pratiklere de gönderme yapar; son olarak, ideolojik egemenliğin çeşitli biçimlerine bürünen ve bunları sürdüren doğal yapılanmalar olarak sosyal yapılar nosyonuna işaret eder. Eğer bu içgörüyü vatandaşlık eğitimi için özgül pedagojik formlara dönüştürebilsek, eğitimciler için aşağıdaki kuramsal uygulamalar geliştirilebilir.

OKUL BİLGİSİ VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Öğretmenler okul bilgisini daha geniş bir bilgi evreninin parçası olarak analiz etmek ve sınıf çıkarlarını ne ölçüde yansıttığını belirlemeye çalışmak zorundadır. Örneğin, Anyon'un çalışması, “varlıklı ve güçlü olan-

ların çıkarlarını gözetken çok geniş bir müfredat[lar] seçeneğine” dikkat çeker (Anyon 1979a). Ardından, okul bilgisinin biçim ve içerik olarak kültürel sermayede adaletsiz biçimde temsil edilen renk ve sınıf özlü azınlıkları ne ölçüde temsil ettiği analiz edilmelidir: yani, derslik bilgisi, doğrudan ya da dolaylı olarak farklı kültür sermayesi formlarını geçersiz kılmak üzere dil kiplerini, anlam sistemlerini ve kültürel deneyimleri nasıl vücuda getirmektedir? Bu durum, “tüm kültürlerle” sahte bir eşitlik atfeden eğitimcilerin kültürel çoğulculuğun tuzağına düşüyor olabileceğini anımsatır. Yani, kavrama anlam veren toplumsal formasyonlardan onu soyutlayarak kültür nosyonunu depolitize ederler. Asıl mesele, bir iktidar ve kontrol biçimi olarak egemen kültürün kendisini ve ikincil kültürleri nasıl dolaymladığına kültürlerin eşitliğinden daha çok eğilir. Bu tür bir sorgulama, egemen kültürle okullar tarafından kurumsallaştırılan kültür arasında yeniden üretime dayalı ne tür işlevlerin var olduğunu anlamayı amaç edinen sorulara odaklanır.

Öğretmenler, ayrıca, sınıf bilgisinde saklı ideolojik ilkeleri de ortaya çıkarmaya çalışmalıdır. Wexler, öğretmenlerin bir filmde, metinde ya da herhangi bir müfredat materyalinde sinsice yerleşmiş yapılandırıcı kavramları bulgulamayı öğrenmesi gerektiğini öne sürer. Bu müfredat materyalleri, sadece içerikleri bakımından değil, biçim ve kompozisyonları açısından da çözümlenmelidir, çünkü kategoriler ve farklı bilgi biçimleri arasındaki değişmez sınırlar, bilme yöntemlerini durağanlaştıran gerçekliğin ilintisiz gibi görünen temsilleriyle toplumsal denetim mesajları iletir (Bernstein 1977).

GİZLİ MÜFREDAT VE VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Egemen kültür sadece bilginin biçim ve içeriğinde saklı değildir. Daha önceki bölümlerde gizli müfredat adını vermiş olduğum şey vasıtasıyla yeniden üretilir. Okullardaki gizli müfredat, okuldaki ve derslikteki sosyal ilişkilerle içrek biçimde aktarılan temel norm, değer ve tutumlara gönderir. Kurallara uygunluk, edilgenlik ve itaati vurgulamak suretiyle, işyerlerindeki idarî yapılara has sosyal ilişki karakterini kabul etmeye hazır kişilik tipleri oluşturmak için kullanılan başat sosyalleşme güçlerinden birini içerir.

Öğretmenler daha kapsamlı bir vatandaşlık eğitimi nosyonu yerleştirecekse, resmî ve gizli müfredat arasındaki mevcut bağlantıları değil, her

iki müfredatı ve benzer bilgi kiplerini yapılandıran ilkeleri ve toplumdaki sosyal ilişkiler arasında mevcut karmaşık ilişkileri de anlamak durumundadır. Bu karmaşık ilişkilerin doğasını, Ray Rist (1977a) tarafından incelenen bir anaokulundaki vatandaşlık eğitiminin etnografik tasviri yoluyla aydınlatabiliriz.

Öğretmen Bayan Caplow, vatandaşlıkla ilgili ünite, anaokulu sınıfının yapacağı gezi için öğrencilerden birini “şerif” olarak seçmiştir. (Caplow, Rist’e, dersin amacının çocuklara “yasaya saygı duymayı” öğretmek olduğunu söyler.) Frank bu rolü hevesle kabul eder ve kuralları bozan diğer çocukları fiilen azarlamaya, dürtmeye ve itip kakmaya başlar. Bu vakada Frank orta sınıfa mensup bir öğrenciyken diğerleri “alt sınıftandır”.

Rist bunu şöyle yorumlamıştır: “Yasaya saygı duymayı öğrenmek” belagati bir yana bırakıldığı zaman, orta sınıf öğrencilerin daha üstün bir iktidarın gözetiminde nasıl hınzırlık yapacağını öğrendiği açıktır” (Rist 1977). Bu vatandaşlık eğitimi nosyonunun altında yatan ideoloji açık olmalıdır. Ancak, Bayan Caplow’un oluşturduğu sınıf içi sosyal ilişkiler ve pekiştirmeye çalıştığı mesaj, Bayan Caplow, bir başka öğrencisi ve Frank arasındaki şu konuşmada iyice belirgin bir hal alır:

“David, lütfen Bay Rist’e neden o yıldızı taktığını açıklar mısın?” David’in cevabı: “Çünkü ben şerifim.” Bayan Caplow devam eder: “Ona nasıl şerif olduğunu söyleyebilir misin?” “İyi bir vatandaş olarak.” “David, iyi vatandaşlar ne yapar?” “Diğerlerinin davranışlarını kontrol eder.” Bayan Caplow: “Şey, aslında, tüm yaptıkları bu değildir...” Caplow soruyu yineleyerek Frank’e yönelir. Frank ayağa kalkar ve şöyle der: “İyi vatandaşlar kurallara uyar.” Bayan Caplow cevap verir: “Evet, bu doğru, Frank. İyi vatandaşlar hangi kural olursa olsun tüm kurallara uyarlar” (a.g.y.).

Bu durum, okullardaki adaletsizliğin doğasını ve derecesini analiz etmek istiyorlarsa, öğretmenlerin derslik tercihlerini yapılandıran daha aşikâr etmenleri oluşturmaya yarayan belirleyici, örtük, temel kurallara dikkat kesilmeleri gerektiğini ortaya koyar. Okullarda süregelen gruplandırma, izleme ve etiketlemenin koşullu doğasını sessizce yapılandıran ve geçirimsiz kılan işte bu belirleyici kurallardır. Bu kuralların doğası, yansıttıkları politik tercihler ışığında incelenmelidir. Bu analizin vücut bulması için, öğretmenler, kendi varsayımlarını biçimleyen bu akılçılığa ve onun egemen kültürün “kurallarıyla” öğrencilere sağlanan derslik deneyimini nasıl dolayımладыına büyük bir dikkat göstermelidir.

İKTİDAR VE DÖNÜŞÜM

Son olarak, iktidar ve dönüşüm analizi vatandaşlık eğitimi kuramının bütünlük bir parçası haline getirilmelidir. Öğretmenler hem geniş toplumsal düzende hem de okullarda mevcut çatışmaları, işlevsizlikleri ve gerilimleri anlamaya çalışmalıdır. Dahası, hem okullardaki hem de toplumdaki temel çatışmalara odaklanmalı ve bunların daha radikal bir vatandaşlık eğitimine nasıl katkıda bulunabileceğini araştırmalıdır. Daha önce de belirttiğim gibi, radikal kuramcılar, sıklıkla, iktidarın okullardaki kullanımını kesinlikle olumsuz ve tekboyutlu biçimde resmetti.¹⁸ Bu sadece okulların gerçekliğini çarpıtmakla kalmaz, nihayetinde insanları hiç durmamacasına şekilden şekle sokulabilen varlıklar gibi gören daha “radikal” bir yönetim ideolojisine dönüşür. Tahakkümün emrindeki iktidar *asla* bu imgenin önerdiği kadar bütüncül değildir. Richard Johnson tahakkümün diyalektik doğası ve okullardaki direniş hakkında şu içgörü yüklü satırları yazmıştır: “Kapitalizmde okullar, tipik olarak, tam bir ideolojik teslimiyet içindeki mükemmel işçi yerine, bir bütün olarak sosyal biçimlenmenin örnekleyici antagonizmi olan işçiyi yeniden üretir. Bir başka deyişle, okullar, ne denli sınırlı ya da birleşik veya bilinçten uzak olsalar da, direniş biçimlerini de yeniden üretir” (Johnson 1979).

Ne öğretmenler ne de öğrenciler yeniden üretim kuramcılarının yazdıklarında görülen “sosyal kukla” imgesini hatırlatır. Kültürel tahakküm bağlamında hem öğrenciler hem de öğretmenler direniş gösterir. İşçi sınıfından öğrencilerin gayri resmî kültürünün, örneğin, resmî ve gizli müfredatın içinde yerleşik mesajlar toplamına ısrarla nasıl karşı koyduğu konusunda Willis (1977) ve diğerleri araştırmalar yapmıştır. Benzer biçimde, tam da üretim sahasının içinde, geniş çap ve ölçekte bir işçi direnişinin varlığına dair ciddi miktarda kanıt mevcuttur (Aronowitz 1973; Edwards 1979). Farklı direniş biçimlerindeki benzerlikler tarihsel ve sosyolojik açılarından incelenmeli, geçmişte nasıl yayıldıkları ve radikal potansiyellerinin gelecekte nasıl geliştirilebileceği anlaşılmaya çalışılmalıdır. Asıl hayatî soru, bu çelişkilerin gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin farkındalığını artırmak için nasıl bir olanak sunduğudur. Bir diğer deyişle, okul kültürü içindeki iktidar ve tahakküm faaliyetini açığa çıkarmak için nasıl kullanılabilirler? Madeleine MacDonald, soruyu başka bir biçimde sorarak, “...Eğitmciler çatışmaya rağmen durağanlığın nasıl baş gösterdiğini, değişimin uzağında ve üzerinde düzenin nasıl sürdürüldüğünü anlamalıdır. Bir kültürel tahakküm kapsamında faaliyet gösterdiği

sürece her türlü yeniden üretim sistemi dize getirilmeli, yenilmeli ve muhalefet bağlamında sürdürülmelidir. Hasrın gücünün kaynağını ve doğasını tanımlayamadığımız sürece, zaferin doğası da belirsiz kalacaktır,” der (MacDonald 1977).

Görüldüğü gibi, okullardaki ve işyerlerindeki muhalefet simgesel direniş biçimlerini temsil eder, yani, mücadele giyim kuşam, damak tadı, dil gibi kültürel simgeler dünyasıyla sınırlıdır. Böyle bir muhalefetin daha etkili bir eylem düzeyine doğru yol alması için, siyasi eylem ve kontrolle bağlantılı bir direniş formuna doğru genişletilmesi gerekir. Sadece derslik merkezindeki farkındalığı artırmaya dönük bir çağrı değildir bu. Öznel niyetler, mevcut sosyo-politik düzenin altında yatan somut ve nesnel tahakküm yapıları için fazla büyük bir tehdit oluşturmaz. Sosyal eylem gereklidir, ancak öncesinde böyle bir eylem ihtiyacını anlaşılır kılacak öznel önkoşullar oluşmalıdır. Bu yüzden, sosyal farkındalık, öğrencileri yapısal temeli ve geniş ölçekli sosyal düzenin doğasını sorgulayıp bunlarla yüzleşmeye istekli “angaje” davranışlara yönlendiren ilk adımı teşkil eder. Ayrıca, öğrencilere iktidarın kendisinin karmaşık yapısını öğretmek için de önemli bir adımdır. Bu durumda, iktidar, düşüncenin kendisinin öznel hudutlarının hayli ötesine uzanmıştır.

Bundan dolayı, çatışma ve çelişkiler, öğretmenlerce problematik kılınması gereken konular ve derslik içi tartışmalarla derslik uygulamalarını daha geniş politik konularla ilişkilendirmede bağlantı noktaları olarak incelenmelidir. Belirtildiği üzere, bu çelişkiler sadece okullarda adaletsiz biçimde dağıtılan kültürel sermayenin rekabetçi formlarında değil, okul dışında ve farklı sınıfların yaşam deneyimleri ve günlük pratiklerinde de karşımıza çıkar. Bu çelişkiler vatandaşlık eğitimiyle ilişkilendirilmeli ve eğitimin bütünleşik bir boyutu olarak kullanılmalıdır. Bu yaklaşım, öğrenci ve öğretmenlerin özgül derslik düzenlemelerindeki deneyimlerini nasıl tanımladığına daha ciddiyetle eğilecektir. Bu yaklaşım, söylemlerinin doğasına, okul etkinlikleri hakkındaki kendi görüşlerine, direniş kiplerine ve egemen ideolojinin yeniden üretilip sürdürülmesine hangi yollarla hizmet ettiklerine daha hassas yaklaşacaktır. Bu kuramsal çerçeve içinde, vatandaşlık eğitimi, özgül kurumsal uygulamaların, vatandaşlığın gelişmesini ve eylem olanaklarını artıran ve kısıtlayan yönlerini daha açıkça belirleyebilecektir.

Sonuç olarak, vatandaşlık eğitimi, öğretmenlerin okullarda oynadığı rolü yeniden formüle eden bir temele oturtulmalıdır. Önerildiği üzere, bütünsellik kuramını, kültür ve iktidarın yeniden tanımlanmasını, eğitsel kuram ve uygulamaların görünen yüzeyi altındaki çelişki ve dolayım-

lamalara dair daha içgörü yüklü bir anlayışı içeren yeni bir kuramsal model geliştirilmelidir. Bu kuramsal unsurların ancak okullardaki ve geniş anlamda toplumdaki iktisadi ve siyasi adaletin gelişmesine dayalı tam bir bağlılık fikriyle anlam kazanacağını söylemeye gerek bile yoktur. Şimdi, kısaca, yukarıdaki kuramsal varsayımları izleyen bazı derslik içi uygulamalara dönmek istiyorum.

Derslik Pedagojisi ve Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi özgürlükçü olacaksa, öncelikle, başlıca amacının öğrencileri mevcut topluma “adapte etmek” olmadığı varsayımıyla işe başlamalıdır; asıl amacı, bunun yerine, hayatları üzerinde ağır bir baskı oluşturan toplumsal, siyasal ve iktisadi güçlere meydan okumak adına tutkularını, hayal güçlerini ve zekâlarını harekete geçirmek olmalıdır. Başka bir deyişle, öğrenciler sivil cesaret, yani *sanki* demokratik bir toplumda yaşıyorlarmış gibi harekete geçme iradesi göstermek için eğitilmelidir. Bu eğitim biçimi temelde siyasidir, amacı da ayrıcalıklı bir azınlığın değil, herkesin ihtiyaçlarına karşılık veren özgün bir demokratik toplumdur. Agnes Heller sivil cesaretin ne anlama geldiğini şu yorumunda aydınlatır: “...Kişi sanki gerçek bir demokrasideymiş gibi düşünmeli ve hareket etmelidir. Bu yaşam biçiminin temel gözüpekliliği askerî bir kahramanlık değil, sivil cesarettir. Her kim ki baskın önyargılara ve baskıcı iktidara, hatta gerektiği zaman (ki bu sık sık gerekir) kamuoyu fikrine karşı çıkıp bunu hayatı ve hayat karşısındaki tutumunun tamamı boyunca eyleme döker, o kişi sivil cesaret erdemine sahiptir” (Heller 1967).

Daha somut bir ifadeyle, öğrenciler, sadece mevcut toplumu *toplumun* kendi iddialarıyla sınamayı değil, farklı toplumcul olanaklara ve yaşam tarzlarına karşılık gelen bir yolla düşünmeyi ve hareket etmeyi öğrenmelidir. Ne var ki, vatandaşlık eğitiminin özgürlükçü zemini sivil cesaretin geliştirilmesiye, bu zemin açığa kavuşturulması gereken bir dizi pedagojik varsayım ve uygulamaya dayanmalıdır. Bu kitabın önceki bölümlerinde bunları ayrıntılı olarak açıklamıştım, burada kısaca özetleyeceğim:

İlk olarak, öğrencilerin öğrenme sürecine sağladığı katılımın etkin doğası vurgulanmalıdır. Bu, pedagojinin aktarım kiplerinin, öğrencilerin öğrenme sürecinin biçim ve içeriğine katılabileceği, meydan okuyabileceği ve onu sorgulayabileceği derslik içi sosyal ilişkilerle ikame edilmesi gerektiği anlamına gelir. Bundan dolayı, derslik ilişkileri, öğrencilere

derslik içi anlamları hem üretme hem de eleştirme fırsatı verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu koşullar altında, bilmek, verili bir bilgi bütünü öğrenmekten fazlası olarak görülmelidir; hakikat ve sahtelik, öz ve görünüş arasındaki farklılıkları ayırt edebilmek üzere tasarlanmış eleştirel bir bağlanım biçimi olarak görülmelidir bilmek. Bilgi sadece nesnel iddialarından soyulup bir problematiğe dönüştürülmemeli, ona anlam katıp yayılmasını sağlayan bağlamı temin edecek sosyal dolayım ve roller aracılığıyla tanımlanmalıdır. Bu anlamda, bilgi, öğrenciler arasındaki iletişim ve diyalogun aracı haline gelir.

İkinci olarak, öğrencilere eleştirel yolla düşünmeleri öğretilmelidir. Birbir yorumların ve parçalı muhakeme kiplerinin dışına nasıl çıkacaklarını öğrenmelidirler. Sadece kendi referans çerçevelerini anlamayı öğrenmekle kalmamalı, bunların nasıl geliştiğini ve dünyayı düzenlemek için nasıl bir "harita" sağladığını da anlamalıdır. Farklı sınıf seviyelerindeki derslere bağlı olarak, öğrenciler, farklı dünya görüşlerini bunların her birinin hakikat iddialarıyla yan yana koymayı öğrenebilirler. Olgular, kavramlar, konular ve fikirler, kendilerine anlam veren bir bağlantı ağı çerçevesinde ele alınmalıdır. Öğrenciler, parçaların nasıl iç içe geçtiğini anlayabilmek için dünyaya bölünmez bir bütün olarak bakmayı öğrenmelidir. Maxine Green'in dediği gibi, onlara farklı konu alanlarından beslenme ve "fazlasıyla tahakküm altındaki bir dünyaya dair soru sorma ve problem kurma" fırsatı veren bir bilgibilim öğrenmelidirler (Greene 1978).

Üçüncü olarak, eleştirel muhakeme kipinin gelişimi, öğrencilerin kişisel geçmişlerini sahiplenmeleri, bir diğer deyişle, kendi biyografilerini ve anlam sistemlerini araştırmaları için kullanılmalıdır. Yani, eleştirel pedagoji, öğrencilere içlerinden geldiği gibi konuşma ve kendi deneyimlerini özgün kılma imkânı veren şartları oluşturmalıdır. Öğrenciler kendi algı ve geçmişlerinin saygınlığını ayımsadığı zaman kuramsal düzleme geçebilir, özellikle egemen akılcılıkla ilişki kurduklarında anlam ve algılarının hakikat değerini inceleyebilirler.

Dördüncü olarak, öğrenciler sadece değerleri açıklığa kavuşturmayı değil, neden bazı değerlerin insan hayatının yeniden üretilmesi için elzem olduğunu da öğrenmelidir. Dahası, kendi inanç ve eylemlerinin kaynağını anlamalıdır. Değerlerin insan hayatının dokusuna nasıl işlediğini, nasıl aktarıldığını ve insan varoluşunun niteliği bağlamında hangi çıkarları desteklediğini öğrenmelidirler.

Beşinci olarak, öğrenciler, hayatlarını etkileyen ve kısıtlayan yapısal ve-ideolojik güçleri öğrenmelidir. Denis Gleeson ve Geoff Whitty, bura-

da sosyal incelemelerin nasıl bir rol oynayabileceğini analiz ederken bu konuya değinir:

Sosyal incelemelerin radikal bir kavranışı, hem okul içi hem de okul dışı sosyal süreçlerin pek çok öğrencinin hayat şanslarını etkilediğini ve kısıtladığını idrak etmekle işe başlar. Sosyal incelemelerin yapabileceği şey, varsayımlarının iyice ayırında olmalarını ve hayattan ne istediklerini ifade etmek konusunda siyaseten daha anlaşılır olmalarını sağlamaktır. Bu da öğrencileri neden sosyal dünyanın kurdukları hayallere direnç gösterip onları hayal kırıklığına uğrattığı ve sosyal eylemin bu gibi kısıtlara nasıl odaklanabileceği konusunda etkin bir keşfe yönlendirebilir [Gleeson & Whitty 1976].

Whitty'nin önermeleri arasında burada kullanılabilecek bir dizi değerli içgörü mevcut. Öğrencilere statükoya meydan okuyabilecek siyasi yapıları kolektif biçimde nasıl oluşturabilecekleri öğretilmelidir. Fred Newman (1980) bu düşünce çizgisini aktif olarak izlemiş ve, haklı olarak, diğer eğitimcileri bunu görmezden geldikleri için eleştirmiştir. Dahası, bu tür bir pedagoji, olanaklara açık bir tutku ve iyimserlikle aşılmalıdır. Vatandaşlık eğitimi literatürünün ciddi bir kısmı umutsuzluğun kıyısında dolaşır; sadece vizyondan yoksun değildir, aynı zamanda düşlemek, hayal kurmak ve daha iyi bir dünya tasavvur etmek yetisinden yoksun olduğu için de “donmuş” gibidir. Vatandaşlık eğitiminin içler acısı hali ve öğrencilerin mevcut siyasi durumu hakkındaki sonsuz sayıda çalışma sanki yapılabilecek hiçbir şey yokmuş gibi boy gösterir. Ulusun sağlığına dair bu yorumlar varış değil, başlangıç noktaları olarak görülmelidir.

Herhangi bir alanın canlılığı, kısmen, en temel varsayımları ve hedefleriyle ilgili tartışmaların yoğunluğuyla ölçülür. Vatandaşlık eğitiminin böyle bir tartışmaya çok ihtiyacı var. Bunun mükâfatı entelektüel diyalog ve içgörünün erdemlerinden de büyüktür. Tarihin içinde bulunduğumuz bu anında tehlike altında olan şey, gelecek kuşaklara mensup Amerikalıların kadim bir geçmişe sahip özgürlük ve demokrasi fikirleri uyanınca düşünme ve hareket etme yetileridir. Bu konuya eğilen bir vatandaşlık eğitimi geliştirme görevi kulağa harika geliyor. Ancak, bu görevi boşlamanın yarattığı sonuçlara bakılırsa, bu sorunla baş etmek için gerekli, makûl ve mümkün olanı yapmak adına hızlıca ve dikkatlice harekete geçmezsek, korkunç bir barbarlık olasılığı ufukta mevcut.

Okuryazarlık, İdeoloji ve Öğretim Siyaseti

Mevcut tartışmalarda öğretimin rolü ve amacı göz önünde bulundurulursa, öğretim, öğretimi biçimlendiren ideolojilerden “kaçıp kurtulmuş” bir meseledir. İlk bakışta, okuryazarlık yeniden büyük bir eğitsel mesele olsa da, tartışmaya hâkim olan söylemin bu meseleyle dikkate değer biçimde ilgilenmekten muhafazakâr biçimde geri durmasında garip bir paradoks vardır – okuryazarlık ve öğretime dair kavrayışı ve yaygın ilgiyi geliştirecek yerde genel olarak tartışmanın kısırlaşmasına hizmet etmiştir. Birkaç istisna dışında, okuryazarlık meselesi, varlık koşullarını meydana getiren daha geniş toplumsal, tarihi ve ideolojik güçlerden soyutlanmıştır.¹ Geleneksel söylemin sınırları dâhilinde, okuryazarlık, iktidar, kültür ve siyasetin özgüllüklerinin ötesinde var oluyor gibi görünür. Bu haliyle, okuryazarlık, hem eleştirel düşünceden bir kaçış, hem de toplumun mevcut tahakküm ilişkileri için ideolojik bir dayanağı temsil etmektedir.

Okuryazarlık ve öğretim etrafında dönen mevcut tartışmanın eleştirisi önemlidir, çünkü okul bilgisi ve anlamlarının üretiminin nasıl olup da kısmen daha kapsamlı güç ilişkilerince şekillendirildiğine yönelik bir değerlendirmeye işaret eder. Dahası, böyle bir eleştiri, tartışmaya hükme-

derken ondan fayda sağlayan sosyo-politik çıkarlara dair araçsal mantığı ve pozitivistik ideolojiyi açığa vurur. Örneğin, mevcut tartışma bağlamında, okuryazarlık öncelikli olarak mekanik ve işlevsel açıdan tanımlanmıştır. Bir taraftan, temel “becerilerde” ustalık kazanmaya indirgenmiştir; bu örnekte, okuryazarlık, “dışsal, görsel bir bellek ve sözlü dil için ikincil bir temsili sistem olarak yazılı dille bağlantılı becerileri içine alan yazılı dil becerileri”² olarak sunulur. Diğer taraftan, okuryazarlık, tamamen sermayenin mantığı ve ihtiyaçlarınca massedilmiş ve değeri “bilginin, iletişimin ve finansın kitlesel üretiminde” (Aronowitz 1981b) rol alan işgücü sürecinin gitgide büyüyen sektörünce gereksinilen okuma ve yazma becerilerine yönelik taleple tanımlanmış ve ölçülmüştür. Okuryazarlık, bu durumda, yoksulların kendilerini ikinci sınıf vatandaşlar olarak gören bir ekonomiye dâhil olma girişimi için yeni bir kabul bileti olup çıkar.

Okuryazarlığa ilişkin geleneksel kavramsallaştırmaları niteleyen ideoloji, onu eleştirel akıl için bir araç, bir düşünce kipi ve bireylerin verili olandan uzak durmasını sağlayan bir beceri katışımı olma işlevlerinden soyutlamıştır. Bunun sonucu olarak, geleneksel anlamda, okuryazarlık, egemen toplum mantığını niteleyen ve meşrulaştıran operasyonel ideolojinin ağırlığı altında ezilmiş ve üretim bandının yabancılaştırıcı rasyonalitesine, kavrayış veya siyasi içgörünün faziletinden yoksun bir uzmanlığa indirgenmiştir. Eşit derecede irkiltici olan şu ki, okuryazarlık hakkındaki liberal söylemin egemen çeşitlemesi bile eleştirel düşüncenin ve demokratik ilkelerin öğretilerine ilişkin kendi yakın tarihli kaygılarını “unutmuş” gibi görünmektedir. Okuryazarlığı siyasi öz-belirlenim hedefi doğrultusunda tanımlamakla artık tatmin olmayan egemen liberal söylem,³ çıkarlarını değiştirmiş ve “öğrencilerin iktisadi düzenle uyumlu kılınması gayesince massedilen” (Aronowitz 1981b) öğretim ve okuryazarlık nosyonlarını benimsemiştir. Bu yaklaşımın siyasi tutuculuğu, okuryazarlığın artık sadece okuma ve yazma değil, bilgisayar teknolojisi temelli becerileri de kapsamı gerektiği doğrultusundaki kendinden menkul içgörüyle münasip bir şekilde göz ardı edilmektedir. Sonuçta karşımıza çıkan, genelde, prosedüral işlemlere indirgenmiş öğrenme yöntemlerini yücelten genişletilmiş okuryazarlık tanımlarıdır.

Söylemeye bile gerek yok ki, okuryazarlığa dair geleneksel ve liberal yaklaşımların eğitim kuramı ve uygulamasına dair olası içerimlemeleri, eleştirel biçimde ele alınması gereken bir konuyu temsil etmektedir. Bu, okulların şu anda yaşamakta olduğu değişimi anlamanın yanı sıra, bu değişikliklere karşı harekete geçmeye yarayabilecek kuramsal bakış

açıları ve soruşturma kipleri geliştirmek üzere fırsatlar sağladığı için de önemli bir görevdir.

Bir çocuk ailesi aracılığıyla ilk kez bir dille tanışırken okuryazarlığın birincil olarak öğrenildiği yerin okul olduğunu göz önünde bulundurursak, okuryazarlık ve öğretim arasındaki ilişki açıklık kazanır. Çocuk orada nasıl okuyacağını, yazacağını ve iletişim becerilerini sistematik şekilde nasıl düzenleyeceğini öğrenir. Daha da önemlisi, okul, farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerin okuryazarlığın kendilerini özne olarak tanımlamalarını sağlayan bilgi biçimlerine, iletişim yöntemlerine ve sosyal derslik pratiklerine sıkı sıkıya bağlı olduğunun farkına vardığı yerdir (Donald, basım aşamasında). Okuryazarlık, bu durumda, ancak toplumu yapılandıran güç ilişkileriyle eklemlenmesi içinde anlaşılabilen dil pratikleri ve öğrenme kipleriyle iç içe geçmiştir. Bunun anlamı ve bu bölümde işleyecek olduğum şey, okuryazarlığın –tıpkı öğretim gibi– siyasi bir olgu olduğu ve, kısmen, gerçekliğin nasıl imleneceği, yeniden üretileceği ve ona karşı konulacağı üzerinde farklı toplumsal grupların mücadele ettiği epistemolojik bir muharebe düzlemini temsil ettiğidir. Foucault bu duruma şu yorumunda değinir:

Eğitim, bir hak olabileceği gibi, bizimki gibi bir toplumda görüldüğü üzere, her bireyin her tür söyleme erişim sağlayabileceği bir araç da olabilir. Fakat, eğitimin dağıtılması, neye izin verip neyi kettiği söz konusu olduğunda, onun toplumsal çatışmanın aşınmış muharebe hatlarını takip ettiğini iyi biliyoruz. Her eğitim sistemi söylemin temellük edilişinin korunması veya değiştirilmesi için siyasi bir araçtır. (...) Eğitim sistemi, tüm donanımı ve gücüyle, sözcüğün ritüelleştirilmesi, konuşmacıların rollerini tayin eden bir nitelendirme, söylemin temellük edilişi ve dağıtılması değilse nedir [Foucault 1972].

Foucault haklıysa –ki haklı olduğuna inanıyorum– okuryazarlığa dair başat yaklaşımların bu kitap boyunca vurgulanan bir noktayı göz ardı ettiği tartışılabilir: okullar, öğrencileri toplumda mevcut sosyal ve iktisadi fırsatlara eşit biçimde hazırlayan tarafsız kurumlar değildir. Benzer şekilde, okulların siyasi mekânlar olduğunu görememek, okuryazarlığın temelindeki herhangi bir yaklaşımın –zorunlu olarak– ideolojik bir rol dağılımını empoze eden tarihi ve kültürel etkiler olduğunu reddetmekle eşdeğerdir. Yani, egemen söylem, okuryazarlık meselesinin tarihî süreçten veya onun anlamını oluşturan ideolojik çıkarlardan ayrılamayacağını ayırmsamakta başarısız olmuştur.

Ne var ki, okuryazarlığın teknik becerilere indirgenemeyeceğini iddia etmek, okuryazarlığa dair geleneksel yaklaşımlara sıkı sıkıya metodolojik usamlamalar yoluyla meydan okunabileceği ve okunması gerektiği anlamına gelmez. Bunun yerine, okuryazarlığa dair mevcut yaklaşımlara onların ideolojik çıkarımları ve bu çıkarımları zımnen veya alenen destekleyen çıkarlar açısından meydan okunmalıdır. İhtiyaç duyulan, okuryazarlığa ilişkin belli bir problematiğin merkezindeki egemen çıkarımları ifşa eden bir analiz kipinin yanı sıra, bu tip çıkarımların ve destekledikleri çıkarların köklerini verili bir ideolojide konumlandıran eleştirel bir görüş keskinliğidir (Laclau 1977). Eğer öğretim sürecini sınıf, cinsiyet ve ırk temelindeki eşitsizliklerle bağlantılandıran yapısal ve ideolojik etkileri tespit etmek ve dönüştürmek için öğretim ve toplum arasındaki bağlantıları açığa çıkaracaklarsak, ideolojilerin nasıl meydana getirildiğini ve günlük derslik yaşantısının söylemine ve sosyal pratiklerine ne şekilde nüfuz ettiğini görmemiz gerekecektir. Okuryazarlık incelemesi böyle bir analiz için üretken bir başlangıç noktası sağlar.

Bu bölümde, her okuryazarlık nosyonu analizinin, onu tanımlı bir bilgi, ideoloji ve iktidar öbeğine bağlayan çıkarımları ve pratikleri tanımlamakla işe başlaması gerektiğini tartışmak istiyorum. Bütün okuryazarlık modellerini karakterize eden bu öbek, “pratik bir usa vurmanın belli bir tezahüründe neyin meşru ve önemli veya neyin gayri meşru ve ilintisiz oluşuna ilişkin seçimin temelindeki” (Simon 1982) ideolojik kaynaktan anlam kazanan kavramsal yapıyı temsil eder. Böyle bir analiz kipi önemlidir çünkü okuryazarlığa dair çeşitli yaklaşımları yapılandıran derin ideolojik grameri açığa vurur. Ayrıca, problematik bir biçimde de olsa, egemen toplumu yöneten okullarla siyasi ve iktisadi çıkarlar arasındaki diyalektik etkileşimi de mümkün kılmaktadır.

Eleştirel bir okuryazarlık kuramı ve pedagojisinin meydana getirilmesi için önkoşul, bir ideolojik mücadele kuramının geliştirilmesidir. Böyle bir kuram, okuryazarlığa ilişkin mevcut kiplerin bir eleştirisinin yanı sıra, muhalif bilgi ve pratiklerin üretimini de sağlayan kavramsal araçların biçimlendirilmesini kapsamaktadır. Okuryazarlığa yönelik belli başlı yaklaşımları onları şekillendiren ideolojiler ve destekledikleri çıkarlar açısından analiz ederek işe başlayacağım. Ek olarak, her bir yaklaşımı karakterize eden ideolojinin nasıl olup da ilgili yaklaşımı egemen toplumla belli bir ilişki içinde konumlandığını inceleyeceğim. Her bir konumun eksiklerini değerlendireceğim ve, son olarak, radikal bir pedagoji ve eleştirel bir okuryazarlık nosyonu geliştirmek için genel bir temel sunan bu kavramları ve pratikleri tanımlamaya çalışacağım.

Okuryazarlığa ilişkin çeşitli yaklaşımları karakterize eden üç temel ideolojiyi tanımladım. Bu ideolojiler (a) araçsal, (b) etkileşimsel ve (c) yeniden üretimci olarak sınıflandırılabilir. Söylemeye bile gerek yok ki, bu ideal-tipik kategoriler sahil olmak için birkaç sözcüğe sıkıştırılmıştır. Dahası, bu kategoriler, öğretmenler, eğitimciler ve genel anlamda bu gruplardan birine dâhil edilebilecek diğerleri arasında büyük ölçüde bir çeşitlilik ve incelikli bir farklılık var olmadığı anlamına gelmemelidir.

Kavramı bu kitapta kullandığım haliyle, ideoloji, sadece belli bir dizi doktrin veya anlamı ifade etmez. İdeoloji, anlamların ve fikirlerin nasıl üretildiğine, dolayımıldığına ve bilgi, kültürel deneyim, sosyal uygulamalar ve kültürel ürünler biçiminde nasıl vücut bulduğuna gönderen çok daha dinamik bir kavramdır. İdeoloji, o halde, insan failinin içinde yaşadıkları dünyaya ve kendilerine ait deneyimlere anlam verdiği bir dizi doktrin olduğu kadar bir araçtır da. Bir anlam sistemi olarak ideoloji, ister bilinçlilikte, isterse kültürel formlarda veya yaşanmış deneyimlerde içerilmiş olsun, gerçeklikle diyalektik bir ilişki içinde var olmaktadır. Yani, ideoloji, gerçekliği çarpıtabilen veya aydınlatabilen dolayımlayıcı bir güçtür, bu nedenle onu yanlış bilinçlilikle sınırlayan indirgemeci açıklamalara direnmektedir. Diyalektik terimlerle ele alınırsa, ideoloji, sadece okulların anlamı nasıl üretip idame ettirdiğini, neyin okuryazarlık sayıldığını değil, somut ilişkiler içindeki bireylerin veya grupların anlamları nasıl ürettiğini, müzakere ettiğini, değiştirdiğini ve ona direnç gösterdiğini anlamak için de faydalıdır.

Araçsal İdeoloji ve Okuryazarlık

Araçsal ideoloji, kendisini Amerikan toplum kuramına hâkim olan “akılcılık kültürüne” ve pek çok okul pratiğinin altında yatan teknokratik akılcılık kiplerine bağlayan bir dizi çıkarıma dayanır (Ciroux 1981). Araçsal ideoloji karmaşık bir tarihe sahiptir ve pek çok formu vardır. Araçsal ideolojinin anlamını özgül bir düşünce okuluna veya iyi tanımlanmış bir bakış açısına indirgemek imkânsız olmakla beraber, araçsal ideolojiden bir dizi genel çıkarım bağlamında bahsetmek mümkündür.

Araçsal ideolojinin belli başlı açıklamaları doğa bilimleriyle ilintili soruşturma mantığı ve yöntemlerinden, özellikle de 18. yüzyılın doğa bilimine has öngörü, etkililik ve teknik kontrol ilkelerinden faydalanır. Bu ilginin altında, fiziksel dünya ve insan dünyası arasında hiçbir fark

gözetmeyen üniter bir bilimsel yöntem olduğu çıkarımı yatmaktadır. Bu ideolojinin merkezinde kuram ve bilgiye ilişkin operasyonel bir bakış açısı bulunur. Yani, bu bakış açısında, kuram, açıklayıcı gücü sözde doğa kanunlarının analizindeki mantığı ve potansiyeli açığa çıkaran titiz deneysel tekniklerin kullanımına dayalı çizgisel bir nedensellik nosyonuna indirgenmiştir. Araçsal ideolojinin mantığı ve onun kuram fikrinin merkezinde, insan doğası da dâhil olmak üzere “doğanın kitabı” matematik diliyle yazıldığı için, bütün sosyal ilişkilerin nicelik hesabına tabi olduğu nosyonu yatmaktadır. Bu görüşte, bilginin nesnel, onu bilen varlığının dışında, kesin ve doğru formülasyonun taleplerine tabi olduğu düşünülür. Değerler dünyasından yalınkat biçimde kopan bilgi, başat ayrımını “olgu” kategorisinde bulur. Bilginin en yüksek ifadesini bulduğu yer, olgunun araçsal ideolojinin tarafsız gözleminde derlenmesi, ölçülmesi ve işlenmesidir. Başka bir deyişle, bilgi, ampirik doğrulama yararına düzenlenmek üzere derlenip toplandığı bir “nesnel olgular” evreninden oluşmaktadır. Sonuç olarak, bilgi, “nesnelleştirilmiş verilerin betimlenmesi ve açıklanması olarak, muhtemel kanunların örnek durumları olarak *a priori* kavrandığı” (Apel 1977) düzey ölçüsünce tutarlıdır.

Araçsal ideoloji, bütün ideolojiler gibi, doğurduğu soruları yöneten çıkarımların yanı sıra, göz ardı ettiği, *sormadığı* sorularla da değerlendirilmelidir. Örneğin, araçsal ideolojinin ampirik doğrulama ve “nesnel yöntemsel” bir soruşturmaya eşanlamlı bir hakikat tanımında ayak diremesi, sosyal soruşturma ve kurama ilişkin görüşünü şekillendiren normatif çıkarları tanımlama konusunda onu güçsüz kılar. Yani, değerden muaf yüzeyinin ardında, bilginin temellerine hiç ilgi duymayan indirgemeci bir mantık vardır (Habermas 1971). Araçsal ideolojinin bilginin normatif temeli konusundaki sessizliği, etik ve tarihin değeri gibi nosyonları bastıran bir söylemle sonuçlanır. Bu bakış açısında, bilgi işe yararlığı ve uygulama kolaylığı açısından değerli sayıldığı için, bilgi kullanımının etik doğası ve sonuçlarına ilişkin kaygılara pek fazla yer yoktur. Dahası, kuram ve bilgi etkililiğin ve teknik uzmanlığın gerekliliklerine indirgenirse, tarih “ampirik” bilimsel soruşturmanın öncelikleri içinde ufak bir dipnota indirgenir. Bence, araçsal ideoloji gerçekliğin sadece yüzeyine temas etmektedir. Gerçekliğin derin gramerini yapılandıran gizli ilkelere ilgisiz araçsal ideoloji, tarihi dışsal bir yolla değerlendirmeye hükümlüdür. Russell Jacoby’nin dikkat çektiği gibi, araçsal ideoloji “tarihi bir cüruf veya entelektüel safra olarak bertaraf etmeye meyillidir” ve bilinçlilik ve öz-bilinçlilik, öznellik ve nesnellik, görünüş ve öz gibi temel tarihi kategorilerden bihaberdir” (Jacoby 1980).

Araçsal ideoloji, hem tarihsel hem de çağdaş anlamda, Amerikan tarzı eğitim üzerinde güçlü ve yaygın bir etkiye sahip olmuştur. Müfredat kuramı ve uygulaması, daha özgül okuryazarlık pedagojileri gibi araçsal ideolojide içkin değerler ve çıkarımlar tarafından yapılandırılmıştır. Şimdi irdedeceğim konu bu olacaktır.

Araçsal ideoloji mantığının müfredat alanındaki gücü ve yaygınlığı Franklin Bobbitt (1919), W. W. Charters (1923), D. S. Sneed (1921) ve pek çok başka eğitimcinin erken tarihli çalışmalarında tarihsel olarak görülebilir. 1920'lerin bilimsel yönetim hareketi uyarınca şekillendirilen endüstriyel psikoloji ve kontrol modellerinde kök salmış olmakla beraber, müfredat alanındaki eğitimciler, öğrencileri hammadde, okulları fabrika, öğrenimi ise davranışsal psikoloji öğretilerinin alt kümesi olarak gördüler (Kliebard 1979a). Bu görüşün öğretim ideolojisine tümünden nüfuz etmiş olduğu, yeterliliğe dayalı öğretim sistemlerine, davranışsal pedagoji modellerine ve müfredat kuramıyla siyasa gelişimine yönelik sistem kuramı yaklaşımlarının kimi çeşitlemelerine eğitimcilerin verdiği güçlü destekte görülebilir.

“Ortak bir kültürün” aktarılmasına yönelik vurguyla birlikte öğretime dair işlevselci açıklamaların, okullar ve toplum arasındaki ilişkilere dair uzlaşma fikrinin ve okul kültürüne dair apolitik düşünüşün eğitim kuramını hüküm altına alması ve bunu devam ettirmesi şaşırtıcı değildir. Aynı şekilde, müfredat alanı üzerinde Ralph Tyler'in (1950) devasa bir etkiye sahip olması da şaşırtıcı değildir. Tyler rasyoneli (The Tyler rationale), “kılavuz” müfredat ilkelerini kullanması ve pragmatik unsuru görece apolitik ve kuram dışı bir yolla işleyime koymasıyla diğerlerinden ayrılır. Öğrenime dönük davranışsal yaklaşımı, “öğrenme deneyimini” önceden tanımlanmış hedeflerle kesişimi içinde ölçmeye, kontrol etmeye ve değerlendirmeye yarayan ölçülüp biçilmiş kerteleri sağlar. Bu bakış açısında, bilginin seçilimini, düzenlenmesini ve dağıtımını yöneten normatif prensiplere, bunlar bilhassa iktidar ve çatışma meseleleriyle ilişkili olduklarından, pek ilgi gösterilmez. Benzer şekilde, okul müfredatı ve derslik içi toplumsal pratiklerin yapısal prensiplerinin toplumu karakterize eden kapitalist toplumsal süreçlerle nasıl eklemlendiğine dair bir kaygı da görülmez.

Araçsal mantık ilkeleri altında şekillenen okuryazarlık yaklaşımları, özellikle de yazma, okuma ve dil uygulamaları alanındakiler, temel çıkarı öncelikle prosedüral, yani önceden seçilmiş amaçlara ulaşmanın en iyi yolunu bulmak olan kuramsal bir çerçeve kapsamında vücut bulur. Okuma pedagojisi, bu nedenle, ideoloji ve iktidar gibi eleştirel unsurlardan so-

yutlanmış mekanik yaklaşımların hâkimiyeti altındadır (Walmsley 1981). Buna ek olarak, bu bakış açısının meşrebince şekillenen yazma modelleri genel olarak dilbilgisel yapılara has mekanik uzmanlıkla⁴ bağlantılıdır. Son olarak, dil uygulamaları veya neyin söylemin meşru kullanımı sayıldığı meselesi, standart İngilizce'nin problematik olmayan ve muhafazakâr bir tasdikini temsil eder. Araçsal ideolojinin özgül anlamları ve bunlarla ilintili pratikleri nasıl yapılandırdığını aydınlatmak için şimdi kısaca bu alanların her birine eğilmek istiyorum.

Bu geleneği hükmü altında tutan, ideolojik olarak ilintili iki temel okuma nosyonu mevcuttur. İlki, egemen sınıfa mensup öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çıkarlarına hitap eder. Bu örnekte, okuma, belli bilgi formları üzerinde uzmanlaşmaya dönük bir vurguyla tanımlanır. Okumanın bir anlama süreci olduğunu iddia edenlerle aynı saftaki bu grup, anlama nosyonunu iyi eğitilmiş vatandaşa uyumlu hale getirilmiş içeriği öğrenmeye indirir. Bu gelenekte uygun bilgi sayılan şey, Batı uygarlığının klasikleri ve “büyük kitaplarıdır”.

İlk nosyon okumayı egemen kültürün değerlerini ve ideolojisini yeniden üretmek için tasarlanmış bir pedagoji kipine indirgiyorsa, ikincisi de bir bilgi bütününi yeniden üretmeye dönük bir vurgudan okumanın birincil süreçlerini, örneğin kelime haznesi, sözcük tanımlama ve çalışma yetilerini öğretmeye dönük bir vurguya kayar. İkinci nosyon, öncelikli olarak, “kültürel sermayesi” egemen sınıfın bilgi ve değerleriyle daha az uyumlu, dolayısıyla gelişmişlik ve değer bakımından madun durumundaki işçi sınıfına mensup öğrencilerle ilişkilidir. İlkokulların bazen toplumsal-sınıfsal ayrımları üretmek üzere nasıl işlev gördüğüne ilişkin çalışmada, Jean Anyon, araçsal ideolojinin işçi sınıfı okullarında toplumsal ve kültürel yeniden üretimin çıkarı lehine çalıştığına ilişkin çarpıcı bir örnek vermektedir:

İşçi sınıfına mensup bu okuldaki iki beşinci sınıfta gözlemlediğim çalışma etkinliğinin baskın örüntüleri, kendini tekrarlayan, ezbere dayalı prosedürleri ve öğretmenin tahtaya düştüğü notları deftere geçirmek (...) dil testlerinde kelimeleri doğru yere yerleştirmek için dilbilgisi kurallarını takip etmek, öğretmenin sorularını yanıtlamak gibi bolca mekanik faaliyet içeriyordu. Bu soruların çoğu, bir problem veya ödev üzerine düşünmeyi veya sürgit yaratıcı düşüncüyü teşvik etmekten ziyade, öğrencilerin verilen görevi yerine getirip getirmediğini anlamaya dönüktü. (...) Okul bilgisi (...), parçalı olgu ve davranışlar olduğu kadar, fikir öbekleri veya birbirine bağlı genellemeler değildi. Öğretmenler bilgidен bir temel olarak bahse-

diyordu ve bununla (...) heceleme, kelimeleri telaffuz etmek, cümleler yazmak ve yönergelerin nasıl takip edileceğini öğrenmek gibi davranışsal becerileri kastettiklerini açıkladılar. Bir öğretmen bu “malzemenin” “her öğrencinin anlayıp kullanacağı” şeyler olduğunu açıkladı [Anyon 1981].

Bu yaklaşımda okuryazarlığın yazı yazmakla arasındaki ilişkiden fazlası yok. Araçsal ideoloji, yazı yazarken neyin yapıp neyin yapılmaması gerektiğine ilişkin kural ve tavsiyelere dair tavizsiz bir vurguyla karakterize olan saf şekilci bir yaklaşımla kendisini ifade eder. Yazmayı bireyin bu dünyadaki deneyiminin aracı ve ürünü olan bir süreç olarak ele almak yerine, bu yaklaşım, yazma eylemini normatif ve eleştirel boyutlarından soyutlar ve onu en indirgemeci düzeyde dilbilgisi kurallarında uzmanlaşmak demek olan becerilerin öğrenilmesine indirger. Daha incelikli ama daha az pozitivistik olmayan bir düzeyde, vurgu, içerikten bağımsız olarak, karmaşık sözdizimsel yapılara biçimsel anlamda hâkim olmak üzerindedir.

Dil uygulamaları okuryazarlığın bir diğer önemli yönünü temsil etmektedir. Burada, çocuk, yaşanmış deneyimlerin tarihinde kök salan konuşma formlarını kullanmaktadır. Bu uygulamalar genelde kendi kimliğini olumlamak ve toplumun geri kalanına anlam vermek için kullanılır. Burada vurgulanması gereken, dil uygulamalarının öncelikli olarak sınıf özünü olduğuudur. Dil uygulamaları hiçbir zaman verili bir sınıfın sınırlı hudutları dâhilinde biçimlenmez, sınıf özünü deneyimlere yönelik seçici bir eğilime sıkı sıkıya bağlıdır. Ne var ki, bu tip uygulamaların kendilerini egemenlik ve tahakküm temelli sınıf ilişkilerinin tam göbeğinde biçimlendirip kurduğunu belirtmek önemlidir. Başka bir deyişle, dil uygulamaları sınıfsal kimliğin vazgeçilmez bir parçasıdır, ama bu kimlik aile, okul ve işyeri gibi sosyo-ideolojik bağlamlar aracılığıyla dolayımlanır. Dil uygulamalarının ve öznelliklerin mücadele ve direniş ilişkileri aracılığıyla meydana getirildiği bağlamlar bunlardır. Ancak, James Donald’ın da bize hatırlattığı gibi, dil uygulamaları, toplumsal ve kültürel formasyonlar arasındaki mücadelenin eşit koşullar altında verilmesini temin etmek üzere biçimlenmemiştir. Bu vurgulanması gereken önemli bir konudur, çünkü tabi kültürlerin ve sosyal formasyonların dil uygulamalarını şekleştiren, egemen sınıfın kendi kültürel sermayesini meşrulaştırmasına hizmet eden dil uygulamalarını üretme ve tanımlama gücüne sahip olduğu çıkarımına işaret eder. Örneğin, Pierre Bourdieu (1977a), Basil Bernstein (1977) ve diğerlerinin de göstermiş olduğu üzere, okullar, özellikle açık ve gizli müfredat mekanizmaları aracılığıyla egemen kültürün değerlerini ve dil

uygulamalarını meşrulaştırmada güçlü bir rol oynamaktadır. Direniş ve mücadeleyle karşılaşsa da, okullarda üretilen ve değer üstlenen şey, ayrıcalıklı sınıfların değerleri, tarzı, zevki ve kültürüdür. Benzer bir şekilde, belli dil uygulamalarının meşrulaştırılması yoluyla, okullar, kısmen okul müfredatında ve derslik içi sosyal ilişkilerde vücut bulan gizli sınıf, cinsiyet ve etnik köken göndermeleri aracılığıyla kültürel kimlikleri hem üretir hem de bastırır. James Donald bu konuya yine çarpıcı biçimde parmak basar: “Okulların başat gücü kültürel kimlikleri [basitçe] bastırması değil, onları üretmesidir. Uygulamaları aracılığıyla farklı bilgi, dil ve zevk formları için bir değer hiyerarşisi oluşturur ve insanların özne rejimini üstendiği yer bu söylemsel rejimlerdir” (Donald, basım aşamasında).

Esas itibarıyla, dil uygulamaları, okulların çeşitli düzeylerde meşru kıldığı egemen kültürün bir özelliğini ifade etmektedir. Bu tür uygulamalar araçsal ideoloji mantığında kök saldığı zaman egemen kültüre ve onun güç ilişkilerine tam destek verir. Araçsal ideoloji yoluyla nitelenen pedagojilerde öğrenci ve öğretmen arasındaki dil uygulamasının nasıl dolayımlandığını incelediğimizde bu çok daha anlaşılır hale gelmektedir. Araçsal ideoloji, gereksiz bir biçimde, önceden tanımlanmış bilgi ve becerilerde uzmanlaşmayı öngörür. Bilginin aktarımına vurgu yaparak, bu yaklaşımda kullanılan pedagoji, öğrenciyi bilginin yapılandırılmasında veya iktidarın paylaşılmasında herhangi bir aktif katılımdan men eden, yukarıdan aşağıya biçimlenmiş bir modeli temsil etmektedir. Okuryazarlığın öznesinin bir emtia gibi ele alınması bir yana, öğrenci de şeyleştirilir. Bir başka deyişle, okuryazarlığı öğrencilerin geçmişlerinden ve kültürel sermayelerinden büyük ölçüde soyutlanan önceden tanımlanmış bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve temellük edilmesi biçiminde tanımlayarak, araçsal ideoloji, işçi sınıfına mensup veya egemen sınıfın bir parçası olmayan öğrencilerin tarihî ve kültürel deneyimlerini boşa çıkaran bir pedagoji bağlamı sunar.

Söylemeye bile gerek yok ki, böyle bir pedagoji bağlamında, egemen sınıfa mensup öğrencilere de nesne gibi davranılmaktadır. Fakat, bu, öğrencinin nispeten aşına olduğu, kendisiyle yakınlık kurabileceği bir okul kültüründe hareket etme “avantajını” elinde tuttuğu bir şeyleştirmedir. Bireysel katılım düzeyinde şeyleştiriliyorsa da, başka bir düzeyde sürekli destek ve kabul görmektedir. Bunun emin bir pozisyonda deneyimlenen bir nesneleştirme olduğu söylenebilir. Kendi kültürel sermayelerinin altında iktidar ve sınıf mensubiyetinin kol gezdiği bir emniyettir bu. Buna karşılık, böyle bir pedagoji, tabi sınıfların deneyimlerinin ve dil pratiklerinin pek itibar görmediği bir mantık içermenin yanı sıra, işçi sınıfına mensup

öğrencilerin bu pedagojinin şekilci taleplerini hakkıyla yerine getirdiği durumlarda bile onu aciz bir konumda alımladığı bir yolla dolayımlanır. Tony Bennett'in işaretemiş olduğu gibi:

Burjuvazi, [egemen] dili, mekanik işleyişine dayalı bir anlayışın elverişliliği uyarınca, kendisine ait olarak deneyimler. Dilde evindedir, onun işleyişine aşınadır. Tam tersine, tabi sınıflar, dili eğitim sistemi dâhilinde yukarıdan aşağı koşullanmış bir yolla alımlar. Sadece yüzeysel bir tanışıklığın sonucunda, kendi sınıflarının resmî olarak dışlandığı "üstün" dille ilişkileri içindeki bir dışlanmışlık ve sınır olarak dili deneyimler [Bennett 1979].

Son olarak, okuryazarlığın araçsal ihtiyaçlara indirgenmesinin tipik bir ifade bulduğu işlevsel okuryazarlık kavramını incelediğimiz zaman, araçsal ideoloji ve devletin ihtiyaçları arasındaki ilişki çarpıcı biçimde açık hale gelir. Özgün haliyle William Gray tarafından 1965 yılında tanımlanan bu pedagoji terimi ve modeli, UNESCO tarafından gelişmekte olan ülkelerde geniş çapta kullanıldı. Dahası, işlevsel okuryazarlık, Birleşik Devletler'de şimdilerde çok yaygın olan temellere dönüş eğiliminin de temel hedeflerinden biri haline geldi. Bu kavram dâhilinde, okuryazarlık, verili bir toplumun finansal ve iktisadi ihtiyaçlarıyla ilişkisi içinde tanımlanmıştır. Örneğin, UNESCO, işlevsel okuryazarlık programlarının anlamı ve hedefi konusunda oldukça nettir: "...Okuryazarlık programları tercihen iktisadi önceliklerle ilişkili olmalıdır... Okuryazarlık programları, okuma ve yazmanın yanı sıra, profesyonel ve teknik bilgiyi de içermeli, yetişkinlerin iktisadi hayata daha geniş ölçüde katılımını sağlayacak şekilde uygulanmalıdır" (UNESCO 1966).

Bu bakış açısına göre, okuryazarlık, verili bir toplumdaki yetişkinlerin daha üretken çalışanlar ve vatandaşlar olması amacına bağlanmıştır. İktisadi devinim konusundaki değişimine karşın, işlevsel okuryazarlık, okuryazarlık ve pedagoji kavramını sermayenin pragmatik gereklilikleri içinde indirgemektedir; sonuç olarak, eleştirel düşünce, kültür ve iktidar nosyonları işgücü süreci ve sermaye birikiminin zorunlulukları altında yok olmaktadır.

Etkileşim İdeolojisi ve Okuryazarlık

Araçsal ideolojinin bilgi, beceriler ve insan öznesi arasında diyalektik olmayan bir ilişki koyutlayan bir okuryazarlık görüşü ifade ettiğini ileri

sürdüm. Buna göre, bilgi ve becerilere okuryazarlık sürecinde değerden bağımsız, nesnel unsurlar olarak büyük öncelik verilmektedir. Benzer şekilde, öğrencilere pedagojik süreçte görece pasif bir rol verilmekte, dolayısıyla insan unsuru göz ardı edilmektedir.

Etkileşim ideolojisi ise öngörü, kontrol ve etkililik nosyonlarıyla tamamıyla çelişen çıkarlar dâhilinde konumlanır. Bu tanımlamanın merkezinde, özneyi ve bilginin insani boyutlarını iyileştirmeye dönük bir ilgi yer alır. Dolayısıyla, öğrenim kişi ve nesnel dünya arasında diyalektik bir etkileşim, bilgi de toplumsal bir yapılanma olarak görülür. Uzmanlık meselesinden ziyade anlam sorusu etkileşim ideolojisinin altında yatan problematiği teşkil etmektedir. Belirli okuryazarlık becerilerini edinmek hedefi önemli sayılsa da, öğrencilerin anlamı nasıl yapılandırdığı gibi kapsayıcı bir sorunun yanında bu göreve ikincil öncelik verilir. Ancak, anlam sorusu bu ideolojinin yandaşları için temel önemde olsa da, aralarında önemli farklılıklar vardır. Bazıları sorun çözme sürecini ve onun bilişsel ve gelişimsel büyüme üzerindeki vurgusunu öven bir anlam nosyonunu destekler; buna göre, anlam, epistemolojik kaygılara güçlü bir şekilde bağlıdır. Diğerleri ise esasen psikolojik ve kişi odaklı bir anlam görüşünü benimsemektedir. Bu bakış açısına göre, anlam, kişisel gelişime, iç huzura, benliğin saygınlık ve özerkliğini olumlayan bireylerarası ilişkilere dönük bir kaygıda konumlanır.

Bilişsel-gelişimsel gelenek etkileşim ideolojisinin bir yönünü, romantik gelenek de bir başka yönünü karakterize eder. Kuramsal elverişlilik adına, bu gelenekleri ayrı ayrı ele alacağım ve her iki konumun paylaştığı ideolojik nosyonların bir eleştirisini sunarak etkileşim ideolojisinin analizini sonuçlandıracağım.

Okuryazarlıkla ilgili bilişsel-gelişimsel yaklaşım, John Dewey'nin (1916) ilk eserlerinden ve Jean Piaget'nin (1970) evre kuramlaştırmasından oldukça etkilenmiştir. Piaget'nin terimleriyle açıklayacak olursak, çocuğun toplumla etkileşimi, asimilasyon ve uyum süreciyle tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, mantıksal düşünmenin temelinin kişinin gelişmişliğinin alt "evrelerinden" üst evrelerine geçerken bilişsel becerilerinde görülen gelişimde kökleştiği ileri sürülmüştür. Kohlberg ve diğerleri, moral-bilişsel gelişimin altı evresi olduğunu ve eğitimin amacının öğrencilere fiziksel ve bilişsel yapılarıyla uyumlu en üst evreye erişmekte yardımcı olmak olduğunu öne sürmektedir. Moral ikilemleri inceleyen okuma ve yazma kiplerini teşvik eden bir müfredatın, bilişsel çatışma süreci yoluyla, öğrencilere moral usamlamanın daha yüksek formlarına erişmeyi öğreteceği varsayılır.

Liberal ideolojinin söylemi bu bakış açısına tam olarak yerleşmiştir. Tavrı olarak insancıl ve uygulamada sosyal demokrat olan bu söylem, okulları demokratik hayatın gelişmesinde temel araçlar olarak görmektedir. Aslına bakılırsa, eleştirel düşünce ve bilişsel gelişim, demokratik eylemin epistemolojik muadili olarak tanımlanmaktadır.

Pozitivist bilgi kavrayışını nesnel ve değerden bağımsız olduğu için reddeden bilişsel gelişimsel ideoloji, bilginin yeniden yapılandırılmasını ve bilginin içindeiletildiği pedagojinin demokratikleştirilmesini talep eder. Lawrence Kohlberg toplumsal çalışmalar müfredatında kullanıldığı haliyle öğretime dair bilişsel-gelişimsel yaklaşımın önemine ilişkin yorumlarında bunu ikna edici bir şekilde özetler:

Sivil bir eğitmenin varlık amacı, olgunun hakikatlerini ve sorgulanmayan uzlaşsal değerleri edilgen biçimde alımlayıcı çocuğa aktarmaktır... Uzlaşsal değerlerin aktarılmasının tersine, yeni toplumsal çalışmalar, yalnızca problematik değil aynı zamanda ihtilaflı durumlara odaklanma ihtiyacını koyutlayan, Dewey'nin süreç değerlendirme kavrayışına dayanıyordu... Bu amaçlar, Dewey'nin toplumsal eğitimi bir süreç ve toplumsal etkileşimi de onun sonucu olarak gören kabulünden neşet eder. Eylem merkezindeki kaygısı erdem yüklü bir dizi davranışsal hedef tarafından temsil edilmez. Toplumsal sürece aktif bir katılımı ortaya konulur. Bu, dersliğin kendisinin toplumsal ve siyasi sürecin bir mikrokozmos içinde gerçekleştiği bir arena olarak görülmesi gerektiği anlamına gelir [Kohlberg 1973].

Bilişsel-gelişimsel yaklaşım esasen bir entelektüel süreç olarak okuma üzerinde durur. Süreç konusu bu noktada önemlidir, çünkü içeriğin tali önemde olduğu bu çıkarıma içkindir. Analiz, kavrama ve sorun çözme, eleştirinin nesnesinden kopuk işlemler haline gelir. İçerik göz ardı edilmez, sadece öğrencilerde daha yüksek düşünce evreleri geliştirme hedefinden daha az önemli olduğu düşünülür. Sean Walmsley'in belirttiği gibi: "Genel olarak, okumayla ilgili bilişsel-gelişimsel yaklaşım, bir yazarın mesajını kavramanın (gerçi bu da önemli bir yan ürün olabilir) değil, öğrencinin giderek karmaşılaşan materyallere dair anlayışının gelişmesine imkân veren yeni bilişsel yapıların geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır" (Walmsley 1981).

Yüzeysel olarak, öğrenci, okuryazarlık sürecinde bir aracı gibi görünmektedir; çünkü öğrenci giderek karmaşılaşan anlama düzeylerine doğru sorunsuzca yol almak için öncül bilgiyi ve bilişsel becerilerini kullanmak

zorundadır. Ayrıca, okuma süreci, metinde ortaya konulan sorunların öğrencileri daha yüksek bir muhakeme düzeyinde düşünmeye ve analiz etmeye teşvik ettiği bir pedagojik yön olarak görülür. Dil uygulamaları, sorunları analiz etmek ve çözmek için gerekli becerileri ortaya koyduğu ölçüde önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla, kabul edilebilir dil uygulamasını nelerin tesis ettiğini gösterir indeks sorun çözme aracı olarak elverişli görünmektedir. *Etkileşim ideolojisi*ndeki *romantik gelenek* olarak adlandırdığım mefhumu analiz ettikten sonra bu yaklaşımın siyasi ve ideolojik önemine geri döneceğim.

Okuryazarlık konusunda etkileşimci ideolojinin temelini oluşturan romantik yaklaşımın kökleri, Rousseau, A.S. Neill, Carl Rogers ve Joel Spring gibi tanınmış kişilerin eserlerini içeren eski bir düşünce geleneğinde bulunmaktadır.⁵ Bireyin kendi anlamını yenilenmiş bir öz-olumlama süreciyle inşa etme yetisine duyulan yoğun ilgi bu geleneğe içkindir.

Okuryazarlık temelli çoğu yaklaşımda mevcut aşırı bilişsel saikleri reddeden romantik görüş, okuma ve yazma sürecindeki duyuşsal boyutun önemi üzerinde durmaktadır.⁶ Bu pozisyon, Rosenblatt'ın okumaya dönük hedeflerinde açık ifadesini bulur. Rosenblatt'ın hedefleri "[edebi] esere içkin hayatı ve kişiliğin taze görüşlerini mahrem bir yolla yeniden canlandırmayı; bu deneyimden neşet eden gerilimden kurtulmayı ve alınan zevki... Gündelik hayatın duyuşsal etkisine ve duyulur niteliğine gösterilen duyarlılığın derinleştirilmesini ve genişletilmesini" içerir (Rosenblatt 1949).

Bu gelenekten doğan yazma görüşü, öğrencilerin iyi hissetmesini sağlamakla onların yazma becerilerini geliştirmek arasında nedensel bir ilişki olduğu varsayımına dayanmaktadır. Okumak gibi yazmak da neşe yüklü bir duyunun katalitik bir yolla yaşanmasının hem faili hem de sonucu olma ölçüsüne geçerlilik kazanır. Dolayısıyla, yazma pedagojisi, sıklıkla öğrencilerin günlük tutmasını, otobiyografik yazılar yazmasını ve özgürce kendini ifade etmesini sağlamaya odaklanmaktadır. Simon, Hawley ve Bretton, konu hakkında kaleme aldıkları metnin (başlığı, ideolojisini açıkça ortaya koymaktadır) girişinde bunu açıklığa kavuşturmuştur. *Composition for Personal Growth*'ta şu yorumda bulunurlar:

Etkinlikler, tek bir kelimeden tam bir kompozisyona kadar herhangi bir yazıdan oluşabilecek yazılı cevaplar üretmek üzere tasarlanmaktadır. Öğrenci, yanıtlarını özel bir günceye kaydeder. Bu yanıtların bazıları, o yaş grubunun bir diğer üyesi tarafından diğer akranlarıyla birlikte o öğrencinin kendi güncesine de kaydedilebilir. Güncelerdeki veriler düzenlenmemiş olsa da, bu, daha çok "Ben kimim? Diğerleri tarafından nasıl algılanıyo-

rum? Hangi özelliklerim sıradan ve hangileri özgün? Değerim nedir?" gibi sorularla ilgilidir [Simon, Hawley, & Bretton 1973].

Bu görüşe göre, dil uygulamaları, özgünlüğün ve dizginlenmemiş doğallık vaadinin çifte merceğiyle değerlendirilir. Bu söylemin özü, psişik kefarete ve kişisel gelişimin bir aracı olarak onun kullanımıyla meşrulaştırılır. Bireyi günlük hayatı şekillendiren sınıf, cinsiyet ve ırk meselelerinde konumlanmış toplumsal pratiklerle ilişkilendiren kurucu bir unsur olarak söylemin bu yaklaşımda pek önemi yoktur.

Hiç şüphesiz, okuryazarlığa dönük romantik yaklaşım, yukarıdan aşağıya işleyen otoriter pedagoji kipleri için bir karşı ağırlıktır ve özellikle araçsal ideolojinin mantığında katmanlanmış çoğu okuryazarlık yaklaşımını niteleyen aşırı bilişsel saiklerin içkin bir eleştirisini içerir. Ancak, hem romantik hem de bilişsel-gelişimsel gelenekler açığa çıkardıklarından daha fazlasını saklar ve ben de şimdi bu yaklaşımlardaki "yapılandırılmış sessizlikleri" inceleyeceğim. Okuryazarlıkla ilgili her iki yaklaşım etkileşimci ideolojinin farklı yönlerini temsil ederken, bu ikisi arasındaki farklılıklar her ikisinin de paylaştığı siyasi yönelimlerde nihai olarak yok olmaktadır. Bu, onları bir araya getiren ideolojik çimentoyu sağlayan bir dizi meselenin incelenmesiyle açık bir hal alır.

Her iki pozisyon da budanmış bir iktidar ve praxis nosyonunu paylaşmaktadır. Bilişsel-gelişimsel modelde, iktidar, "insan" ve doğal dünya arasındaki mücadele ya da etkileşime indirgenir. Bu nedenle, farklı sınıf formasyonları arasındaki çatışma düşüncesi ya da iktidarın farklı toplumsal sınıflar üzerinde eşitsiz bir iktisadi ve siyasi baskı oluşturmak için toplumsal olarak yapılandırılabilmesi varsayımı göz ardı edilmektedir. Romantik yaklaşımda, iktidar, psikolojik kategoriler söylemine indirgenmekte ve "kendini gerçekleştirme", "olma" ve "öz-gerçekleştirim" gibi kavramlarla eşanlamlı hale gelmektedir.⁷ Bu bakımdan, iktidar ve özgürlük, abartılı bir insan iradesi nosyonu kadar iktisadi ve kültürel çözölmeyi teşvik eden daha büyük toplumsal güçlere dair bir körlük içine de düşmektedir. Her iki durumda da, iktidar, ya bilişsel sorun çözme egzersizine ya da "öz"e yapılan bir yolculuğa indirgenir. Her bir yaklaşımda vurgu farklı olabilir; ancak sonuç aynıdır. Örneğin, daha geniş toplumu karakterize eden antagonizm ve çatışmalar, tam da çözmeye çalıştığı sorunları idame ettiren bir ideolojide yok olmaktadır.

Her iki durumda da, okuryazarlık uygulaması, kuramı uygulamadan, bilinçliliği toplumsal eylemden ayıran pedagoji biçimlerine dayanmak-

tadır. Örneğin, her iki pozisyon da içerik ve bağlam arasındaki ilişkiyi ya kendini iyi hissetmenin gerekliliklerine ya da derslik tartışmasının güvenliğine indirger. Yani, romantik görüşte, hakikat nosyonu ve hakikat arayışı, olumlu kişilerarası deneyimleri teşvik eden pedagojik uygulamalar üzerindeki aşırı vurgu içinde belirsiz hale gelir. Asal önceliği olan şey deneyimdir, deneyimin yorumlanması değil. Buna karşılık, bilişsel-gelişimsel modelde, bilişsel uyumsuzluk ve moral gelişmeye dair pedagojik vurgu, öğrencilerin yaşam deneyimlerinin içeriğine ya da bu yaklaşımın tatbik edildiği farklı öğrenci gruplarının sınıf, ırk ve cinsiyet tarihlerine çok az ilgi gösterir. Aslında, bu yaklaşımda kullanılan moral ikilemlerin içeriğinde soyut ve naif bir saflık bulunmaktadır; tıpkı iktidar mücadelelerini “adil topluluk okulu” kavramına indirgemekte bir nevi siyasi saflık olması gibi. Aynı zamanda, açınlayıcı bir de paradoks söz konusudur: bir yandan, hakikat, bir toplumsal uygulama biçimine dayanır; diğer yandan, toplumsal uygulama, eser miktarda toplumsal ve sınıfsal çatışmadan dahi yoksun ilişki biçimlerine indirgenir. Sınıf yalnızca soyut bir kategoridir. Dolayısıyla, toplumsal uygulama, en iyi ifadesini, derslik ortamının yapılandırılmış tartışmalarını kapsayan bilişsel-gelişimsel modelde ve okul yönetimi sorunlarını tanımlayan liberal meselelerde bulmaktadır.

Sonuç olarak, her iki yaklaşım da kendisini siyasi ve kültürel belirleyicilikten soyutlayan bir dil uygulaması görüşünü desteklemektedir. Gerek bilişsel sorun çözme becerileri geliştirmek, gerekse kişilerarası duyarlılığı artırmak için tasarlanmış pedagoji biçimlerinde diyalogu kendi işlevsel gerekliliklerine indirgeyen dil, yalnızca fikirleri ya da duyulan düzenleme ve ifade etme aracı haline gelmiş görünür. Ancak, dil, derslikteki tartışmalara katılan tüm öğrenciler için yansızca elverişli bir araç değildir. James Donald’ın bizlere hatırlattığı gibi, dil, “...Bir anlamlandırma pratiğidir ve aynı zamanda kültürel mücadele için bir alandır... Farklı toplumsal gruplar arasında antagonistik ilişkiler üreten bir mekanizmadır” (Donald, hazırlanıyor). Bu içgörüyü göz ardı eden bilişsel-gelişimsel ve romantik görüşler, farklı söylem biçimlerinin ve kiplerinin ardındaki iktidar ilişkilerini meşrulaştıran bir dil uygulaması görüşü inşa eder. Diğer bir deyişle, her iki yaklaşım da dil uygulamaları arasında sahte bireşitlik varsayan bir söylem ve sınıfsal-toplumsal ilişki görüşünü desteklemektedir. Dilin kullanımına dair uygulama ve ilişkilere sızan cinsiyet, sınıf ve ırk eşitsizliklerini göz ardı eden her iki yaklaşım da çok sayıda öğrencinin farklı tarihî ve kültürel altyapılarından soyutlanmış derslik pedagojilerini teşvik eder. Sonuç, dil kullanımı, entelektüel ve psiko-sosyal gelişim temelinde soyut bir durumu

yücelten bir okuryazarlık görüşüdür. Bu tür bir görüş, okul deneyimini derinden yapılandıran rol, akılcılık ve kültür nosyonlarını sosyolojik ve tarihî analizin faziletinden kaldırıp atar.

Bu yaklaşımın bir sonucu, farklı okuryazarlık pedagojilerinin, özgül toplumsal formasyonların kültürel yeterlilikleri lehine veya aleyhine işlemek üzere nasıl yapılandırıldığını incelemekteki başarısızlıktır. Be-timlediğim gelenekler tarafından desteklenen ilgili metodolojilerin her birinin değer, sınıf ve cinsiyet özünü ideolojileri kapsayabileceğini kabul etmeyen bu yaklaşımların destekçileri, kendi söylemlerinin biçimleri ve içeriğinin öğrencilerinden pek çoğunu yabancılaştırmaya hizmet edebileceğini göremez. Ayrıca, kendi söylemlerini ve çeşitli öğrencilerin söylemlerini belirleyen ideolojiyi ayımsamayı beceremeyen bu bakış açısına sahip öğretmenler, kendi hayatlarından soyutlanan veya kendi hayatlarına yakın dil uygulamalarıyla karakterize edilmiş derslik ortamındaki karşılaşmalarda neden bazı öğrenci gruplarının başarılı, diğerlerinin başarısız olabileceğini veya neden bazılarının ona direnç gösterebileceğini anlamakta zorluk çeker (Morely 1981).

Bu analize dair önemli bir son not olarak, etkileşim ideolojisi mantığının okuma yazma bilmemenin yarattığı dezavantaja işaret eden yaklaşımları desteklerken, aynı zamanda okuryazarlığı teşvik etmek üzere aile, okul ve kamusal alandaki başarısızlığı kınadığı belirtilmelidir. Ancak, “okuryazar olmayanlar”ın ahvaline dönük bu kaygı, sorunu var eden ve destekleyen toplumsal ve siyasi koşulları analiz etmeye geldiğinde laf kalabalığı ve sahte duygudaşlık olup çıkar. Bu analiz biçiminin en son örneği *Daedalus*’un son sayılarından birinde mevcut. Şu yorumu alıntılanak yeterli:

...Çok çeşitli kesimlerden öğrenci kabul eden okullar tek bir baskın ereği kabul etmekte isteksiz... Tüm öğrencilerini okuryazar kılma konusundaki yetersizlikleri ortak. O halde, liselerin okuryazarlık amacıyla sebat etmesini beklemek, onlardan geleneksel örüntüden ayrılmalarını istemektir. Bunun için bilinçli kamu desteğine ihtiyaç duyacaklardır; hep bir kusur arayan o mebzul eleştiriye değil. Ve öğrencilerinin okuryazar olduklarına dair kanıt sunmaları da gerekecektir [Graham 1981].

Bu vahim kaygının ve liselerin okuryazarlık programını teşvik etmesi talebinin ardında tuhaf bir sessizlik vardır. Yani, iktidar, ideoloji ve toplumsal ve kültürel yeniden üretim güçlerinin okulların içinde ve dışında

“cehaleti” teşvik etmek için nasıl çalıştığına ilişkin sorular bu analizde yer almaz. Bu bakımdan, “hep bir kusur arayan eleştiri” diye etiketledikleri şeyi yadsımak üzere göstermelik uyum ve uzlaşının şifalı sularından medet umulması şaşırtıcı değildir. Bu, gerekli olanın tam da okuryazarlık buhranının kökenindeki toplumsal çatışmaları ifşa eden bu eleştiriler olduğu düşünüldüğünde aslında ironiktir.⁸ Neyse ki, bu çatışmaları göz ardı etmektense arayıp bulan öğretim ve okuryazarlık temelli yaklaşımlar var ve bu yazının son kısmında bu yaklaşımları inceleyeceğim.

Yeniden Üretimci İdeoloji ve Eleştirel Okuryazarlığın Pedagojisi

Yeniden üretimci ideolojiyi niteleyen mantık ve değerlerin hepsi, Amerika’da ve Avrupa’da son on yılda ortaya çıkmış kaynak ve hareketlerin sonucudur. Genel itibarıyla, yeniden üretimci yaklaşımlar üç adet ayrışık, ancak birbiriyle ilişkili kuramsal pozisyon olarak analiz edilebilir. İlk pozisyon –genel hatlarıyla toplumsal yeniden üretim görüşü olarak kategorize edilebilir– çıkarları sermaye birikiminin dinamikleri ve işgücünün yeniden üretiminde kökleşmiş öğretimin toplumsal, iktisadi ve siyasi etkenlerine odaklanan radikal bir pedagoji analizi geliştirir. Bu açıklamalarda, okullar, bağıntısal olarak sermayenin ve kurumlarının yeniden üretimi için gerekli ideolojik ve toplumsal ilişkileri emniyet altına alma görevi gören ideolojik bir devlet aygıtının parçası sayılır.⁹ İkinci bakış açısına göre, bir dizi tarihsel ve sosyolojik açıklama, çalışma ortamının toplumsal yapısının sınıftaki toplumsal ilişkileri şekillendiren veya gizli müfredatı teşvik eden günlük rutinler ve pratikler aracılığıyla nasıl kopyalandığını ortaya koyar.¹⁰ Yakınlarda, kültürel kaynakların toplumsal ve kültürel yeniden üretimi teşvik etmek için nasıl seçildiğini, düzenlendiğini ve karmaşık tabiiyet ve direniş ilişkileri arasında nasıl dağıtıldığını aydınlatan öğretim tasvirleri karşımıza çıkmıştır. Bu bakış açısı bazen kültürel yeniden üretim olarak kategorize edilmektedir. III. Bölüm’de bu kuramları incelediğim için, burada radikal bir okuryazarlık kuramına yaptıkları benzersiz katkıya işaret eden birkaç kuramsal meseleye kısaca odaklanacağım.

Yeniden üretimci ideoloji, bir toplumsal sistemin kendisini nasıl yeniden ürettiği ve bazı öznellik biçimlerinin böylesi bir bağlamda nasıl yapılandırıldığı sorusunu merkez alır. Araçsal ideoloji ve etkileşim ideolojileri birey ve toplum arasındaki ilişkiyi ya oldukça muhafazakâr ya da

problematic olmaktan çıkmış bir halde görürken, yeniden üretimci ideoloji bu ilişkiyi tahakküm ve çatışmaya dayalı bir ilişki olarak görmektedir. Yeniden üretimci bakış açısının altında, okullarda ve okulların dışında, sınıf, cinsiyet ve ırk kaynaklı tahakküm sistemlerini devam ettiren yapısal ve ideolojik mekanizmaları neyin oluşturduğuna ilişkin önemli soru yatmaktadır. Eşit şekilde önemli bir diğer soru da baskıya maruz kalanların bu tür yapıları neden ayırmamış ve bunların yeniden üretilmesine genel olarak neden katıldığıdır. Dolayısıyla, yeniden üretimci ideolojinin farklı çeşitlemeleri okullar ve toplum arasındaki ilişkiye dair farklılaşmış analiz kipleri koyutlarken, bu bakış açılarından her birinin eleştiri ve toplumsal dönüşüm ilkelerine dayanan çıkarılarda kökleştiği ileri sürülebilir.

Bu görüşlerin birçoğu okuryazarlık meselesiyle doğrudan ilgilenmezken, eleştirel bir okuryazarlık modeli için ideolojik bir temel oluşturmak üzere yararlı olabilecek birkaç kuramsal yapı sağlar. Bir yandan, bu yaklaşımlar, okulları devlete, iş sürecine ve ev yaşamına bağlayan toplumsal ve maddesel koşullara odaklanarak onları siyasi masumiyetlerinden soyutlamaktadır. Kendilerini eğitimle ilgili ideolojilerin analizleriyle sınırlandıran böylesi yaklaşımlar, sınıf ve cinsiyet ayrımlarının kökenlerini ve okul müfredatındaki bilgi, okuryazarlık ve pedagoji formlarıyla aralarındaki bağıntıyı *okulun dışına konumlamak* için kuramsal bir çerçeve sunmaktadır (Giroux 1981). Öte yandan, yeniden üretimci kuramcılar, egemen ideolojinin okul kültürüne nasıl nüfuz ettiğini ve bu ideoloji formunun ve içeriğinin müfredat söyleminde ve okul kültürünü oluşturan yaşanmış antagonistik ilişkilerde nasıl sürdürüldüğünü ve bunlara nasıl direnildiğini göstermeye çalışmaktadır.

İktidar, kültür, direniş ve toplumsal değişim kavramları, öğretimle ilgili yeniden üretimci anlatılarda temel kuramsal unsurlardır. Paulo Freire'nin (1973) çalışmasına dönmeden ve eleştirel bir okuryazarlık kavramı açısından önemini incelemeden önce, bu kuramsal unsurların eleştirel okuryazarlık ve pedagoji kuramı geliştirmede nasıl yararlı olabileceğini incelemek istiyorum.

Yeniden üretimci ideolojiler, iktidar ve denetim arasındaki karmaşık etkileşim eleştirel yolla analiz edilmedikçe, okulların toplumla ilişkilerinin veya toplumsal ve kültürel yeniden üretimin araçları olarak okulların her gün nasıl iş gördüğünün anlaşılamayacağını ileri sürmektedir. İşte, bu bağlamda, iktidar ve kültür arasındaki bağlantı önemli bir hal almaktadır. Örneğin, Willis (1981) ve Bourdieu (1977a) gibi kuramcıların çalışmasında, kültür, mevcut iktidar ilişkilerini kısmen destekleme ve

meşrulaştırma görevi gören siyasi bir olgu olarak görülmektedir. Bu açıklamalarda, egemen iktidar ilişkileri, yetkinin tektaraflı dayatmasıyla değil, esas olarak toplumda meşrulaştırılan ve topluma yayılan seçilmiş kültürel formlara ve temsillere kazınmış egemen ideolojilerin aracılığı ve zoruyla sürdürülmektedir. Bu durumda, okullar, yalnızca toplumun bir gereci olarak değil, onun dolaylayıcıları olarak görülmektedir; ancak, “tarafsızlık” ve toplumsal devingenlik vaadi altında dolaylanan şey, genel olarak, kültürel sermayenin en değerlenmiş formlarını temsil eder. Bunlar bilgi, dil uygulamaları, dünyayı görme biçimleri, kültürel tarzlardır. Bu bakış açısında, kültür, iktidar ilişkileri sistemi ve öğretim sistemini karakterize eden süreçlerle ürünler arasındaki dolaylayıcı bağlantı haline gelmektedir. Bu bakış açısında, bilgi, mesajları ve içeriğinde saklı ideoloji bakımından iktidarla bağlantılıdır. Yalnızca aktarılmak yerine, bilgi, tanımlanmış sınıf, cinsiyet ve ırk sınırları içinde nesneleri konumlandırmaya kısmen yarayan bir yeniden üretimci güç olarak görev yapar.

Bu analizde can alıcı olan, egemen kültürün çok çeşitli antagonizm ve çelişkilerle ıralanmış bir toplumsal ilişkiler ağı içinde faaliyette bulunduğu dair ek bir çıkarımdır. Mesele, toplumsal ve kültürel üretimi teşvik eden maddesel ve ideolojik güçlerin direniş biçimlerini de *üretmesidir*. Egemen ideolojilerin ve yapısal sınırların okullardaki mevcudiyeti, eğitsel sonuçların yalnızca edilgin bir refleks olduğu anlamına gelmemektedir. Rob Moore’ün belirttiği gibi, “Eğitsel bilginin ve pratiğin sınıf ilkelerine göre düzenlendiğini, ancak aktarım sürecinin dersliğin kültürel alanı tarafından belirli etkilerin garanti edilemeyeceği bir yolla dolayımlandığını ileri sürmek mantıklıdır” (Moore 1978, 1979).

Bu, bilgi sorunlarını iktidar sorunlarından ayıran analiz kiplerinin, herhangi bir okuryazarlık fikri içinde saklı çıkarımların ve pratiklerin esasında siyasi olduğunu ve destekledikleri ideolojik çıkarılardan soyutlanamayacağını görmeyi başaramadıkları anlamına gelir.

Bu yazıda kısaca analiz edilen yeniden üretimci kuramlar, eleştirel okuryazarlıkla ilgili bir kuramın geliştirilmesine önemli katkılarda bulunmaktadır. İlk olarak, okulları daha kapsamlı bir iktidar ilişkileri ağının içine yerleştirerek, okulların devlet mantığına ve sermayenin zorunluluklarına aracılık etmek ve bunları sürdürmek için tasarlanmış araçlar olarak oynadığı karmaşık rolü anlamak üzere eğitimcilerin bir toplum kuramı geliştirmesine ihtiyaç olduğunu gösterirler. İkinci olarak, kültür, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkiyi siyasileştirirler. Yeniden üretimci kuramlar, bunu yaparak, bilginin ve derslikteki toplumsal ilişkilerin üretiminin

toplumsal tahakküm sürecindeki belirleyici momentleri temsil ettiğini fark etmemize yardımcı olmuştur. Üçüncü olarak, bu eleştirilerde içkin olan şey, okuryazarlığın ne tarafsız ne de nesnel olabileceği ve çoğunlukla ideoloji ve tahakküm pratiğine dâhil olduğu çıkarımıdır.

Şimdiye kadar analiz edilen yeniden üretimci kuramlar, eleştirel okuryazarlığın gelişiminde kuramsal bir çerçeve oluşturulmasına da önemli katkılar yapmıştır; ancak, daha önce belirttiğim gibi, bazı önemli kuramsal sınırlamaları bulunmaktadır. En bariz sınırlama, diyalektik olmayan bir iktidar kavramıyla karakterize edilmeleridir. Bu bakış açılarıncı, iktidar, genellikle, bir tahakküm hali olarak görülmektedir. Direniş ve çelişkilerin vurgulandığı yerlerde bile, bunlar mücadele ettikleri mantıkla önünde sonunda iç içe geçen, yerini şaşırmış, cansız ihtilaf patlamaları olarak görülmektedir. Sonuç olarak, aracılık nosyonu bu açıklamalarda azımsanır ve elimizde kalan şey de iktidarın insanlar aracılığıyla nasıl işlediğinden onlar üzerinde nasıl işlediğini gösteren analizlerdir. Paulo Freire'nin çalışmasının (1970, 1973, 1978a, b) tarıfsız bir önem yüklendiği yer, daha diyalektik ve potansiyel olarak radikal bir okuryazarlık kuramı inşa etme teşebbüsüdür.¹¹

Paulo Freire ve Eleştirel Okuryazarlık Kavramı

Yeniden üretimci kuramın merkezindeki açıklamalarda, kültür nosyonu iktidar kavramına yeniden dâhil edilir. Sonuç olarak, kültür, sosyal bilimlerin her şeyi kapsayan tarafsız bir kategorisi olarak tanımlanabilecek antropolojik bir kalıp olarak değil, ideolojik ve siyasi bir kategori olarak görülmektedir. Ancak, kültür burada politize edilirken, aynı zamanda tektaraflı sayılır; yani, özellikle toplumsal ve sınıf temelli bir kontrolün aracı olarak görülür. Dolayısıyla, bizlere, egemen kültürün mevcut toplumsal ilişkiler ve üretim biçimlerini meşrulaştırmak için nasıl işlediğini vurgulayan analizler sunulmaktadır. Freire'nin (1973) analizi, kültürü diyalektik açıdan ele alarak bu kuramsal duruşun ötesine geçmiştir. Freire'nin okuryazarlık nosyonunun temelinde, onun yalnızca bir tahakküm momentini değil, ezilenlerin baskıcı bir toplumsal gerçekliği dönüştürmesini engelleyen mit ve yapıları yok etmek üzere gereksindiği ideolojik ve maddesel araçları üretme, yeniden keşfetme ve yaratma olasılığını kapsadığı içgörüsü yer alır. Esas olarak, Freire (1978a), kendi okuryazarlık kuramını kültürel yeniden üretim sürecini eleştirmek ve aynı

zamanda kültürel üretim kavramını eleştirel düşünce ve toplumsal eylem süreciyle bağlantılandırmak için tanımlamış ve kullanmıştır.

Freire'nin asal okuryazarlık yaklaşımlarına ilişkin eleştirisi, onun okuryazarlık nosyonunu radikal bir kültürel üretim biçimi olarak anlamak için kuramsal bir manzara sunar. Geleneksel okuryazarlık yaklaşımlarının okuma, yazma ve düşünme süreçlerini yabancılaştırmacı, mekanik tekniklere ve basit toplumsal pratiklere indirgediği varsayımı Freire'nin analizinde içkindir. Freire, ezilenlerin ahvaline eleştirel bir yanıt olmak yerine, geleneksel okuryazarlık yaklaşımlarının yoksulların günlük yaşantısını tanımlayan ve saygın kılan kültürü, dil becerilerini ve bağlantılı meseleleri göz ardı ettiğini iddia etmektedir. Bu tür yaklaşımlar yalnızca baskılayıcı ve yabancılaştırmacı değildir, aynı zamanda ezilenler arasında egemen ideolojinin onları aşağı gören ve sınıf yapısındaki yerlerinden onları sorumlu tutan görüşünü kuvvetlendiren kimlikler ve öznellikler üretmektedir. Bu durumda, büyük ölçüde dile getirmediklerinin bir sonucu olarak, okuryazarlık güçsüzlüğü teşvik etmekte, insanları suskunlaştırmakta, düşünceleri ve hareket etmeleri için gerekli araçları onlardan esirgemektedir.

Freire, kendi okuryazarlık yaklaşımında, kültür ve iktidar nosyonlarını radikal nitelikli bir pedagoji bağlamında eklemleyerek eleştiriden kültürel üretime, oradan toplumsal eyleme geçmiştir. Freire'nin okuryazarlık yaklaşımının (1973) temelinde "bilinçlendirme" nosyonu yer alır. Terim, bireysel ve kolektif özgürleşme sürecindeki ayrı ancak birbiriyle bağlantılı iki moment olarak eleştirel düşünüm ve eylemin arayüzüne gönderir. Bu bağlamda, okuryazarlık, insan aracılığı ve siyasi eylem için bir araç ve yapılandırıcı güç haline gelir.

Freire'ye göre, okuryazarlık, insan bilinçliliğinin bir niteliği olduğu kadar bazı becerilerde uzmanlaşmaktır. Bu yaklaşımın benzersizliği, tanımlı tarihsel bağlamlar ve somut kültürel zeminin sınırları içinde, teba ve egemen arasındaki ilişkilerin dönüşümünü vurgulayan eleştirel bir bakış açısına konumlanmasıdır. Bu görüşe göre, okuryazarlığın verili bir biçiminin ideolojisi, kişilerin toplumsal değişim sürecinde nasıl birer aktör olabileceğiyle ve bunun onlara toplumla ilişkileri açısından eleştirel bir diyalogu teşvik etmek üzere gereksindikleri desteği ve araçları nasıl sağlayabileceğiyle ayrılmaz bir biçimde bağlantılıdır. Bu husus, Freire'nin pedagoji düşüncesini incelersek daha somut bir hal alır.

Freire (1973), temel eğitmenin rolünün, somut durumları ve kişilerin günlük yaşantılarını niteleyen yaşanmış deneyimlere dair temalar etrafında insanlarla diyaloga girmek olduğuna inanmaktadır. Bu anlamda, okur-

yazarlık, yalnızca ilinti nosyonuyla bağlantılı değildir, aksine, ezilenlerin egemen toplumla müzakere etmek için kullandıkları bilme yordamı ve kiplerini özgün kılmak üzere kendi kültürel sermayesini kullanmanın önemini ayrımsamış insan bilgisine ve toplumsal pratik görüşüne dayanmaktadır. Tehlike altında olan şey, işçi sınıfına mensup öğrencilere ve yetişkinlere kendi hayatlarını, tarihlerini ve benliklerini geri kazanmak için gerekli araçları verme hedefidir; zira, hatırlanmalıdır ki, egemen kültür ve hizmetindeki okuryazarlık yaklaşımları, yalnızca okuma ve yazma mekaniklerini öğretmez; aynı zamanda insanlara yabancılaştırıcı yapılar arasında edilgen bir biçimde nasıl yaşayacaklarını da öğretir. Bu, ezilenlerin geleneklerini ve yaşanmış deneyimlerini boşa çıkaran bir pedagoji ve ideolojidir. Bunu öz-bilinçli bir yetke kullanarak değil, çoğunlukla bilinçsiz, günlük mevcudiyette “küçük değişiklikler” yaratan egemen bir ideoloji mekanizmasıyla yapar. Bourdieu bunu şu şekilde geliştirir:

Pedagojik aklın bütün hilesi, önemsiz olanı talep eder gibi görünürken özde yatanı zorla almasında yatar: zalime tabi olmanın, yerleşik düzene boyun eğmenin en görünür ve aynı zamanda (en “doğal” oldukları için) en iyi gizlenmiş tezahürlerini oluşturan saygı formuna ve formlarına saygı gösterilmesini sağlarken, “yanal olasılıkları”, yani deliliğin küçük iniş çıkışları demek olan tüm gelgeç heves ve sapmaları lağveder. Kibarlığın ödünleri her zaman siyasi ödünler içerir [Bourdieu 1977b].

Freire, haklı olarak, egemen kültür tarafından gündelik hayatta değerden düşürülen tarihsel ve varoluşsal deneyimlerin hem geçerli kılınması hem de eleştirel yolla anlaşılması için yeniden ele alınması gerektiğini vurgular. Bir toplumda sessiz olmak güçsüz olmaktır ve okuryazarlık becerileri ancak kişileri esrarengiz ve çarpıtılmış bir dünya görüşünden uyandırmak ve özgürleştirmek için eleştirel araçlar sağladığı ölçüde özgürleştirici olabilir. Ancak, Freire tarafından tanımlanan okuryazarlığın ancak öğrencilerin gündelik yaşantılarının bağlamını niteleyen bir kültürel çevrede temellendirilirse tutarlı olacağı vurgulanmalıdır. Freire, kendi dolaysız deneyimlerinin dışında var olan tahakküm ve iktidar ilişkilerini anlamadan önce, öğrencilerin kendi yaşanmış gerçekliklerini deşifre edebilmeleri gerektiğini iddia ederek bunu açıkça ortaya koymaktadır.

Freire'nin pedagojisinin altında yatan prensipler her tür radikal okuryazarlık kuramı için temeldir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki, öğrencilerin kültürel sermayesinde mevcut ve eleştirel diyalog kipleriyle

problematic kılınmış söylem ve içerik biçimleriyle dolayımlandırılmalıdır. Okuryazarlıkla ilgili ikinci bir görüş kültür nosyonunu politize edecektir. Bu görev iki yönlüdür. Bir yandan, öğrencilerin, kültürün egemen sınıfların çıkarına nasıl hizmet ettiğini eleştirel bir biçimde değerlendirmeyi öğrenmeleri gerekecektir. Bu, çeşitli kültürel “metinlerin” tekniklerine ve temsil ettikleri imge ve fikirlere kazınmış ideolojileri ifşa etmek için onların biçimlerini ve içeriklerini incelemeyi gerektirmektedir. Pedagojik anlamda, okul materyallerinde yer alan kelime, düzenlenim ve imgelerin, bu materyallerin kimi anlam ve görüşlerin taşıyıcısı olarak görülebilmelerini sağlayacak biçimde yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu, okuryazarlık nosyonunu yalnızca yazılı değil, görsel ve sözlü kültürü de kapsayacak şekilde genişletir. Bu ikincisi, kapitalist toplumsal ilişkilerde kullanıldığı için, toplumun tüm düzeylerindeki eleştirel düşüncenin temelini tehdit ettiği şu zamanlarda özellikle önemlidir.¹² Diğer yandan, kültür, öğrencilerin kendilerini toplumsal ve siyasi yeniden üretim görevinde çalışabilecek failler olarak kavramak için inşa ve temellük edebilecekleri bir şey gibi analiz edilmelidir. Diğer bir deyişle, kendi adlarına söz almayı, kendi deneyimlerinden yararlanmayı ve kendi hayatları için önemli toplumsal ve siyasi meselelere kafa yoran derslik “metinleri” üretmeyi öğrenmelidirler. Nan Elsasser ve Vera John-Steiner bu hedefleri şöyle tanımlar:

En iyi okuryazarlık programlarının amacı, toplumumuzun mitlerine meydan okumak, onun gerçekliklerini çok daha açık biçimde algılamak, eylem için alternatifler ve nihayetinde yeni yönler bulmaktır. Temel okuryazarlık bu kapsamlı amaçları gerçekleştirmek için yeterli değildir. İnsanlar, kendi siyasi ve kültürel deneyimlerini eleştirel biçimde inceleyip kuramsal biçimde geliştirebilecekleri yetkinlikte dil becerileri edinmelidir. Aynı zamanda, okuryazarlık, artan sayıda erkek ve kadının teknolojik ve mesleki becerilere ve bilgiye erişmesi için yeteri kadar geliştirilmelidir [Elsasser & John-Steiner 1977].

Son olarak, radikal okuryazarlık kuramlarının, tabi grupların hem tahakküm hem de direniş ilişkileri içinde nasıl oluşturulduğunu anlaması önemlidir. Bu, radikal eğitimcilerin, madun sınıflar ve genel anlamda okuryazarlık ve pedagojiyle ilgili pek çok radikal yaklaşımı karakterize eden dil pratikleri hakkındaki farklı ancak eşit ölçüde sakıncalı iki çıkarımdan uzak durmaları gerektiğini ileri sürer. Bir yandan, bazı kuramcılar, işçi sınıfının dil

pratikleri ve kültürel sermayesinin egemen sınıfın dil pratikleri ve kültürel sermayesinden aşağı değil, yalnızca farklı olduğunu öne sürmektedir. Bu görüş, kültürel göreliliğin radikal bir biçimini dolaylı olarak destekler ve eğitimcilerin işçi sınıfındaki herhangi bir değişikliği eleştirme ya da teşvik etme girişiminin bir kültürel emperyalizm formu olduğunu savunur.¹³ Diğerleri, işçi sınıfına mensup öğrencilerin dil pratiklerinde, onları egemen sınıfların dil pratiklerinden aşağı kılan sınırlanmış bir kodun hâkim olduğunu iddia etmektedir.¹⁴ Bazı “radikal” kuramcılar, daha da ileri gidip, işçi sınıfı kültürünün, egemen sınıfın bilgi ve becerilerini tümüyle temellük etmesi gereken açıkça alt bir kültür olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Standart İngilizce’nin değerinin yanı sıra eğitimde işçi sınıfı kültürünün rolüne dair sorular, farklı sınıfları ve toplumsal formasyonları kabaca karakterize eden becerilerin, bilginin ve dil pratiklerinin iktidarın eşitsiz bir yolla dağıtılmasıyla mimlenmiş toplumsal ilişkiler içinde biçimlendiği hatırlanırsa anlamlı hale gelir. Madun kültürler tahakküm ve direniş ilişkileri içinde yer alır ve yeniden yaratılır, tabii her ikisinin de işaretlerini taşırlar. İşçi sınıfının dil uygulamalarının standart İngilizce kullanımı ve uygulaması kadar kurala dayalı olduğunu söylemek doğru olabilir; ancak, *bütün* kültürlerin eşit olduğunu söylemek, madun grupların öz-belirlenimli bir hayat sürmelerine imkân verecek iktidara, bilgiye ve kaynaklara erişimlerinin genellikle engellendiğini unutmaktır. Kuşkusuz, madun kültürlerde radikal ve önemli unsurlar bulunmaktadır ve bunlar hem radikal bir okuryazarlık kuramı hem de toplumsal dönüşüm nosyonu için vazgeçilmez toplumsal ilişkilerin ve bilgi formlarının gelişimine önem atfetmektedir. Aynı zamanda, egemen kültürün, genellikle kişilikleştirici ve tehditkâr bir ‘ethos’ ve bir dizi toplumsal ilişki içerdiği vurgulanmalıdır. Egemen sınıfların dil uygulamaları analitik ve bağlamdan koparılmış düşünceye dair önemli unsurlar içerirken, bu uygulamaların biçimsel özelliklerinin genellikle onları *kavramsal okuryazarlık* olasılığından soyutlayan bir ideolojiyle yüklü olduğu iddia edilebilir. Yani, biçimsel beceri uzmanlığı (okuma, yazma, konuşma, vs.) süregelen bir kuramsal içgörünün yarana olmaksızın var olabilir. Bir başka deyişle, egemen sınıfın dil ve okuryazarlık uygulamaları, ileri endüstriyel kapitalizm bağlamında işlevsel okuryazarlık için bir temel teşkil edebilir; ancak bunlar genellikle aynı anda siyasi bir cehalet formunu temsil eden düşünce kipleriyle tanımlanır.

Pedagojik olarak, bu, madun grupların tahakküm ve tabiiyet ilişkileri içinde oluşturulmuş dil pratikleri ve sınıf kimliklerinde biçimlendiği açığa çıktığında, öğrencilerin eleştirel okuryazarlık için gerekli kültürel

pratiklere neden direnç gösterebileceğini çözmeye başlayabileceğimiz anlamına gelir. Ayrıca, kavramsal okuryazarlık kavramı için temel teşkil eden egemen kültür unsurlarını temellük etmek konusunda onlara yardımcı olacak yöntemler geliştirmeye de başlayabiliriz. Bu yaklaşım, egemen kültürün mantığınca basitçe massedilmektense, madun gruplara egemen kültürün temelinde yatan ilişkileri anlamak ve dönüştürmek için kullanabilecekleri analitik ve pratik becerileri geliştirme fırsatının verilmesi gerektiği çıkarımına dayanır. Tahakküm, direniş ve okuryazarlık arasındaki karmaşık etkileşim, Finlay ve Faith'in (1981) çalışmasında açıklığa kavuşur. Onlar, ağırlıklı olarak işçi sınıfına mensup öğrencilerin bulunduğu bir üniversitede İngilizce öğretirken, öğrencilerinin yazmayı reddettiklerini keşfetmişlerdi. Bunun nedeni, "aptal" ya da umursamaz olmaları değil, yazmayı yabancılaştırıcı ve mantığı kendi hayatlarıyla pek az ilgili bir söylem biçimi olarak görmeleriydi. Yazma süreci ve bunun üzerine kurulu kod, "öteki"nin alanını temsil eder; yani, "öğretmenin üslubuna" ya da geçer not almak için yazmaya indirgenmiştir. Hiç kuşkusuz, bu öğrenciler önemli anlam taşıyıcıları olarak egemen dil kodlarına ve uygulamalarına karşı derin bir güvensizlik beslemekteydi. Okuryazarlık becerilerini farklı değil, reddedilmesi gereken bir şey olarak görüyorlardı; bu nedenle, kendi söylem biçimleri ve "okuryazarlık" kavramları "farklı ama eşit" değil, "farklı ve antagonistikti" (Donald, hazırlanıyor).

Radikal bir okuryazarlık kuramı, farklı grupların kültürel anlamlarını ve pratiklerini araştırmalı ve bunların çelişik doğalarının eleştirel bir gerçeklik kavrayışını teşvik etmek için nasıl kullanılabileceğini soruşturmaya başlamalıdır. Örneğin, okuryazarlığa karşı direnç göstermek egemen kültürün mantığındaki bir kaçak noktasını ortaya koyarken, okuma ve yazma gibi becerilerin eleştirel analiz ve toplumsal yapılanmada nasıl kullanılabileceğini anlamayı başaramaz. Öğrencilere, yalnızca neden direnç gösterdiklerini anlamaya yardımcı olan değil, aynı zamanda bu toplumun onlardan nasıl bireyler yarattığı ve toplumun-kısmen de olsa-edilgenlik ve öfke yerine eleştirel düşünüm ve eylem için gereken koşulları yaratacak biçimde nasıl yeniden inşa ve analiz edileceğini görmelerini sağlayan eleştirel okuryazarlık becerileri sunulmalıdır. Bu durumda, okuryazarlık becerileri, işçi sınıfına mensup öğrencilerin kendi tarihlerinin baskılanmış boyutlarını olduğu kadar, kapitalist devletin derin ayırım ve eşitsizliklerini gizleyen sahte cezbe ve mitleri ifşa edecek ve çürütecek becerileri de edinmesini sağlayan araçlar haline gelir. Bu görev, eleştirel okuryazarlığın temeli ve hedefi olmalıdır.

Sonuç

Yeni Bir Kamusal Alana Doğru

Okulların yeni bir toplum inşa edebileceği görüşü dünyanın çocuklar tarafından iyileştirileceği veya çocukların bir şekilde biz yetişkinleri kurtaracağı yönündeki düşünceyle akrabadır. Her iki düşüncenin de yanlış olduğu kanaatindeyim. Mahvettiğimiz veya en azından mahvoluşuna tanıklık ettiğimiz bir dünyayı iyileştirme sorumluluğunu çocuklara veremeyiz. (...) Yeni bir toplumsal düzenin okullar aracılığıyla kurulabileceğine inanmıyorum. Okulların hepimizin işbirlikçi çabasıyla inşa edilen bu yeni düzenin elzem bir parçası olacağına inanıyorum. Öğretmenler, madenciler, fabrika çalışanları, profesyoneller – yeni bir düzen için mücadele etmenin sosyal ve moral zorunluluğuna inanan bütün insanlar. Buradaki can alıcı soru şu olmamalıdır: “Okullar toplumu değiştirme gücüne sahip midir?” Bunun yerine, “Toplumu değiştirmek için diğerleriyle beraber çalışırken hangi cüzi gücü kullanabiliriz?” diye sormalıyız. Ve eğer toplumu değiştirmeye başlayacaksak, kalıcı bir yeni düzen inşa ederken biz öğretmenlerin rolü ne olacaktır? {Kohl 1980}.

Kohl'un alıntısı önemlidir çünkü öğretimin doğasına ve öğretmenlerin daha demokratik bir toplum inşa etmede oynayabilecekleri role ilişkin önemli sorular sormaktadır. Kohl'un ifadelerinde, pek çok sosyal

mekân gibi, öncelikli olarak tahakkümüm mantığına hizmet ederken aynı zamanda özgürleştirici pratik olasılıklarını da barındıran okulların çatışmalar ve mücadelelerle mimlendiğine dair bir varsayım gizlidir. Ne var ki, burada daha önemli bir niteleme mevcut. Okulların ve öğretmenlerin radikal pedagoji kipleri geliştirmede üstlenebilecekleri rol, ancak toplumun geri kalanını karakterize eden daha geniş tarihsel, toplumsal ve iktisadi koşullar dâhilinde anlaşılabilir. Kohl'un bu çıkarımı daha da genişletmesi iki cephede de doğrudur. Birincisi, okullar tek başlarına toplumu değiştiremezler. İkincisi ise öğretmenler yeni bir toplum için verdikleri mücadelede ikili bir role sahiptirler. Bu da öğretmenlerin radikal öğretimin değerinin ve sınırlarının aydınlanmasına yardımcı olabilmek için okulların hem içinde hem de dışında çalışabilecek olmalarıdır. Bu tahakküm ve direniş diyalektiği ve okulun siyasi temelli çalışma için sağladığı çelişkili deneyimler ve anlamlar dâhilinde, amacı toplumun ve günlük yaşam ilişkilerinin dönüştürülmesi olan eleştirel pedagojinin değeri ve sınırlarına ilişkin kuramsal bir boşluk bulunmaktadır.

Doğru soruları sorma onuru Kohl'e aittir. Fakat, bu kitap boyunca tartışmış olduğum gibi, bu tür soruların yanıtları öğretime ilişkin egemen veya radikal söylemleri meydana getiren kuramsal miraslarda bulunamaz. Özellikle radikal kuramcılar okullar ve egemen toplum arasındaki ilişkileri açığa çıkarmak için önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ne var ki, uzun vadede, bezdirici bir karamsarlıktan veya fail ve yapı meselesini diyalektik bir tarzda bağlantılandıramama yetersizliğinden kaçınamamışlardır. Radikal kuramcılar pedagoji için genelde özgürleştirici umut ve stratejiler sağlamak yerine onları sakat kılan bir zemin oluşturmuştur. Bu nedenle, radikal öğretim kuramlarının geliştirilmesi için özellikle gereken şey, sosyal ve kültürel yeniden üretime ilişkin sorulardan sosyal ve kültürel üretim konularına geçmek, toplumun sermayenin çıkarları uyarınca ve onun kurumlarında nasıl yeniden üretildiği sorusundan "dışlanan çoğunlukların" nasıl kendi otonom çıkarlarına hizmet eden kurumlar, değerler ve uygulamalar üretecekleri sorusuna yönelmektir. Daha açık olmak gerekirse, radikal öğretim formları ve radikal eğitim kipleri arasındaki ayrımın etrafında eleştirel bir söylem kurulması elzemdir. Her ikisi de daha önce sivil cesaret ve kamusal küre olarak adlandırdığım şeylerin gelişimi için temel önemdedir. Başka bir deyişle, radikal pedagojinin, siyasi ve iktisadi baskının asıl yükünü taşıyan işçi sınıfı ve diğer gruplar için eleştirel öğretim kiplerini ve alternatif eğitim kiplerini teşvik etmek amacıyla ihtiyaç duyulan ideolojik ve maddesel koşulları aydınlatan bir

söyleme ihtiyacı vardır. Böyle bir söylem için başlangıç noktası, inanıyorum ki, kamusal alan nosyonu ve bunun hem radikal pedagoji hem de okulların içinde ve dışında verilen siyasi mücadeleye dair içerimlemeleri etrafında merkezlenmelidir.

Habermas (1964) ve diğerlerinin¹ de işaret ettikleri üzere, kamusal alan nosyonu yeni değildir. Tarihsel olarak, kamusal alan on yedinci yüzyılda, kapitalizmin erken aşamalarında ortaya çıkmıştır ve, temelde, rasyonel bir yolla kurulan söylem aracılığıyla, kültür ve gündelik hayata ilişkin soruları, ayrıca siyaset ve devlete ilişkin soruları yorumlamak, anlamlandırmak ve dolaydımlamak için burjuvazi tarafından yapılandırılan ideolojik ve maddesel alanları temsil eder. Kamusal alanın değeri, klasik liberal formda olduğu gibi, onun tanımında ve siyasi bir değişim ve özgürleşme aracı olarak işlev görmesinde yatar. Yani, bir uygulamalar, kurumlar ve değerler dizisi olarak, kamusal alan, devlet ve özel varoluş arasında dolaylayıcı bir saha sağlamıştır. Dahası, kolektif öz-düşünüm ve söylem aracılığıyla özgürleştirici süreçleri teşvik etmeyi hedefleyen bir çıkarda köklenmiştir. Bir anlamda, liberal kamusal alan, temel kaygısı insan deneyimini sosyal gerçekliğe ilişkin eleştirel ve özgürleştirici yorumlar formüle etmek üzere düzenlemek olan özgül bir siyasi uygulama formu olarak anlaşılabilir. Hohendahl'ın kamusal alana ilişkin analizi bu konuda aydınlatıcıdır:

Burjuva kamusal alanı (...) kendini on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda mutlakıyetçi toplum ve burjuva toplumu, örneğin, sosyal emek ve emtia ticareti arasında (*sui generis*) bir alan olarak konumladı. Devletin siyasi normlarını eleştirel olarak yadsıyan özel kişilerle devletin yorum üzerindeki tekeli arasındaki bir mükâlemeden (*rasonierende*) ibaretti. Söylemin nesnesi, bir taraftan, edebiyat ve sanata ilişkin sorulardır; diğer taraftan, mutlakıyetçi tahakkümün kuramı ve pratiğidir. Kamu görüşü, karar verici gizil politikaları katılımcı vatandaşlar arasındaki rasyonel bir uzlaşma üzerinden meşru kılınmış bir tahakküm formuyla ikame etmek hedefinde kendini kurumsallaştırır. Bu kamusal alan modeli ne sosyal farklılık ne de ayrıcalık tanır. Bazı özgül durumlarda gerçekleştirilemese bile, üyeleri arasında bir eşitlik ve genel bir erişilebilirlik olduğu varsayılır. Modelin devrimci potansiyeli, bütün sosyal gruplara uygulanmasını mümkün kılmasına, hatta bunu talep etmesine atfedilir. Kamusal alan kendini açıkça hem devletten hem de özel alandan ayrılmış olarak görür [Hohendahl 1979].

Kamusal alan nosyonu sosyal dönüşüm için hem bir ideali hem de bir göndergeyi temsil etmektedir. Bir ideal olarak, etkin bir vatandaşlık için gerekli ideolojik ve kültürel koşulları belirler. Yani, tahakkümden azade koşullar altında, kamusal tartışma vasıtasıyla erki rasyonalize edebilen aydınlanmış bir vatandaşlığa duyulan ihtiyacı ifade eder. Eleştiri için bir gönderge olarak ise mevcut liberal kamusal alanların vaadi ve gerçekliği arasındaki boşluğu sorgular. Bir anlamda, kamusal küre kavramı, kültürün ne ölçüye dek aydınlanma ve öz-belirlenim yerine şeyleştirme mantığının bir parçası olarak tüketilecek ve üretilecek bir emtia olduğunu açığa vurur. Pazar çıkarlarında kök salmış olan ve sermaye birikimi süreçlerinden fayda sağlayan kültür artık bir tartışma nesnesi, örneğin, bireysel ve toplumsal eleştiri için bir araç olarak hizmet etmemektedir. Bunun yerine, “bir em-tia haline gelmiştir ve boş vakit faaliyeti olarak tüketilmektedir. Hedefi emek gücü üretmektir” (Hohendahl 1979). On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda Batılı kapitalist toplumlardaki yapısal başkalaşımın demokratik bir kamusal alana ilişkin koşulları büyük ölçüde yozlaştırdığını kabul etmek aynı derecede önemlidir. Burjuva toplumunda resmî demokrasi müstakil demokrasiyi masnetmiştir ve seçim ve plebisit görünümünün ardında kitleleri apolitikleştirirken onları sömüren iktisadi ve siyasi çıkarlar yatar. Kolektif tartışmalar tanıtım kampanyalarına, reklamlara ve diğer meşrulaştırma formlarına yol vermiştir. Dahası, sınıfsal, ırksal ve cinsiyet temelli eşitsizlikler, sınırsız söylemin ve bütün sosyal grupların “öz-bilinçli çıkarları uyarınca kamu hayatına katılma” (Aronowitz 1973) olasılıklarını sekteye uğratmaktadır. Sosyal dönüşüm için bir gönderge olarak kamusal alan, sosyo-kültürel dünyalarla devlette ve üretim araçlarının kontrolünde boy gösteren diyalektik ilişkiyi yeniden formüle etmek için yeni fırsatlar sağlar. Başka bir deyişle, kamusal alan, devletin ve ekonominin temellük edilmesi ve gündelik yaşamın dönüştürülmesi için verilen ideolojik savaşta önemli bir zemin olarak toplumun sosyo-kültürel dünyasını meydana getirir. Şimdi, öncelikli olarak öğretmenlerin böyle bir mücadelede üstlenebilecekleri role odaklanarak bu konuya değineceğim.

Eğer radikal bir pedagoji mevcut toplumdaki sınırlarının ve gücünün ayırına varacaksa, baskı altındaki grupların kendi deneyimlerini düzenlemeye yarayan ideolojik ve maddesel koşulları geri kazanmak üzere verdiği mücadelede sınırlı fakat önemli bir role sahip olduğu görülmelidir. Başka bir deyişle, okullar, kapitalist (ve diğer baskıcı) ideolojilerin ifşa edilmesi ve daha özgürleştirici ilişkiler kurmak için bir “açılım” sağlayan önemli bir alan olarak görülmek zorundadır. Öğretmenler için, bu, yasalaştırmalar,

kaynakların dağıtılması ve vergi kesintileriyle öğretim süreçlerini doğrudan aksatan, okul dışındaki iktisadi ve siyasi çıkarlara ilişkin eleştirel bir anlayış geliştirmeyi önermektedir. Okul içindeki mücadele, öğretimin kontrolü ve içeriğiyle ilgili siyasi tasarrufu etkileyebilecek ittifaklar ve toplumsal formasyonlar olarak anlaşılmalı ve onlarla bağlantılandırılmalıdır. Aslına bakılırsa, radikal öğretmenler, okulların konumlandığı mahallelerde, ilçelerde ve şehirlerde yaşayan dışlanmış çoğunluklarla organik bağlar kurmak zorundadır. Bir taraftan, böyle bir ittifak, işçi sınıfı mensuplarının, farklı renklerden azınlıkların ve kadınların okul siyasalarını ve deneyimlerini biçimlendirmekte etkin bir yolla işin içine dâhil olma ihtiyacına işaret eder. Okul siyasasının nesnesi olmaktansa, bu gruplar, siyasa üretiminin öznesi olmalıdır. Dahası, böyle bir görüş, özellikle Birleşik Devletler'deki öğretmen profesyonelliği ve uzmanlığı mantığına ters düşse de, okulları demokratikleştirmek ve öğretmen mücadelesine yerel destek sağlama fırsatını genişletmek için yeni olasılıklar sunar. Diğer taraftan, radikal öğretmenler, insanların kendi ihtiyaçlarını ve gerçek deneyimlerini yansıtacak biçimde etrafında örgütlendiği koşulları ve esasları temin edecek karşı-eğitsel kurumları ve devletin aygıtları dışındaki alternatif kamusal alanları geliştirmek üzere verilen mücadeleye derinlikli biçimde dâhil olmalıdır. Johnson'un etkin şekilde eğitici olma nosyonu bu stratejinin özünü yakalar:

Etkin şekilde eğitici olmak, “kamuya bir siyasa götürmek” veya eğitimle ilgili mitleri yok etmek meselesi değildir. Etkin şekilde eğitici olmak öğrenmeyi de içerir. Resmi eğitime ilişkin popüler deneyimlere gerçekten kulak vermeyi içerir. Özgül mücadeleler ve yerel esaslar etrafında merkezlenen araştırmalar yapmayı içerir. Diğer yerel failerle –araştırmacılar, sosyal aktivistler, siyahî gruplar, kadın grupları– bağlantılar kurmayı içerir. Burada kastedilen onları ele geçirmek değil, onların deneyimlerinden ve pratiklerinden bir şeyler öğrenmektir. Etkin şekilde eğitici olmak, semt ve seçim bölgesi düzeyinde dört elle sarılacak bir şey, ölgünleştirmeyip harekete geçiren, sosyalist bir anlayış ve adanmışlık geliştirmeyi, gerçek bir yaşam sahası yaratmayı içerir. Bu etkinliği dar bir mensubiyetin ötesinde genişletmeyi, daha açık bir zeminde etkinlik ve faaliyet düzenlemeyi ve katılımcılardan dolaysız bir siyasi bağlılık talep etmemeyi içerir [Johnson 1981].

Bu bakış açısının bir parçası olarak, radikal pedagoglar, baskılanmış grupları üniter bir söylem içinde ele alan geleneksel solcu siyasayı terk

etmek zorundadır. Radikal pedagoglar, bir radikal pedagoji kuramına somutluk nosyonunu tekrar katmak ve gündelik hayata ilişkin özgül ihtiyaçları, sorunları ve endişeleri ciddiye almak zorundadır. Buradaki asıl mesele, elbette, iktidarın gündelik hayatta nasıl yeniden üretildiğini, dolayımlandığını ve dirençle karşılaştığını anlamak için kişisel ve siyasi olanı ilişkilendirmektir. Böyle bir anlayışta alternatif kamusal alanlar için önkoşulları sağlayan bir kültürel siyasetin kuramsal unsurları içkindir.

Radikal pedagoglar için bu analizden çıkan ikili rol, eğitim ve öğretim arasındaki fark etrafında odaklanır. Aslına bakılırsa, bu ayrım, farklı mücadele alanlarına ve bölgelerine göndermekle birlikte, farklı soruşturma yöntemlerine ve toplumsal pratiklere de işaret etmektedir. Eğitimin alternatif kamusal alanların yaratılmasıyla doğrudan bağlantısı vardır ve toplumsal ve iktisadi demokrasi için verilen mücadelenin hizmetindeki bir ideali ve stratejiyi temsil eder. Bir idealin cisimleşmiş hali olarak, öğrenim biçimlerine ve her türlü sınıfsal, ırksal ve cinsiyet içerikli ayrımcılığın yok edilmesine dayalı bir bağlılık üzerine temellenmiş eyleme atıfta bulunur. Bir entelektüel gelişim ve büyüme kipi olarak, odak noktası en geniş anlamda siyasidir. Eğitim, katılımcıların bu konuları daha geniş tarihsel, toplumsal ve iktisadi bağlamlara oturtmasını sağlayan kuramsal yapılardan yararlanırken, aynı zamanda içerdiği grupların doğurduğu ihtiyaç ve hususları ele alır. Diğer bir deyişle, bu bağlamda kullanıldığı haliyle, eğitim, yerleşik kurum ve alanların dışında yer alır. Dahası, gündelik baskıya ilişkin eleştirel bir anlayışın yolunu açan husus ve kaygılar etrafında örgütlenen, kolektif biçimde üretilmiş bir deneyim dizisini temsil ederken, aynı zamanda böylesi bir baskıyla mücadele etmek temel olan bilgiyi ve sosyal ilişkileri sağlar. Aslına bakılırsa, eğitim, alternatif kamusal alanların geliştirilmesindeki merkezî kategoriyi temsil eder. Yeni iletişimsele etkileşim formlarına ve kültürel iletişim kiplerinin temellük edilmesine dayanan sosyal deneyimlerin eleştirisine ve yeniden kurulmasına gönderir. Bir üretim kipi olarak, eğitim, “okulun, işyerinin ve kitle kültürünün eleştirel hassasiyetleri yok eden etkisiyle savaşı” (Aronowitz 1973). Alternatif bir kamusal alanın bir parçası olarak, eğitim, mümkün olduğu yerde diyalog ve demokratik iletişim formlarını teşvik etmek için bilim teknolojisini ve yeni toplumsal ilişkileri düzenler ve kullanır. Elbette, bilim teknolojisini ve kitlesel medyayı yeni toplumsal ilişkilerde konumlandırarak, daha geniş toplumun diğer fertlerine yeni bir ideoloji ve dünya görüşü sağlama görevinin bir parçası olur.

Öğretmenler için eğitim, yetişkinlerle doğrudan hayatlarını ve kültürel sermayelerini ilgilendiren konular etrafında çalışma ihtiyacına işaret eder. Bu sadece öğretmenler olarak değil, vatandaşlar, hatta toplumsal ve iktisadi bir demokrasi kurmak için mücadele veren “radikal eğitimciler” olarak hareket etmek demektir. Radikal eğitimciler olarak eğitim ve öğretimin aynı fenomen olduğu yolundaki mitin yok edilmesine yardımcı olabiliriz. Uzmanlığın ve akademik vasıfların öncelikle “entelektüellerin” nitelikleri olduğuna ilişkin düşünceyi çürütebilir ve, eşit derecede önemli olmak üzere, işçi sınıfına mensup insanların ve diğerlerinin alternatif kamusal alanlar yaratmak için bir araya geldikleri tarihsel ve güncel örnekleri sağlayabilir, tartışabilir ve bu yolla öğrenebiliriz. Açıktır ki, demokratik bir pedagojinin unsurları, radikal eğitimcilerin kurulmasına yardımcı olabileceği sosyal ilişkiler aracılığıyla olduğu gibi, örneğin on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda İngiliz işçi sınıfı (Thompson 1966; Hakken 1981)² veya yirminci yüzyılın başından itibaren Birleşik Devletler’deki işçi eğitimi geleneklerince geliştirilmiş çeşitli organizasyonlar, kulüpler, kültürel etkinlikler ve medya yapımlarındaki tarihsel özünü örneklerin incelenmesi aracılığıyla da sergilenebilir. Söylemeye bile gerek yok, bu eğitimsel çalışma, öğretimin kendisini ve liberal kamusal alan da dâhil olmak üzere diğer kurumlarla ilişkisinin eleştirel analizini teşvik eder.

Alternatif kamusal alanlar yaratma hedefi ciddiye alınacaksa, radikal eğitimci kavramı, yeniden tanımlanması ve yapılandırılması gereken bir kuram ve pratik fikrine işaret eder. Kuram ve pratik ilişkisi kavramsallaştırma ve uygulama arasındaki ayrımı yeniden üretmek için siyasi pedagoji zemininde sıklıkla yeniden dönüştürülmüştür. Öğretmenler ve bu tip “entelektüeller” kuramcı, bu kuramsallaştırmadan fayda sağladığı iddia edilen insanlar da pratiğin nesneleri ve faileri olarak görülmüştür. Bu görüş radikal pedagoji ve mücadele kavramı için küçük düşürücüdür ve insan failerin dünyayı nasıl dolayladığını ve nasıl davrandığını baştan sona yanlış anlamaktan mustarıptır. Aslına bakılırsa, farklı yapısal ve toplumsal konumlardaki insanların sürekli farklı soyutlama düzeylerinde ve toplumsal gerçekliğe ilişkin farklı bir ideolojik çıkarımlar ve söylemler dizisi içinde kuram ürettiğini kavramakta başarısızdır. Kuram ve pratik arasındaki arayüz, “radikallerin” reçeteler sunduğu ve ebeveynlerin, çalışanların ve baskı altındakilerin bu reçeteleri alıp kullandığı bir düzlem değildir. Daha ziyade, çeşitli grupların bir araya gelip birbirlerini nasıl aydınlatabileceklerine ve (kuramsal pozisyonlara ilişkin) böyle bir mübadele sayesinde bütün grupların faydalanabileceği bir pratik kipinin nasıl

ortaya çıkabileceğine ilişkin temel sorular sordukları bir düzlemdir. Bu, bütün kuramlara eşit ölçüde ağırlık verilmesi gerektiği anlamına gelmez. Bu, göreceli bir anlamsızlık formudur. İnsan öznesinin kuramsallaştırma sürecine yeniden dâhil edilmesi gerektiği anlamına gelir. Özgül kuramsal bakış açılarının hakikat talepleri analizedilmeli ve diyalog ve demokratik toplumsal ilişkiler (örneğin, öğretim görevlilerinin öğretmenleri, personel çalışanlarını, vb. dinleyerek bir şeyler öğrenebileceği varsayılır) aracılığıyla dolaylanmalıdır. Bu sürecin merkezinde, böylesi mübadele ve süreçleri niteleyen temel bir eleştiri nosyonu yatmaktadır. Daha açık ifade etmek gerekirse, eleştiri, tarihsel ve sosyolojik analiz kipleri etrafında düzenlenmelidir. Yani, “öz” ve toplumun geri kalanı, –doğası gereği çelişkili fakat toplum gibi bir diyalektik ilişkiler bütününde demirlemiş toplumsal pratikler aracılığıyla– toplumsal olarak yapılandırılmış ve tarihsel olarak kurulmuş şeyler biçiminde anlaşılmalıdır. Dahası, verili bir toplumu karakterize eden toplumsal, siyasi ve iktisadi koşullara ve teşvik ettikleri kısıtlara ilişkin analizler, toplumdaki mevcut ilişkilerin bütününe korunup korunmayacağı veya dönüştürülüp dönüştürülmeyeceğine ilişkin etik kaygılar temelinde yargılanmalıdır. Son olarak, kuram ve pratiği alternatif bir kamusal alanın parametreleri içinde niteleyen süreçler bir aşkınlık nosyonunda temellendirilmelidir. Burada kullanıldığı haliyle, aşkınlık, yeni bir toplumun gelişimine, demokratik bir toplumsallık nosyonuna ve Bahro’nun (1978) tüm insanlar için “zengin bireysellik” diye adlandırdığı şeyi genişletmek üzere bireysel ve sosyal olasılıkları çoğaltan koşulların gelişimine ilişkin olumlayıcı bir vizyona gönderir.

Terimi kullandığım haliyle, öğretim, devletin çıkarlarına hizmet eden kurumlarda görülen eğitimden farklıdır. Bunlar kamu fonları veya denklik formaliteleriyle devlete doğrudan veya dolaylı olarak bağlı resmî kurumlardır. Bu kurumlarda radikal öğretmen rolünü üstlenen bireyler, kendilerini genelde eleştirel pedagoji kipleri geliştirmek üzere sahip oldukları fırsatları çeşitli düzeylerde kısıtlayan ve serbest bırakan yapısal ve ideolojik sınırlamalar içinde çalışırken bulur. Bu kitap boyunca bir okul çevresi içindeki radikal pedagoji saydığım şeyin unsurlarını ayrıntılı biçimde ortaya koyduğum için, radikal öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerimi burada birkaç kaygıyla sınırlandıracağım. Birincisi, aynı zamanda birer öğretmen olan radikaller, toplum, eğitim ve özgürleşmeye dair kendi görüşlerine ilişkin toplumsal ve kuramsal bakış açılarıyla işe başlamalıdır. Öğretmenler kendi ideolojilerinden kaçamazlar (hatta bazen onları kabullenmelidirler) ve toplumun bizi neye dönüştürdüğünü,

neye inandığımızı ve egemen çıkarları ve değerleri yeniden üreten kendi “çözünmüş” tarihlerimizin öğrenciler üzerinde yarattığı etkiyi nasıl en aza indirebileceğimizi anlamak önemlidir. Öğretmenler kısıtlar altında çalışır, fakat bu kısıtlar dâhilinde derslik deneyimlerini yapılandırır ve şekillendirirler ve bu davranışı hangi çıkarların yönlendirdiği konusunda öz-düşünsel hareket etmelidirler. Başka bir yolla ifade etmek gerekirse, öğretmenler olarak kendi tarihlerimize nüfuz etmeli ve sınıf, kültür, cinsiyet ve ırk gibi konuların düşünme ve davranış biçimimiz üzerinde nasıl bir iz bıraktığını anlamaya çalışmalıyız. İkincisi, radikal öğretmenler, okul demokrasisini mümkün kılmak için çaba göstermelidir. Bu, daha önce de belirtmiş olduğum gibi, özellikle okul dışındaki gruplarla, müfredat ve okul siyaseti üzerinde kontrol ve pay sahibi olmak için onlara da söz hakkı tanımak üzere bir çalışma yürütüldüğünde özellikle önem kazanır. Öğretimin demokratikleşmesi, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlik olma gereksinimini içerir. Bu ittifaklar demokrasiyle tanımlanan diğer kamusal alanlardaki toplumsal ilişkilerin uzantılarını desteklemekle kalmaz, okulun içinde de yeni toplumsal ilişki formlarını ve pedagoji kiplerini teşvik eder. Öğretimin hücresel yapısı, işbölümünün en kötü yanlarından biridir. İş sürecinin okullarda gözlemlendiği haliyle Taylorlaştırılması öğretmenlerin karşılaştığı en büyük yapısal kısıtlamalardan birini temsil eder, örneğin öğretmenleri tecrit eder, hiyerarşik karar alma formlarını ve otoriter kontrol kiplerini şeyeştirir. Son olarak, okulun içindeki veya dışındaki radikal pedagojinin eleştiriyi toplumsal dönüşümle bağlantılandırması gerektiğini ve bu yolla risk almak demek olduğunu hatırlamak gereklidir. Mevcut toplumun bütün veçhelerindeki radikal bir dönüşüme adanmışlık, her zaman, bireyi veya grubu işini, güvenliğini ve hatta bazı durumlarda arkadaşlarını kaybetmek durumunda bırakabilir. Radikaller olarak bu misillemelere karşı çoğu kez güçsüz konumdayızdır ve tek teslimimiz başkalarının da mücadele ediyor olduğunu ve uğruna savaşılan değerlerin ve fikirlerin sadece etik prensiplerde kök salmadığını, bunun geçmişe, ailelerimize, arkadaşlarımıza ve bu iç karartıcı baskı sistemleri altında acı çeken yoldaşlarımıza bir borç olduğunu bilmektir. Elbette, geleceğimiz için de, çocuklarımız ve daha adil bir toplum vaadi için de mücadele etmekteyiz.

Bu, radikal pedagojinin daha iyi bir dünya yaratma mücadelesi vermenin gerekliliğine dönük tutkulu bir inançla beslenmesi gerektiğini ifade eder. Başka bir deyişle, radikal pedagoji, mevcut olandan ziyade mümkün olanı kutlayan, anın ötesinden geleceği görebilen ve mücadeleyi yeni bir

dizi insani olasılıkla bağlantılandırabilen bir vizyona gereksinir. Bu, somut bir ütopyacılığa dönük bir çağrıdır. İnsanın yaratıcı risk alma olasılıklarını ve yaşamı kendini zenginleştirmek için seferber etme gayretini onayan alternatif deneyim kiplerine, kamusal alanlara dönük bir çağrıdır. Bu, gerçeklikle onun sahip olduğu olasılıkları gizleyen koşullar arasındaki ayrımı ifşa etmek üzere eleştirel itkiyi sahiplenmek anlamına gelir. Alternatif kamusal alanlara gerek duymayan bir toplum inşa edeceksek, karşı karşıya olduğumuz görev budur.

Notlar

1. Bölüm

Eleştirel Kuram ve Eğitsel Uygulama

1. Elbette, toplumsal ve siyasal bir kategori olarak derinlik psikolojisi nosyosunu ilk defa Frankfurt Okulu'nun çalışmasında ortaya çıkmamıştır; tarihsel, siyasi ve kuramsal kökleri Wilhelm Reich'in erken tarihli eserlerinde (1949, 1970, 1971, 1972) mevcuttur. Reich'in çalışması önemlidir, zira Freud'un çalışmalarına ciddi bir ilgi gösteren ilk Frankfurt Okulu üyelerinden Erich Fromm üzerinde güçlü bir etkisi olmuştur. Ayrıca, Reich'in ve Fromm'un çalışmaları, Adorno, Horkheimer ve Marcuse'un Freudçu psikoloji üzerine kendi bakış açılarını geliştirme yordamını hem olumlu hem olumsuz biçimde etkilemiştir.

Wilhelm Reich (1949, 1970) 1920'lerde Avrupa'da yetkeciğin yükselişi ve işçi sınıfı kesimlerinin bu tür hareketlere katılma konusunda gösterdiği istekliliğin sadece toplumsal ilişkilerin iktisadi ve siyasi kategorilere bölünmesiyle açıklanamayacağı varsayımından yola çıkmıştır. Tahakkümle ilgili herhangi bir tartışmada açıkça bu ikincisi önemliyken, bu kuramcılar tahakkümün ezilenler tarafından nasıl içselleştirildiği sorusunu ele almamıştır. Başka bir deyişle, bu tür kategoriler ezilenlerin yaşadıkları ezaya etkin şekilde katılmalarının nasıl mümkün olabildiği sorusuna yanıt verememiştir.

Bu soruları cevaplama girişimleri içinde, Reich'in erken tarihli çalışmaları hem ortodoks Marksizme dair bir eleştiriyi hem de eleştirel bir Marksist bakış açısının derinleşmesinde ve yaygınlaşmasında Freudçu düşüncenin oynayabileceği rolün ay-

nıtlandırılmasını mümkün kıldı. Hem Reich hem Frankfurt Okulu için, “ham” Marksizm, öznelilik nosyonunu ortadan kaldırmıştı ve böyle yaparak gerek kuramsal gerekse siyasi açıdan hata etmişti. Kuramsal olarak, 1920’lerin başındaki Avrupa Marksizmi, öznelilik ve gündelik siyaset meselelerine dönük kayıtsızlığı nedeniyle çok ihtiyaç duyulan bir siyasi psikoloji geliştirmekte başansız olmuştu. Diğer taraftan, siyasi olarak da hata yaptı; çünkü insan motivasyonu, insan arzusunun doğası ve siyasi değişim kuramının temel bileşenleri olarak insan ihtiyaçlarının önemi gibi kaygıları bir tarafa bırakarak Hitler’e ve faşizme hem işçi sınıfını hem de orta sınıfa mensup grupları seferber etme fırsatını teslim etti. Onların duygularını angaje ederek ve propagandacı teknikler yoluyla dayanışma, topluluk, milliyetçilik ve öz-kimlik gibi önemli ruhsal gereksinimlere hitap ederek bundan yararlandılar. Reich bu konuda alıntılanmaya değerdir:

Sosyalizmin başansızlığının temel nedenine dair bir unsur –sadece bir unsur, ama önemli, artık görmezden gelinemeyecek ve ikincil sayılamayacak bir unsur– etkili bir siyasi psikoloji doktrininin bulunmamasıdır... Bu eksikliğimiz sınıf düşmanının en büyük avantajı, faşizmin en güçlü silahı haline gelmiştir. Biz kitlelere emperyalizmin çelişkileri üzerine mükemmel tarihsel analizler ve iktisadi incelemeler sunarken, Hitler onların duygusal özlerinin en derin köklerini harekete geçirdi. Yaşasaydı Marx’ın da ifade edeceği gibi, biz özne etmenin ‘praxis’ini idealistlere bıraktık; mekanik, iktisatçı materyalistler gibi davrandık [Reich 1971].

Reich için, “psikanalizin Marksizm içindeki esas yeri” (Jacoby 1975) tespit edilerek siyasi değişimin önündeki engeller kısmen aşılabılır. Reich’in deyişiyle (1972), bu, bireysel ve kolektif toplumsal bilincin gelişmesine ket vuran değerlerin ve ideolojilerin içselleştirilmesini üretmek amacıyla –ister söylem, ister toplumsal ilişkiler ya da kitle iletişim araçlarının ürünleri şeklinde olsun– somut dolaylımlamaların nasıl işlediğini açığa çıkarmak anlamına geliyordu. Marksist bakış açısında psikanalizin oynadığı rolü açıklayan bu erken tarihli ilginin merkezinde Reich’in (1970, 1971) karakter yapısına yaptığı vurgu, sosyalleşmenin baskıcı bir vasıtası olarak ailenin rolü ve yetkecilğin temeli olarak cinsel baskının önemi vardı.

Frankfurt Okulu’nun Freud’a sürekli bir ilgi gösteren ilk üyelerinden biri olarak Erich Fromm (1941, 1947), psikanalizi Marksist bir çerçevede konumlama girişiminde önemli bir yere sahiptir. Reich gibi Fromm da, Freud’un psikolojik baskı ve toplumsal tahakküm dinamiklerini aydınlatma, birey ve toplum arasındaki bağlantıları ortaya çıkarma girişimiyle ilgilendi. Fromm’un (1970) ataerkil aile üzerine erken tarihli çalışması, Freud’un bilinçaltı fikri üzerindeki tarihsel olmayan (ahistorical) değişkeleri gibi, Adorno, Horkheimer ve Marcuse üzerinde önemli bir etki bıraktı. Bu ölçüde önemli bir başka şey, Fromm’un bu kuramcılar üzerindeki olumsuz etkisidir. Fromm sonradan Freud’un çalışmalarına ilişkin ilk formülasyonlarının birçoğunu reddettiği için, özellikle de odak noktası bilinçaltı psikolojisinden bilince, cinsellikten ahlaka ve baskıdan kişilik gelişimine kaydığı için, Frankfurt Okulu

kendi Freudçu kuram çeşitlemelerini oluşturmaya başladı. O dönemde, bu gelişme Fromm'un revizyonist psikanaliz okumasına dönük bir tepkiydi.

2. Bölüm

Öğretim ve Gizli Müfredat Politikası

1. Cinsiyet çalışmalarını konu alan bu bölüm için Madeleine Arnot'un (eski-den MacDonald) çalışmalarına pek çok şey borçluyum. Kanımca, eserleri, bir eğitim kuramı içinde, cinsiyet ve öğretime ilişkin sistematik bir analiz geliştirmek üzere en iyi girişimi temsil etmektedir. Karşılaştırım: Arnot (1981, 1982); MacDonald (1980, 1981).

2. Bu çalışmanın temsili bir örneği Jackson (1968), Overly (1970), Dreeben (1968a), Keddie (1971), Dale (1977), Anyon (1980), Giroux ve Purple'da (1982) bulunabilir.

3. Illich ve Spring gibi anarşistlerin çalışmalarını bilhassa dışarıda tuttum, zira onların çalışmaları ya yeni eğitim sosyolojisinin daha güncel çalışmalarına dâhil edildi ya da demode oldu. Bu çalışmanın bir incelemesi için Dale'e (1977) bakınız.

4. Bu konunun iyi bir eleştirisi için Hogan'a (1979) bakınız.

3. Bölüm

Öğretim Sürecinde Yeniden Üretim, Direniş ve Uyum

1. Burada önemli olan, öğrenciler okul kurallarını ihlal eden bir davranış sergileyebilirken, bu davranışı niteleyen mantığın sıkı sıkıya ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi ideolojik hegemonya biçimlerinde kökleşmiş olmasıdır. Dahası, bu hegemonyanın kaynağı genellikle okulun dışındadır; özellikle ailede, akran çevresinde veya sanayileşmiş kültürde mevcuttur. Bu koşullar altında, okullar muhalif davranışın basitçe ifa edildiği sosyal alanlar haline gelir. Bu durumda, bir öğretim eleştirisinden çok ideolojik hegemonyanın bir ifadesi olarak. Bu, McRobbie'nin (1978), cinselliğini saldırganca öne çıkararak okulun temizlik, edilgenlik, uyum ve "hanım hanımcık davranmak" üzerine kurulu cinsel açıdan baskıcı resmî vurgusunu reddeden, orta öğrenim çağındaki bir grup İngiliz kız öğrenciyle ilgili açıklamasında daha açık bir hal alır. Bu, erkek arkadaşların isimlerini okul sıralarına kazımak, makyaj yapmak ve dar kıyafetler giymek, daha büyük, daha olgun erkeklere dönük bir cinsel eğilim sergilemek, erkekler ve erkek arkadaşlar hakkında konuşarak zaman geçirmek gibi biçimler alabilir. Direniş telkin etmek yerine, fikrimce, bu tür muhalif davranışlar baskıcı bir cinsiyetçilik kipini gözler önüne serer. Düzenleyici ilke, erkekle cinsel ve sonuçta başarılı bir evlilik ilişkisi kurmak üzerinden tanımlanan sosyal uygulamalarla bağlantılı görünür ve, böylece, okul normlarına direnç göstermekle pek ilgisi olmayan, işçi sınıfının hayatını ve genel olarak kitle kültürünü karakterize eden, cinsiyetçilikle yakından ilintili bir mantığın altını çizer.

Bu bizi bununla bağlantılı bir konuya götürür. Direniş kuramları okulları yalnızca ideolojik tahakküm biçimleriyle karakterize edilen kurumlar olarak görmek konusunda çok ileri gitmiştir. Bu görüşte gözden kaçan şey, okulların aynı zamanda öğrenci devamlılığını dayatmak için polis ve mahkemeler dâhil çeşitli zorlayıcı devlet faillerini kullanan baskıcı kurumlar olduğu anlayışıdır. Sonuç olarak, bazı durumlarda, öğrenciler, tüm mükafat ve gereklilikleriyle beraber okulun egemen ideolojisine tamamen kayıtsız olabilir. Okul içindeki davranışları, doğrudan okulla çok az ilgili konu ve kaygıları işaret eden ideolojik zorunluluklardan besleniyor olabilir. Okul halihazırda bu kaygıların muhalif doğasının çözümlendiği yerdir. Böyle bir davranış muhalif olabilir; ama öğretim mantığına karşı bir protestoya kalkışmakla pek ilgisi de olmayabilir. McRobbie'nin bahsettiği kızların durumunda olduğu gibi, bu saldırgan cinsellik kültürü yalnızca çokça kayıtsız olmakla kalmaz, toplumsal yeniden yapılanma göreviyle bağdaşmayan bir çeşit ideolojiyi de anımsır. Diğer bir deyişle, son tahlilde, bu muhalif davranış kendi egemen mantığının ağırlığı altında çöker ve bir direniş olarak anılamaz.

2. Direniş kuramlarını karakterize eden önemli sorunlardan biri, Walker'ın da dikkat çektiği gibi, öncelikle öğrenci davranışlarının açık, alenen isyankâr eylemlerine odaklanmış olmalarıdır. Analizlerini bu tür davranışlarla sınırlayan direniş kuramcıları, öğrenciler arasındaki daha az belirgin direniş biçimlerini göz ardı eder ve genellikle "bu göstermelik isyancılar" tarafından ortaya konulan direnişin siyasi değerini yanlış yorumlar. Örneğin, bazı öğrenciler öğretime has gündelik rutini okul uygulamalarına asgari ölçüde katılarak tamamlarken aynı anda okul ideolojisine dışadönük bir uyum gösterir. Yani, bu öğrenciler kelimenin en dolaysız anlamıyla içten içe yıkıcı, ama uzun vadede siyaseten ilerici olmaya meyyal direniş kiplerini tercih eder. Bu öğrenciler derslik düzenini bozmak için haylazlık yapmaya, öğretmenin dikkatini dersten uzaklaştırmak için toplu bir baskı tatbik etmeye, öğretmenin talimatlarını kasten görmezden gelmeye ve okul yaşamına nüfuz etmiş bireycilik 'et-hos'undan kaçmalarını sağlayacak kolektif alanlar geliştirmek yoluna başvurabilir. Bu davranış kiplerinin her biri, içinde ortaya çıktığı bağlam, okulları genel olarak karakterize eden temel nitelikli baskıcı ideolojilerin açık ya da örtük bir ideolojiyle kınanmasını temsil ettiği sürece bir direniş biçimine işaret eder. Yani, biz bu edimleri okul merkezli tahakküm ilişkilerine karşı bilinçli ya da yarı bilinçli bir siyasi tepki içeren uygulamalar olarak görürsek, göstermelik isyancılarınkine kıyasla siyasi olarak daha ilerici direniş edimleri sayılabilirler. Başka bir deyişle, bu öğrenciler, gelecekte kendilerini okul ideolojisini protesto etmek için güçsüz kılmayacak bir düzeyde (örneğin, sonuçta gösteriş meraklılarının iştiğal edeceği, yabancılaştırmacı emeğe dayalı, kapalı uçlu ve sınıf özünü pozisyonların ötesine geçmelerini sağlayacak bilgi ve becerilere erişim sahibi olmalarını engellemeyecek bir düzeyde) erk sahibi kılan bir tavırla okul ideolojisine direnir (Willis 1997). Elbette, bazı durumlarda, öğrenciler dolaysız bir başkaldırı ediminde bulunmanın daha kolay olduğunu görse de, sisteme ileri bir tarihte ve farklı koşullar altında meydan okumanın daha anlamlı olduğunun farkındadırlar. Yani, öğrenciler okula ideolojik düzeyde ve etkin biçimde direniş gösterebilir, yalan ve vaatlerinin ardında yatana açıkça görebilir, ama bu

içgörüyü aşırı bir başkaldırı formuna dönüştürmeme kararı alabilirler zira böyle yapmak onları kelimenin en dolaysız anlamıyla ve gelecek hayatları bakımından güçsüz kılacaktır. Elbette, okulu gerektiği gibi bitirdikleri halde yine de gelecekte kısıtlı olanaklarla karşılaşmaları da mümkündür. Buradaki asıl mesele, herhangi bir alternatifin ideolojik anlamda naif görünmesi ve geleceğe ilişkin her tür aşkın umudu sınırlamasıdır. Bu öğrencileri potansiyel siyasi lider yapan şey, yaşamlarının mevcut gerçekliğiyle daha iyi bir dünya olasılığını düşünmeye yönelik isteklilikleri arasındaki gerilimdir. Elbette, bazı durumlarda, okulun egemen doğasına ve mevcut durumda kendilerini soyutlamıyor veya istemedikleri bir geleceğe mahkûm etmiyorsa bile bir biçimde ondan kaçma gereksinimine dair genel bir farkındalık sayılmazsa, öğrenciler okula ilişkin tutumlarının siyasi temellerinin farkında olmayabilirler. Bu belli belirsiz anlayış ve ona eşlik eden davranış bile siyasi anlamda ilerici bir mantığın alametidir. Okula gösterilen direncin en önemli ölçütlerinden birinin öğrencilerin açık davranışlarından ziyade hegemonik bir kurum olarak okula karşı takındıkları tutumun doğasında yattığını savunuyorum. Muhafız ve uyarlamacı tavır ve davranışların arasındaki türlü ilişkiler ve bir direniş kuramı için her birinin sahip olduğu önem şu analizde görülebilir: Kendi okul ideolojilerine ilişkin “örtük” veya oldukça eleştirel bir farkındalığa sahip öğrenciler (S-) olarak kodlansın. Ne ki, davranışları hayli yüzeysel anlamda muhalif olabilir (B). Gösteriş meraklısı isyancılar gibi kimi öğrencilerse güçlü biçimde muhalif bir ideoloji ve oldukça anti-konformist bir davranış, yani (S-) ve (B) sergileyebilir. Veyahut, doğası gereği güçlü biçimde muhalif bir davranış formu sergilerken (B-), okul ideolojisine has öznel bir algıyı uyarlayabilir veya gizleyebilirler (S). Örnek vermek gerekirse, tecim mantığı ve başarısızlığın doğası gibi hususlarda okul ideolojisini kabul etmek, ama aynı zamanda böyle bir okuldaki gönsüz varlığına direnmek gibi. Dahası, oldukça konformist bir duruş sergileyen öğrenciler okula karşı görece daha olumlu tavır ve davranışlar sergiler, yani (S+) ve (B+). Yine, radikal anlamda moral ve entelektüel liderlik için en yüksek potansiyele sahip öğrenciler okul ideolojisini reddeden (S-) ve kendilerini bireysel ve sosyal belirlenim ilkeleri etrafında nasıl eleştirip örgütleyeceklerini öğrenmelerini sağlayacak toplumsal pratikler ve ilişkiler (B) dâhilinde çalışmaları gerektiğini anlayanlardır. Diğer taraftan, gösteriş meraklısı isyancılar (S-) ve (B-) veya (S) ve (B-), bilgi ve iktidar arasındaki bu ilişkiyi reddederek ve doğası gereği hayli simgesel ve kültürel olan karşıt davranış formlarını seçerek kendilerini bu olasılıktan koparırlar.

3. Radikal bir pedagojinin gelişimi için bir direniş kuramı merkezî önem arz eder, çünkü okullardaki hegemonik ilkelere ve onlara eşlik eden uyarlamacı ve direngen uygulamalar toplamı etrafında düzenlenmiş toplumsal pratiklere işaret etmektedir. Örneğin, hegemonik müfredat ve hiyerarşik şekilde düzenlenmiş bilgi öbeklerine, özellikle de işçi sınıfı bilgisinin nasıl marjinalize edildiğine işaret eder (Connell vd. 1982). Dahası, bilginin bireysel değil de kolektif iyeliği üzerindeki vurguyla, böyle bir müfredatın etkilerine ve bunun okul idarecileri, öğretmenler ve işçi sınıfına mensup veliler arasında nasıl bir yankı açtığına işaret eder. Elbette, hegemonik müfredat velileri okul personelinin ayırır, bilginin üretimi ve dağıtımını etrafındaki sınıf ve cinsiyet temelli ilişkileri teşvik eder. Bir bu kadar önemli diğer bir unsur ise, bu

bilginin bireysel yolla temellük edilmesinin öğrencileri farklı sosyal sınıflar içinde ve dışında birbirleriyle yarıştırmasıdır. Ek olarak, direniş kuramları, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin genelde sadece bazı grupların lehine, diğerlerininse aleyhine nasıl işlediğini aydınlatır. Bu, öğretmenler ve bir grup olarak işçi sınıfı arasındaki toplumsal ayrımlarda, özellikle de farklı toplumsal sınıflara mensup öğrencileri farklı şekilde karakterize eden farklı izleme, öğretim ve değerlendirme prosedürlerinde kendini gösteren ayrımlarda aşikârdır.

5. Bölüm

Vatandaşlık Eğitiminde Eleştirel Kuram ve Akılcılık

1. Kusursuz bir klasik siyasi doktrin tartışması için Wolin (1960), Habermas (1973) ve Iglitzin'e (1972) bakınız.

2. Bu konuya ilişkin literatür hepsini alıntılanmak için fazla geniştir. Bu bulgulara ilişkin bilgilendirici özetler Franklin (1974a); Tyack (1974); Spring (1976); Torney, Oppenheim ve Farnen (1975); Brown (1977); Eğitimde İlerlemeye İlişkin Ulusal Değerlendirme (1978); Metzger ve Barr (1978); Shaver, Davis ve Helburn (1979) ve Ehrman'da (1979) bulunabilir.

3. Revizyonist tarihçilerin görüşlerini örneklendiren çalışmalar Karz (1968), Greer (1972), Spring (1972) ve Bowles ve Gintis'i (1976) kapsar. Revizyonist pozisyona yönelik yakın döneme ait bir eleştiri Ravitch'de (1978) bulunabilir. Derslik uygulamalarını incelemek için revizyonist bakış açısını kullanan daha yakın zamana ait bazı çalışmalar Apple (1979), Giroux ve Penna (1979), Benet ve Daniels (1980) ve Anyon'u (1980) kapsar.

4. Toplumsal kontrol nosyonu muğlak bir terimdir ve kullanımı tanımlanmamıştır. Toplumsal kontrol her zaman, özellikle her türlü toplumsal sistemin için bir parçası olarak görüldüğünde negatif bir olgu değildir. Terimin daha kesin bir tanımı, onun bir ülkedeki demokratik ve iktisadi hakları azami düzeye çıkarmak için mi yoksa başka grupların çıkan pahasına bir toplumsal grubun ayrıcalıklarını, iktidarını ve zenginliğini artırmak için mi kullanıldığına odaklanmalıdır. Bu yazıda terim ikinci anlamıyla kullanılmaktadır. Bu konunun ayrıntıları için Feinberg (1975), Franklin (1974a), Kliebard (1979) ve Giroux'ya (1981) bakınız.

5. Bu konu Dewey'de (1971), özellikle 4. ve 5. bölümlerde geliştirilmiştir.

6. *Pozitivizm* terimi ilk defa Saint-Simon ve Comte tarafından kullanıldığından beri o kadar değişikliğe uğramıştır ki anlamını belli bir düşünce okuluna veya açık bir şekilde tanımlanmış bir bakış açısına doğru daraltmak neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle, pozitivizme ilişkin her türlü tartışma geniş ve belirgin sınırlardan yoksun olacaktır. Ne var ki, pozitivist düşüncenin mirası olan bir "pozitivizm kültüründen" bahsedebiliriz. Bu miras modern düşünce üzerinde hâlâ güçlü ve yaygın bir etkiye sahip olan kanıları, tutumları, teknikleri ve kavramları kapsamaktadır. Burada kullanıldığı haliyle, terim, tarihsel ve epistemolojik özünü, farklı pozitivizm boyutlarını temellük eder. Yani, pozitivizmin bildik özelliklerini birleştiren epistemolojik, sosyo-

lojik, iktisadi ve siyasi boyutları ele alan bir düşünce mirasına gönderir. Epistemolojik olarak, pozitivistimin Comte'un yazılarından Viyana Okulu'na ve "düşünümsele" kuramcılarının yazılarına dek birçok yerde ortaya çıktığını görebiliriz. Okullarda, bu tür bir pozitivistimin tortusunu bilgiyi nesnelleştiren, bir aktarım pedagojisini destekleyen ve kavramsallaştırmayı uygulamadan ayıran müfredatlarda gözlemleriz. Pozitivistimin mirasını sosyolojik açıdan ilk defa 1920'lerin bilimsel yönetim akımı nosyonu altında sistematik olarak yapılandırılan sosyal ilişkilerde görürüz. Okullarda ise bu akımın mirasına rollerin katı bir şekilde hiyerarşik olarak düzenlendiği ve vurgunun kolektif etkileşimden ziyade bireysel performans üzerinde olduğu toplumsal karşılaşmalarda rastlarız. İktisadi anlamda, pozitivistimin değişen doğası, işçilerin makineler yoluyla soyutlanmış görevleri ifa ettiği bir yönetsel kontrol biliminden işgücü sürecinin diğer mekanize yönlerini düzenlemek için tasarlanmış makineleri programlayan atomik davranış formlarına kaymıştır. Siyasi açıdan ise pozitivistimin mirası kendisiyle birlikte değişen toplumsal ilişkileri ve iktidarla sınıf özünü çıkarılarda kökleşmiş bir işgücü ayırımına dayanan toplumsal formasyonları taşır. Giroux'ya (1979) bakınız.

7. Bu kavram en geniş anlamda Bachelard (1968), Althusser (1969), Laclau (1977) ve Castells ve Ipalo'da (1979) incelenmiştir.

8. Apple (1979) ve Franklin'e (1974b) bakınız. Yakın tarihli müfredatta yer alan "yeni teknolojiye" ilişkin sıradışı bir eleştiri Andrews ve Hakken'de (1977) bulunabilir.

9. Burada analiz edilen temsili örnekler Fenton (1966); Hanna ve Lee (1968), Price, Hickman ve Smith'i (1965) kapsar.

10. Yorum bilim geleneği en güçlü felsefi ifadesini Gadamer (1977), Schutz (1967) ve Winch'de (1972) bulur. İyi bir yazı derlemesi Douglas'ta (1973) bulunabilir.

11. Bu tür bir çalışma Birleşik Devletler'de, muhtemelen, 1960'ların başındaki özgür okul akımı, açık okul hareketi, eğitime yönelik Freire esinli yaklaşımları destekleyen çeşitli tali çalışmalar ve kimi insani pedagoji branşları gibi alanlarda çeşitlilik gösteren çok sayıda gelenekle gayet iyi temsil edilmektedir. Bu geleneklere ilişkin bir analiz Giroux'da (1981) bulunabilir.

12. Remy ve Turner'a (1979) bakınız. Bu pozisyonlara ilişkin eleştirel bir bakış açısı Newman'da (1980) bulunabilir.

13. Bu yaklaşıma duyulan coşku bazen baş döndürücü bir hal alabiliyor. Örneğin, Metzger ve Barr (1978), vatandaşlık eğitiminin özünün öğrencilerdeki olumlu siyasi davranışların bireşiminde, ayrıca karar alma ve katılımı cesaretlendiren açık okul bağlamında katılıma sağlanan destekte yattığına inanmaktadır. Yanlış bilinçlilik kavramı ve öğrenci katılımının dar kapsamlı iktidar parametreleri içinde de yer alabiliyor olduğu nosyonu bu çalışmalarda eksiktir.

14. Engle'ye (1960) bakınız. Radikal karar almanın sosyal çalışmalarda Verstehen'den ve toplumcu rekonstrüksiyonizmden daha fazla öncelik addettiği bu çıkarımın pozitivist doğası bu vatandaşlık eğitimi kipinin altında yatan yorum bilimsel akılculuktan hayli taviz vermektedir.

15. Bourdieu'nün kültürel sermaye ve öğretim düşüncesine ilişkin ilginç bir tartışma MacDonald'da (1979/1980) bulunabilir.

16. Çoğulcuk nosyonuna dair iki kusursuz eleştiri Wolff (1969) ve Clark ve Gintis'te (1978) bulunabilir.

17. Bu, Kohlberg ve çevresi için özellikle doğrudur. Kohlberg ve Mayer'e (1972) ve Mosher'e (1978) bakınız.

18. Giroux'da (1981) bu kuramcılarının bir kısmını analiz ettim. Ayrıca Bredo ve Feinberg'e (1979) bakınız.

6. Bölüm

Okuryazarlık, İdeoloji ve Öğretim Siyaseti

1. Bu vakada Birleşik Devletler'den bahsediyorum. Bazı aydınlatıcı istisnalar Aronowitz (1977), Lazere (1975, 1977), Greene (1978); Elsasser ve John-Steiner'de (1977); Ohmann'da (1976) bulunabilir.

2. Stricht'e (1978) bakınız. Bu bakış açısına ilişkin literatüre yönelik bir genel bakış ve eleştiri Walmsley'de (1981) bulunabilir.

3. Elbette, liberal ve geleneksel ideolojilerin kendi içlerinde ayrımlar ve çelişkiler taşıdığı ve hiçbirinin türdeş biçimde ele alınamayacağı vurgulanmalıdır. Fakat, bu tip farklılıklarına rağmen, her iki ideoloji de geniş anlamda liberal veya geleneksel bir dünya görüşüne seçici bir yakınlık gösteren temel bir dizi egemen çıkarım tarafından nitelenmiştir. Gintis'e (1980) bakınız.

4. Bu pozisyona ilişkin genel bir bakış ve eleştiri Giroux'da (1978) bulunabilir.

5. Örneğin, Neill (1960), Spring (1975), Pine ve Boy'a (1977) bakınız.

6. İki temsili örnek için Bleich (1975) ve Stahl'a (1975) bakınız.

7. Bu bakış açısına ilişkin çok iyi bir eleştiri Jacoby'de (1975) bulunabilir.

8. Kanada'daki bir lisedeki okuryazarlık siyasasının gelişimine yönelik ciddi ve aydınlatıcı bir yaklaşım örneği için Simon ve Willensky'ye (1980) bakınız.

9. Bu pozisyon Bowles ve Gintis'in (1976) erken tarihli çalışmalarında bulunabilir.

10. Bkz. II. Bölüm.

11. Freire'nin çalışmasının Kuzey Amerika bağlamındaki kullanımına eşlik etmesi gereken önemli bir nitelik söz konusudur. Birleşik Devletler'in maddesel ve tinsel kültürü o kadar hızlı değişti ki bu geçişimin doğasını ve ürünlerini birbirine eklemlemeye muktedir okuryazarlık formları geliştirmek fazlasıyla karmaşık bir girişimdir. Dahası, insanlar bu yeni koşulları temellük etmenin önemini anlamalıdır; örneğin, bu koşulların yaşadıkları ezaya nasıl katkıda bulunduğunu ve toplumun nasıl iş gördüğünü idrak etme yeterliliklerini artırmalıdır. Yani, Brezilya'da işbaşında olan tahakkümle karşılaştığında bunun ne denli incelikli ve karmaşık olduğu üzerine düşünmelidir.

12. Lazere (1977), Aronowitz (1977) ve Giroux'ya (1979-1980) bakınız. İdeolojilerin kâğıt üzerinde "yazılı" açık ve dolambaçsız bir anlamı olmadığını belirtmek

önemlidir. Bu, sadece, kapsadıkları ve dışarıda bıraktıkları şeylerin bir sonucu olarak, bu metinlerin genellikle egemen ideolojilerin mesajlarını ve 'ethos'larını desteklediği anlamına gelir. Söylemeye bile gerek yok ki, değişen düzeylerde karmaşık bütün metinler, farklı yorumlar için bir ufuk sağlar. Metinler dolayımlandır; bu yolla kendi kendilerini yeniden üretmezler, daha ziyade, mesajlarını dolayımlayan insan öznelere tarafından etkiye tabi tutulurlar. Bu yolla, tüketim düzeyinde anlam üretiminin bir parçası haline gelirler. Bu pozisyon IV. Bölüm'de derinlikli biçimde geliştirilmiştir.

13. Temsilî örnekler Labov (1972) ve Bowers'da (1981; basım aşamasında) bulunabilir.

14. Bu konum alış, asıl niyetinin bu olduğunu reddeden Basil Bernstein'in (1977) çalışmasından esinlenmiştir.

Sonuç

1. Habermas'ın (1962, 1974) kamusal alana ilişkin çalışmasına ek olarak, konuya ilişkin Hohendahl (1974, 1979), Knodler-Bunte (1975), McCarthy (1978) ve Paris (1975) tarafından yapılmış önemli yorumlar bulunmaktadır.

2. Hakken'in çalışması (1980), İngiltere'de, Sheffield'daki işçiler tarafından kurulan bir dizi eğitsel kurum ve organizasyona işaret etmesi bakımından özellikle önemlidir. Bunlar, işçi birliklerinin verdiği eğitim programlarının geliştirilmesini, işçi araştırma topluluklarını, işçilerin eğitsel becerilerini geliştirmesi için düzenlenen boş zaman programlarını ve bağımsız politik eğitim gruplarını kapsar.

Kaynakça

- Adorno, T.W. 1967a. *Prisms*, çev.: Samuel and Shierry Weber. Londra: Nevile Spearman.
- 1967b "Sociology and psychology: Part I." *New Left Review*, 46.
- 1968 "Sociology and psychology: Part II." *New Left Review*, 47.
- 1969 "Scientific Experiences of a European Scholar in America." *The Intellectual Migration*, yay. haz.: Donald Fleming ve Bernard Bailyn. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Adorno, T.W. ve M. Horkheimer, 1972. *Dialectic of Enlightenment*, çev.: John Cumming. New York: Seabury Press.
- 1973 *Negative Dialectics*. New York: Seabury Press.
- 1975 "The Culture Industry Reconsidered." *New German Critique*, 6 (Güz).
- 1976 "On the Logic of the Social Sciences." *The Positivist Dispute in German Sociology*, T.W. Adorno vd. Londra: Heinemann.
- 1978 "On Culture and Administration." *Telos*, 37 (Güz).
- Agger, B. 1978. "Work and Authority in Marcuse and Habermas." *Human Studies*, 2(3) (Temmuz).
- Althusser, Louis. 1969. *For Marx*. New York: Vintage Books.
- 1970 Reading "Capital." Londra: *New Left Books*.
- 1971 "Ideology and the Ideological State Apparatuses." *Lenin and Philosophy, and Other Essays*, çev.: Ben Brewster. New York: Monthly Review Press.

- Andrews, B. ve D. Hakken. 1977. "Educational Technology: A Theoretical Discussion." *College English*, 39 (Eylül).
- Anyon, J. 1979a. "Ideology and U.S. History Textbooks." *Harvard Educational Review*, 49.
- 1979b "Structure and the Power of Individuals." *Theory and Research in Social Education*, 7.
- 1980 "Social Class and the Hidden Curriculum of Work." *Journal of Education*, 162 (Kış).
- 1981a "Elementary Schooling and Distinctions of Social Class." *Interchange*, 12.
- 1981b "Social Class and Scholl Knowledge." *Curriculum Inquiry*, 11(1) (Bahar).
- Apel, K.O. 1977. "The A-Priori of Communication and the Foundation of the Humanities." *Understanding Social Inquiry*, yay. haz.: Fred Dallmay ve Thomas McCarthy. Indiana: University of Notre Dame Press.
- 1979 "Types of Social Science in the Light of Human Cognitive Interests." *Philosophical Disputes in the Social Sciences*, yay. haz.: S.C. Brown. Sussex: Harvester Press.
- 1980 *Towards a Transformation Philosophy*. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Appelbaum, R. 1979. "Born Again in Functionalism? A Reconsideration of Althusser's Structuralism." *Insurgent Sociologist*, 9.
- Apple, M.W. 1971. "The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict." *Interchange*, 2(4).
- 1979 *Ideology and Curriculum*. Londra ve Boston: Routledge & Kegan Paul.
- 1981 "Curricular Form and the Logic of Technical Control." *Rethinking Curriculum Studies*, yay. haz.: L. Barton, R. Meighan ve S. Walker. Lewes, İngiltere: Falmer Press.
- 1982 *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. ve W. Feinberg. "On the Dangers of Deskillling Teacher Education." *Compact: The Journal of the Education Commission of the States*.
- Apple, M.W. ve N. King, 1977. "What Do Schools Teach?" *Humanistic Education*. Berkeley: McCutchan.
- Arato, A. ve E. Gebhardt (yay. haz.). 1978. *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Urizen Books.
- Arnot, M. 1981. "Culture and Political Economy: Dual Perspectives on the Sociology of Women's Education." *Educational Analysis*, 3(1).
- Arnot, M. ve G. Whitty. 1982. "From Reproduction to Transformation: Recent Radical Perspectives on the Curriculum from the USA." *British Journal of Sociology of Education*, 3(1).
- Aronowitz, S. 1973. *False Promises*. New York: McGraw-Hill.
- 1976 "Enzenberger on Mass Culture: A Review Essay." *Minnesota Review*, 7 (Güz).

- 1977 "Marx, Braverman, and the Logic of Capital." *Insurgent Sociologist*, 8 (2, 3) (Nisan).
- 1980 "Science and Ideology." *Current Perspectives in Social Theory*, 1.
- 1981a *The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics, and Culture in Marxist Theory*. New York: Bergin.
- 1981b "Redefining Literacy." *Social Policy* (Eylül-Ekim).
- Bachelard, G. 1968. *The Philosophy of No*. New York: Orion Press.
- Bahro, R. 1978. *The Alternative in Eastern Europe*. Londra: New Left Books.
- Bantock, G.H. 1968. *Culture, Industrialization, and Education*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Baron, S., D. Finn, N. Grant, M. Green ve R. Johnson. 1981. *Unpopular Education*. Londra: Hutchinson & Co.
- Barr, R., D. Barth ve S.S. Shermis. 1977. *Defining the Social Studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Barrett, M. 1980. *Women's Oppression Today*. Londra: Verso Books.
- 1981 "Materialist Aesthetics." *New Left Review*, 126.
- Barth, J.L. ve S.S. Shermis. 1979. "Defining Social Problems." *Theory and Research in Social Education*, 7(1).
- Barthes, R. 1957. *Mythologies*. Paris: Seuil.
- 1975 *S/Z*. Londra: Jonathan Cape.
- 1977 *Image, Music, Text: Essays*. Londra: Fontana.
- Bates, R. 1981. "New Developments in the New Sociology of Education." *British Journal of Sociology of Education*, 1(1) (Mart).
- Baudelot, C. ve R. Establet. 1971. *L'Ecole Capitaliste en France*. Paris: François Maspero.
- Becker, H. 1961. *Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bee, B. 1980. "The Politics of Literacy." *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, yay. haz.: Robert Mackie. Londra: Pluto Press.
- Benet, J. ve A.K. Daniels (yay. haz.). 1980. *Education: Straitjacket or Opportunity*. New Brunswick, N.J.: Transaction Books.
- Benjamin, J. 1977. "The End of Internationalization: Adorno's Social Psychology." *Telos*, 32 (Yaz).
- Benjamin, W. 1969. *Illuminations*, yay. haz.: Hannah Arendt. New York: Schocken.
- 1974 *In Über den Begriff der Geschichte: Gesammelte Schriften*, 1(2), yay. haz.: Rolf Tiedemann ve Hermann Schweppenhäuser, Abhandlungen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- 1977 *The Origin of German Tragic Drama*, çev.: John Osborne. Londra: New Left Books.
- Bennett, T. 1979. *Formalism and Marxism*. Londra: Methuen.
- 1980a "Popular Culture: A Teaching Object." *Screen Education*, 34 (Bahar).
- 1980b "The Not-So-Good, the Bad, and the Ugly." *Screen Education*, 36 (Güz).
- 1981 *Popular Culture: History and Theory*. Londra: Open University Press.

- Berggren, C. ve L. Berggren. 1975. *The Literacy Process: A Practice in Demostication or Liberation*. Londra: Writers & Readers Publishing Cooperative.
- Berlak, H. 1977. "Human Consciousness, Social Criticism, and Civic Education." *Rationales for Citizenship Education*, yay. haz.: James P. Shaver. Arlington, Va.: National Council for the Social Studies.
- Bernstein, B. 1977. *Class, Codes and Control*. C. 3: *Towards a Theory of Educational Transmission*, 2. Baskı. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1982 "Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model." *Cultural and Economic Reproduction in Education*, yay. haz.: Michael Apple. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, R.J. 1976. *The Restructuring of Social and Political Thought*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Best, M. ve W. Connolly. 1979. "Politics and Subjects: The Limits of Structural Marxism." *Socialist Review*, 9(6).
- Bisseret, N. 1979. *Education, Class Language, and Ideology*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bleich, D. 1975. *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticisms*. Urbana, ILL.: National Council for Teachers of English.
- Bobbitt, F. 1918. *The Curriculum*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Boggs, C. 1976. *Gramsci's Marxism*. Londra: Pluto Press.
- Bourdieu, P. 1962. *The Algerians*. Boston: Beacon.
- 1967 "Systems of Education and Systems of Thought." *International Social Science Journal*, 20(4).
- 1968a "Outline of a Theory of Art Perception." *International Social Science Journal*, 20(4).
- 1968b "Structuralism and Theory of Sociological Knowledge." *Social Research*, 35(4).
- 1973 "The Three Forms of Theoretical Knowledge." *Social Science Information*, 12(1).
- 1975 "The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason." *Social Science Information*, 14(6).
- Bourdieu, P. ve J.C. Passeron. 1977a. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills, Cal.: Sage.
- 1977b *Outline of Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1977c "Cultural Reproduction and Social Reproduction." *Power and Ideology in Education*, yay. haz.: Jerome Karabel and A.H. Halsey. New York: Oxford University Press.
- 1978 "Sport and Social Class." *Social Science Information*, 17(6).
- 1979 "Symbolic Violence." *Critique of Anthropology*, 4(13, 14).
- 1980a "The Production of Belief: Contributions to an Economy of Symbolic Goods." *Media, Culture and Society*, 2(3).
- 1980b "The Aristocracy of Culture: Review of the Works of E. Gombrich." *Media, Culture and Society*, 2(3).

- Bowers, C.A. "Reproduction of Technological Consciousness: Locating the Ideological Foundations of a Radical Pedagogy." *Teachers College Record*.
1981 "Linguistic Roots of Cultural Hegemony in Freire's Pedagogy." Mimeo.
Dept. of Educational Policy and Management, University of Oregon, Eugene.
- Bowles, S. ve H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
1980 "Contradiction and Reproduction in Educational Theory." *Schooling, Ideology, and the Curriculum*, yay. haz.: Len Barton vd. Sussex: Falmer Press.
- Boyd, W.L. 1978. "The Changing Politics of Curriculum Policy Making for American Schools." *Review of Educational Research*, 48(4).
- Boyne, R.D. 1979. "Breaks and Problematics." *Philosophy and Social Criticism*, 6(2).
- Bredo, E. ve W. Feinberg. 1974. "Meaning, Power and Pedagogy." *Journal of Curriculum Studies*, 11(4).
- Breines, P. 1979/80. "Toward an Uncertain Marxism." *Radical History Review*, 22 (Kış).
- Brenkman, J. 1979. "Mass Media: From Collective Experience to the Culture of Privatization." *Social Text*, 1.
- Brown, B.F. 1977. *Education for Responsible Citizenship: The Report of the National Task Force on Citizenship Education*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. 1981. "Into the Minds of Babes: Journey through Recent Children's Books." *Radical History*, 25 (Ekim).
- Brown, S.C. (yay. haz.). 1979. *Philosophical Disputes in the Social Sciences*. Sussex: Harvester Press.
- Bruner, J. 1960. *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buck-Morss, S. 1977. *The Origins of Negative Dialectics*. New York: Free Press.
1981a "Walter Benjamin-Revolutionary Writer: Part I." *New Left Review* (128).
1981b "Walter Benjamin-Revolutionary Writer: Part II." *New Left Review* (129).
- Buswell, C. 1980. "Pedagogic Change and Social Change." *British Journal of Sociology of Education*, 1(3).
- Cagen, E. 1978. "Individualism, Collectivism, and Radical Educational Reform." *Harvard Educational Review*, 48.
- Callinicos, A. 1977. *Althusser's Marxism*. Londra: Pluto Press.
- Carnoy, M. ve H. Levin. 1976. *The Limits of Educational Reform*. New York: McKay.
- Castells, M. ve E. De Ipalo. 1979. "Epistemological Practice and the Social Sciences." *Critical Sociology*, yay. haz.: J.W. Freiberg. Londra: Halsted Press.
- Charters, W.W. 1923. *Curriculum Construction*. New York: Macmillan.
- Cherryholmes, C. 1979. "Citizenship Education as Critical Decision Making." American Educational Research Association toplantısında sunulan metin, San Francisco, Nisan.
1980 "Social Knowledge and Citizenship Education: Two Views of Truth and Criticism." *Curriculum Inquiry*, 10(2) (Yaz).

- Clark, B. ve H. Gintis. 1978. "Rawlsian Justice and Economic Systems." *Philosophy and Public Affairs*, 7 (4) (Yaz).
- Clarke, J. vd. (yay. haz.). 1979. *Working Class Culture: Studies in History and Theory*. Londra: Hutchinson.
- Cohen, J. 1977. "Review of Theory of Need in Marx by Agnes Heller." *Telos*, 33.
- Connell, R.W., D.J. Ashenden, S. Kessler ve G.W. Dowsett. 1982. *Making the Difference*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Connell, R.W., vd. 1981. "Class and Gender Dynamics in a Ruling-Class School." *Interchange*, 12 (2, 3).
- Connerton, P. (yay. haz.). 1976. *Critical Sociology*. Londra: Penguin Books.
- Corrigan, P. 1979. *Schooling the Smash Street Kids*. Londra: Macmillan Press.
- Coward, R. ve J. Ellis. 1977. *Language and Materialism*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Dale, R. 1977. "Implications and Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching." *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*, yay. haz.: Dennis Gleeson. Driften, İngiltere: Nafferton Books.
- Davies, D. 1981. *Popular Culture, Class, and Schooling*. Londra: Open University Press.
- Derrida, J. 1977. *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Donald, J. *Language, Literacy, Literacy, and Schooling*. Londra: Open University Press.
- Donzelot, J. 1980. *The Policies of Families*, çev.: Robert Hurley. New York: Pantheon.
- Douglas, M. (yay. haz.). 1973. *Rules and Meaning*. Londra: Penguin Books.
- Dreeben, R. 1968a. *On What Is Learned in Schools*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- 1968b "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms." *Socialization and Schools*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dreier, P. 1980. "Socialism and Cynicism: An Essay on Politics, Scholarship, and Teaching." *Socialist Review*, 10 (5) (Eylül-Ekim).
- Dreizel, H.P. 1977. "On the Meaning of Political Culture." *Beyond the Crisis*, yay. haz.: Norm Birnbaum. New York: Oxford University Press.
- Durkheim, E. 1969. *L'Évolution Pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eagleton, T. 1978. *Criticism and Ideology*. Londra: Verso.
- Eco, U. 1976. *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Edwards, R. 1979. *Contested Terrain*. New York: Basic Books.
- Ehrman, L.H. 1979. "Implications for Teaching Citizenship." *Social Education*. 32 (Kasım-Aralık).
- Elasser, N. ve V.P. John-Steiner. 1977. "An Interactionist Approach to Advancing Literacy." *Harvard Educational Review*, 47 (3) (Ağustos).
- Engle, S. 1960. "Decision Making: The Heart of Social Studies Instruction." *Social Education*, 24 (Kasım).
- Entwistle, H. 1979. *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Enzenberger, H.M. 1974. *The Consciousness Industry*. New York: Seabury Press.

- Erben, M. ve D. Gleeson. 1977. "Education as Reproduction: A Critical Examination of Some Aspects of the Work of Louis Althusser." *Society, State, and Schooling*, yay. haz.: G. Whitty ve M. Young. Sussex: Falmer Press.
- Ewen, S. 1976. *Captains of Consciousness: Advertising and the Social Roots of the Consumer Culture*, New York: McGraw-Hill.
- Feenberg, A. 1981. *Lukacs, Marx, and the Sources of Critical Theory*. Totowa, N.J.: Rowman & Littlefield.
- Feinberg, W. 1975. *Reason and Rhetoric: The Intellectual Foundations of Twentieth Century Liberal Reform*. New York: Wiley.
- 1980 "Educational Studies and the Disciplines of Educational Understanding." *Educational Studies*, 10(4) (Winter).
- Fenton, E. 1966. "A Structure of History." *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, yay. haz.: Irving Morrisett. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Finlay, L.S. ve V. Faith. 1979. "Illiteracy and Alienation in American Colleges: Is Paulo Friere's Pedagogy Relevant?" *Radical Teacher*, 16 (Aralık).
- Foucault, M. 1972. *The Archeology of Knowledge and the Discourse of Language*. New York: Harper & Row.
- 1977 *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- 1979 *Power, Truth, and Strategy*. Sydney: Feral Publications.
- 1980 *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, yay. haz.: C. Gordon. New York: Pantheon.
- Franklin, B.M. 1974a. "The Curriculum Field and the Problem of Social Control, 1919-1938: A Study in Critical Theory." Doçentlik tezi, University of Wisconsin, Madison.
- 1974b "Education for Social Control." *History of Education Quarterly*, 14.
- 1976 "Technological Models and the Curriculum Field." *Educational Forum* (Mart).
- Frazier, N. ve M. Sadker. 1973. *Sexism in School and Society*. New York: Harper & Row.
- Freud, S. 1949. *Civilization and Its Discontents*. Londra: Hogarth Press.
- Freidman, G. 1981. *The Political Philosophy of the Frankfurt School*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Freidman, J. 1978. "The Epistemology of Social Practice: A Critique of Objective Knowledge." *Theory and Society*, 6(1).
- Friere, P. 1970. *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, Mass.: Harvard Educational Review Monography (1).
- 1973 *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- 1978a *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- 1978b *Pedagogy in Process*. New York: Seabury Press.
- Fromm, E. 1941. *Escape from Freedom*. New York: Farrar & Rinehart.
- 1947 *Man for Himself*. New York: Farrar & Rinehart.
- 1955 "The Human Implications of Instinctive 'Radicalism.'" *Dissent*, 4 (Güz).

- 1962 *Beyond the Chains of Illusion: My Encounter with Marx and Freud*. New York: Simon & Schuster.
- 1970 *The Crisis of Psychoanalysis*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Gadamer, H.G. 1977. *Philosophical Hermeneutics*, çev.: David E. Linge. Berkeley: University of California Press.
- Giarelli, J. "The Cognitive Developmental Theory of Moralization: Toward a Radical Reconstruction." *Journal of Education*.
- Giddens, A. 1979. *Central Problems in Social Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Gintis, H. 1980. "Communications and Politics: Marxism and the Problem of Liberal Democracy." *Socialist Review*, 2-3
- Giroux, H.A. 1978. "Writing and Critical Thinking in the Social Studies." *Curriculum Inquiry*, 8(4).
- 1979 "Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the Death of History." *Educational Theory*, 29(4).
- 1979-80 "Mass Culture and the Rise of the New Illiteracy: Implications for Reading." *Interchange*, 10(4).
- 1980 "Essay Review of Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics. *Telos*, 37 (Güz).
- 1981 *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H.A. ve A.N. Penna. 1979. "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum." *Theory and Research in Social Education*, 7(1) (Bahar).
- Giroux, H.A. ve D. Purple. 1982. *The Hidden Curriculum and Moral Education: Illusion or Insight*. Berkeley: McCutchan.
- Gleeson, D. ve G. Whitty. 1976. *Developments in Social Studies Teaching*. Londra: Open Books.
- Goldman, L. 1976. "Theses on the Use of the Concept of 'World View' in the History of Philosophy." *Cultural Creation*, yay. haz.: Lucien Goldman. St. Louis: Telos Press.
- Gouldner, A. 1976. *The Dialectic of Ideology and Technology: The Origins, Grammar, and Future of Ideology*. New York: Seabury Press.
- 1979 *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. New York: Seabury Press.
- 1980 *Two Marxisms: Contradictions and Anomalies in the Development of Theory*. New York: Seabury Press.
- Grace, G. 1978. *Teachers, Ideology, and Control: A Study in Urban Education*. Boston and Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Graham, P. 1981: "Literacy: A Goal for Secondary School." *Daedalus*, 110(3) (Summer).
- Gramsci, A. 1971. *Selections from Prison Notebooks*, yay. haz. ve çev.: Quinten Hoare ve Geoffrey Smith. New York: International Publishers.

- Gray, W. 1956. *The Teaching of Reading and Writing*. UNESCO Monographs on Fundamental Education (10). Paris: UNESCO.
- Greene, M. 1978. *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Gross, H. 1979. "Adorno in Los Angeles: The Intellectual Emigration." *Humanities in Society*, 2(4) (Güz).
- Habermas, J. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied: Luchterhand.
- 1971a *Knowledge and Human Interest*. Boston: Beacon Press.
- 1971b *Toward a Rational Society*. Boston: Beacon Press.
- 1973 *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.
- 1974 "The Public Sphere: An Encyclopedia Article (1964)." *New German Critique*, (3) (Fall).
- 1975 *Legitimation Crisis*. Boston: Beacon Press.
- 1979 *Communication and the Evolution of Society*, çev.: Thomas McCarthy. Boston: Beacon Press.
- 1980 "Psychic Thermidor and the Rebirth of Rebellious Subjectivity." *Berkeley Journal of Sociology*, 25.
- Hahn, H. 1933. "Logik, Mathematik and Naturerkennen." *Einheitswissenschaft*, yay. haz.: Otto Neurath vd. Viyana: n.p.
- Hakken, D. 1980. "Workers' Education and the Reproduction of Working-Class Culture." *Anthropology and Education Quarterly*, 11(4) (Kış).
- Hall, S. 1981. "Cultural Studies: Two Paradigms." *Culture, Ideology, and Social Process*, yay. haz.: T. Bennett vd. Londra: Batsford Academic & Educational.
- Hall, S. ve T. Jefferson. 1976. *Resistance through Rituals*. Londra: Hutchinson & Co.
- Hanna, P. ve J. Lee. 1968. "Generalizations from the Social Sciences." *Structure in the Social Studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Hargreaves, A. 1982. "Resistance and Relative Autonomy Theories." *British Journal of Sociology of Education*, 3(2).
- Hargreaves, D. 1967. *Social Relations in a Secondary School*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Harty, S. 1979. *Hucksters in the Classroom: A Review of Industry Propaganda in Schools*. Washington, D.C.: Center for Study of Responsive Law.
- Hebdige, D. 1979. *Subculture: The Meaning of Style*. Londra: Methuen.
- Held, D. 1980. *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. Berkeley: University of California Press.
- Heller, A. 1974. *The Theory of Need in Marx*. Londra: Allison & Busby.
- 1976 "Marx's Theory of Revolution and the Revolution in Everyday Life." *The Humanization of Socialism: Writings of the Budapest School*, yay. haz.: A. Heller vd. Londra: Allison & Busby.
- Hirst, P. 1979. *On Law and Ideology*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Hogan, D. 1979. "Capitalism, Liberals, and Schooling." *Theory and Society*, 8(3) (Kasım).
- Hoggart, R. 1958. *The Uses of Literacy*. Londra: Pelican.

- Hohendahl, P. 1974. "Jurgen Habermas: 'The Public Sphere (1964).'" *New German Critique* (4) (Güz).
- 1979 "Critical Theory, Public Sphere, and Culture: Jurgen Habermas and His Critics." *New German Critique*, (16) (Kış).
- Holly, D. 1977. "Education and the Social Relations of a Capitalist Society." *Society, State, and Schooling*, yay. haz.: Michael Young and Geoff Whitty. Lewes, İngiltere: Falmer Press.
- Horkheimer, M. 1972. *Critical Theory*. New York: Seabury Press.
- 1974 *Eclipse of Reason*. New York: Seabury Press.
- Iglitzin, L. B. 1972. "Political Education and Sexual Liberation." *Politics and Society* (Kış).
- Jackson, P. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Jacoby, R. 1975. *Social Amnesia*. Boston: Beacon Press.
- 1980 "What Is Conformist Marxism?" *Telos*, 45 (Güz).
- 1981 *Dialectic of Defeat: Contours of Western Marxism*. New York: Oxford University Press.
- Jameson, F. 1971. *Marxism and Form*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- 1979 "Reification and Utopia in Mass Culture." *Social Text*, 1 (Kış).
- Jay, M. 1973. *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. Boston: Little, Brown.
- Johnson, R. 1976. "Notes on the Schooling of the English Working Class, 1780-1850." *Schooling and Capitalism: A Sociological Reader*, yay. haz.: Roger Dale, Geoff Esland ve Madeleine MacDonald. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1979a "Three Problematics: Elements of a Theory of Working Class Culture." *Studies in History and Theory*, yay. haz.: John Clarke vd. Londra: Hutchinson.
- 1979b "Histories of Culture/Theories of Ideology: Notes on an Impasse." *Ideology and Cultural Production*, yay. haz.: Michele Barrett vd. New York: St. Martin's Press.
- 1981 "Socialism and Popular Education." *Socialism and Education*, 8(1) (Bahar).
- Karabel, J. 1976. "Revolutionary Contradictions: Antonio Gramsci and the Problem of Intellectuals." *Politics and Society*, 6(2).
- Karabel, J. ve A.H. Halsey (yay. haz.). 1977. *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Katz, M. 1968. *The Irony of Early School Reform*. Boston: Beacon Press.
- Keddie, N. 1971. "Classroom Knowledge." *Knowledge and Control*, yay. haz.: M.F.D. Young. Londra: Collier-Macmillan.
- Kellner, D. 1978. "Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism." *Socialist Review*, 8(6) (Kasım-Aralık).
- Kliebard, H. 1979a. "The Drive for Curriculum Change in the United States, 1890-1958: Part I, The Ideological Roots of Curriculum as a Field Specialization." *Journal of Curriculum Studies*, 11(3).
- 1979b "The Drive for Curriculum Change in the United States, 1890-1958:

- Part II, From Local Reform to National Preoccupation." *Journal of Curriculum Studies*, 11(4).
- Knodler-Bunte, E. 1975. "The Proletarian Public Sphere and Political Organization." *New German Critique*, (4) (Kış).
- Kohl, H. 1980. "Can the Schools Build a New Social Order?" *Journal of Education*, 162(3) (Yaz).
- Kohlberg, L. 1973. "Moral Development and the New Social Studies." *Social Education* (Mayıs).
- Kohlberg, L. ve R. Meyer. 1972. "Development as the Aim of Education." *Harvard Educational Review*, 42(4).
- Kress, G. ve R. Hodge. 1979. *Language as Ideology*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Labov, W. 1972. "Logic of Non-Standard English." *Language and Social Context*, yay. haz.: Pier Paolo Giglioli. Harmondsworth, İngiltere: Penguin.
- Lacan, J. 1977. *Écrits: A Selection*. New York: Norton.
- Lacey, C. 1970. *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester, İngiltere: Manchester University Press.
- 1982 Henry Giroux'dan *Ideology, Culture, and Schooling* ve Ann & Harold Berlak'tan *Dilemmas of Schooling* üzerine. *Times Literary Supplement*, 22 Haziran.
- Laclau, E. 1977. *Politics and Ideology in Marxist Theory*. Londra: New Left Books.
- Lazere, D. 1975. "Literacy and Political Consciousness: A Critique of Left Critiques." *Radical Teacher* (8) (Mayıs).
- 1977 "Mass Culture, Political Consciousness, and English Studies." *College English*, 38(8).
- Lenin, V.I. 1971. *What Is To Be Done?* New York: International Publishers.
- Lévi-Strauss, C. 1972. *Structural Anthropology*. Harmondsworth, İngiltere: Penguin.
- Levy, B. 1974. "The School's Role in the Sex-Role Stereotyping of Girls: A Feminist Review of the Literature," *Demystifying School*, yay. haz.: M. Wasserman. New York: Praeger Publishers.
- Lobban, G. 1978. "The Influence of the School on Sex-Role Stereotyping." *The Sex Role System*, J. Chetwynd ve O. Hartnett. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Lorrain, J. 1979. *The Concept of Ideology*. Londra: Hutchinson.
- Lowenthal, L. 1979. "Theodor W. Adorno: An Intellectual Memoir." *Humanities in Society*, 2(4) (Güz).
- Lukacs, G. 1968. *History and Class Consciousness*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Lundgren, U. 1979. "Background: The Conceptual Framework." *Codes, Context, and Curriculum Processes*, yay. haz.: Ulf Lundgren ve Stan Peterson. Stockholm: Liber.
- Between the Scholared and the School*. Geelong, Avustralya: Deakin University Press.
- MacDonald, M. 1977. *The Curriculum and Cultural Reproduction*. Milton Keynes, İngiltere: Open University Press.
- 1979/80 "Cultural Reproduction: The Pedagogy of Sexuality." *Screen Education*, 32.

- 1980 "Socio-Cultural Reproduction and Women's Education." *Schooling for Women's Work*, yay. haz.: Rosemary Deem. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1981 *Gender, Class, and Education*. Londra: Open University Press.
- Mager, R. 1975. *Preparing Instructional Objectives*. Belmont, Cal.: Fearon.
- Marcuse, H. 1955. *Eros and Civilization*. Boston: Beacon Press.
- 1960 *Reason and Revolution*. Boston: Beacon Press.
- 1964 *One Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- 1968a *Negations: Essays in Critical Theory*. Boston: Beacon Press.
- 1968b *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press.
- 1969 "Repressive Tolerance." *A Critique of Pure Tolerance*, yay. haz.: Robert Paul Wolff, Benjamin Moor, Jr. ve Herbert Marcuse. Boston: Beacon Press.
- 1970 *Five Lectures*, çev.: Jeremy Shapiro ve Sheirry Weber. Boston: Beacon Press.
- 1972 *Counter-Revolution and Revolt*. Boston: Beacon Press.
- 1977 *The Aesthetic Dimension*. Boston: Beacon Press.
- 1978 "On Science and Phenomenology." *The Essential Frankfurt School Reader*, yay. haz.: Andrew Arato ve Eike Gebhardt. New York: Urizen Books.
- Marx, K. 1947. *The Economic & Philosophical Manuscripts of 1844*, çev.: Martin Milligan. New York: International Publishers.
- 1969a *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte*. New York: International Publishers.
- 1969b *Preface to the Critique of Political Economy*. New York: International Publishers.
- 1972 *The German Ideology*. New York: International Publishers.
- McCarthy, T. 1978. *The Critical Theory of Jurgen Habermas*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- McLaren, P. 1980. *Cries from the Corridor*. Londra: Methuen.
- McRobbie, A. 1978. "Working Class Girls and the Culture of Femininity." *Women Take Issue*. Centre for Contemporary Cultural Studies. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1980 "Settling Accounts with Subcultures." *Screen Education* (3,4) (Bahar).
- McRobbie, A. ve T. McCabe (yay. haz.). 1981. *Feminism for Girls: An Adventure Story*. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Mehan, H. 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 1980 "The Competent Student." *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3).
- Merelman, R. 1980. "Democratic Politics and the Culture of American Education." *American Political Science Review*, 74(2) (Haziran).
- Merton, R. 1957. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Metzger, D.J. ve R.D. Barr. 1978. "The Impact of School Political Systems on Student Political Attitudes." *Theory and Research in Social Education*, 6(1).
- Mickelson, R.A. 1980. "The Secondary School's Role in Social Stratification: A

- Comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School." *Journal of Education*, 162(4) (Güz).
- Moore, R. 1978/79. "The Value of Reproduction." *Screen Education* (39) (Kış).
- Morely, D. 1981. "The Nationwide Audience: A Postscript." *Screen Education* (39) (Yaz).
- Mosher, R. 1978. "A Democratic High School: Damn It, Your Feet Are Always in the Water." *Value Development as the Aim of Education*, yay. haz.: Norman Sprinthall. New York: Character Research Press.
- Moskowitz, E., P. Wexler ve T. Whitson. 1980. "Schooling by Default: The Changing Social Functions of Public Schooling." Mimeo. Graduate School of Education. University of Rochester, Rochester, N.Y.
- Mouffe, C. (yay. haz.). 1979. *Gramsci and Marxist Theory*. Londra ve Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Mueller, C. 1973. *The Politics of Communication*. New York: Oxford University Press.
- Musgrave, P.W. 1980. "The Sociology of the Australian Curriculum: A Case Study in the Diffusion of Theory." *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 12(2) (Temmuz).
- NAEP. 1978. *Changes in Political Knowledge and Attitudes, 1969-1976*. Denver, Col.: National Assessment of Educational Progress.
- Neil, A.S. 1960. *Summerhill*. New York: Hart Publishing Co.
- Newmann, F.M. 1980. "Political Participation: An Analytical Review and Proposal." *Political Education in Flux*, yay. haz.: Judith Gillespie ve Derek Heater. Londra: Sage.
- Nietzsche, F. 1957. *The Use and Abuse of History*, çev.: A. Collins. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- 1966 "Aus dem Nachlass der Achtzigerjahre." *Werke*, c. 3, yay. haz.: Karle Schleckta. Münih: Hanser.
- Ohmann, R. 1976. *English in America*. Cambridge: Oxford University Press.
- Olson, P. 1981. "Laboring To Learn: How Working Theory Gets Down to Classrooms and Kids." *Interchange*, 12(2,3).
- O'Toole, J. 1977. *Work, Learning and the American Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Overly, N. (yay. haz.). 1970. *The Unstudied Curriculum*. Washington, D.C.: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Paris, R. 1975. "Class Structure and Legitimatory Public Sphere: A Hypothesis on the Continued Existence of Class Relationships and the Problem of Legitimation in Transitional Societies." *New German Critique* (5) (Bahar).
- Parsons, T. 1949. *The Structure of Social Action*. Glencoe, N.Y.: Free Press.
- 1951 *The Social System*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1959 "The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society." *Harvard Educational Review*, 29(4) (Güz).
- Peak, W. ve H. Zeigler. 1970. "The Political Functions of the Educational System." *Sociology of Education*, 43(2).

- Piaget, J. 1970. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. New York: Viking Press.
- Pinar, W.F. 1978. "Notes on the Curriculum Field, 1978." *Educational Researcher*, 7 (Eylül).
- 1981 "The Abstract and the Concrete in Curriculum Theorizing." *Curriculum and Instruction: Alternative Theoretical and Practical Perspectives for Educators*, yay. haz.: Henry A. Giroux, Anthony N. Penna ve William F. Pinar. Berkeley: McCutchan.
- Pine, G. ve A. Boy (yay. haz.): 1977. *Learner-Centered Teaching: A Humanistic View*. Denver: Love Publishing.
- Popham, W.J. 1969. *Instructional Objectives*. Chicago: Rand McNally.
- Popkewitz, T.S. 1977. "The Latent Values of the Discipline-Centered Curriculum." *Theory and Research in Social Education*, 5(1).
- 1978 "Educational Research: Values and Visions of Social Order." *Theory and Research in Social Education*, 6(4) (Aralık).
- 1980 "Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose In Theory." *Journal of Education*, 162(1).
- 1981 "The Social Contexts of Schooling, Change, and Educational Research." *Journal of Curriculum Studies*, 13(3).
- 1982 *The Myth of Educational Reform*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Poulantzas, N. 1973. *Political Power and Social Classes*. Londra: New Left Books.
- 1978 *Classes in Contemporary Society*. Londra: New Left Books.
- Price, R., W. Hickman ve G. Smith. 1965. *Major Concepts for the Social Studies*. Syracuse, N.Y.: Social Studies Curriculum Center.
- Ravitch, D. 1978. *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on Schools*. New York: Basic Books.
- Reich, W. 1949. *Character Analysis*, 3. Baskı. New York: Farrar, Straus, & Giroux.
- 1970 *The Mass Psychology of Fascism*, çev.: Vincent Carfango. New York: Farrar, Straus, & Giroux.
- 1971 "What Is Class Consciousness?" çev.: Anna Bostock. *Liberation* (Ekim).
- 1972 *Sex-Pol Essays, 1929-1934*, yay. haz.: Lee Baxandall. New York: Vintage Books.
- Remy, R.C. ve M.J. Turner. 1979. "Basic Citizenship Competencies: Guidelines for Educators, Policymakers, and Citizens." *Mershon Center Quarterly Report*, 5 (Güz).
- Rist, R. 1977a. *The Urban School: A Factory for Failure*. Cambridge: M.I.T. Press.
- 1977b "On Understanding the Process of Schooling: The Contribution of Labeling Theory." *Power and Ideology*, yay. haz.: J. Karabel ve A.H. Halsey. New York: Oxford University Press.
- Rosenblatt, L.M. 1949. "The Enriching Values of Reading." *Reading in an Age of Mass Communication*, yay. haz.: William S. Gray. New York: Appleton-Century Crofts.
- Rosenzweig, L. 1976. "A Selected Bibliography of Materials about Moral Education Based on the Research of Lawrence Kohlberg." *Social Education*, 40(4) (Nisan).

- Saussure, F. 1974. *Course in General Linguistics*. Londra: Fontana.
- Schmidt, A. 1981. *History and Structure*, çev.: Jeffrey Herf. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Schutz, A. 1967. *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, ILL.: Northwestern University Press.
- Shapiro, H.L. (yay. haz.). 1960. *Man, Culture, and Society*. New York: Galaxy.
- Sharp, R. 1980. *Knowledge, Ideology, and the Politics of Schooling*. Londra ve Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sharp, R. ve A. Green. 1975. *Education and Social Control*. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Shaver, J.P., O.L. Daves, Jr. ve S.W. Helburn. 1978. "An Interpretive Report on the Status of Pre-College Social Studies Education Based on Three NSF-Funded Studies." Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- 1979 "The Status of Social Studies Education: Impressions from Three National Science Foundation Studies." *Social Education*, 43(2) (Şubat).
- Sieber, R.T. 1982. "The Politics of Middle-Class Success in an Inner City School." *Journal of Education*, 164(1) (Kış).
- Silberman, C.E. 1970. *Crisis in the Classroom*. New York: Random House.
- Silberman, C.A., S. Bowles ve H. Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Simon, R. "Mysticism, Management, and Marx." *The Management of Educational Institutions*, yay. haz.: H.L. Gray. Sussex: Falmer Press.
- Simon, R. ve J. Willensky. 1980. "Behind a High School Literacy Policy: The Surfacing of a Hidden Curriculum." *Journal of Education*, 162(1) (Kış).
- Simon, S., R. Hawley ve D. Bretton. 1973. *Composition for Personal Growth*. New York: Hart Publishing.
- Snedden, D.S. 1921. *Sociological Determination of Objectives in Education*. Philadelphia: Lippincott.
- Spencer, R. 1965. "Nature and Value of Functionalism." *Functionalism in the Social Sciences*, yay. haz.: Don Martendale. Philadelphia: American Academy of Political and Social Sciences.
- Spring, J. 1972. *Education and the Rise of the Corporate State*. Boston: Beacon Press.
- 1975 *A Primer for Liberation*. New York: Free Life Editions.
- 1976 *The Sorting Machine: National Education Policy since 1945*. New York: McKay.
- 1978 *American Education*. New York: Longman.
- Stahl, A. 1975. "Creative Writers on the Effects of Reading." *Journal of Reading Behavior*, 7(2) (Yaz).
- Stewart, J. 1980. "Jurgen Habermas's Reconstruction of Critical Theory." *Current Perspectives in Social Theory*, c. 1. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Stinchcombe, A. 1964. *Rebellion in a High School*. New York: Quadrangle Books.
- Stricht, T.G. 1978. "The Development of Literacy." *Curriculum Inquiry*, 8(4).
- Sullivan, E. 1977. "A Study of Kohlberg's Structural Theory of Moral Development: A Critique of Liberal Social Science Ideology." *Human Development*, 20.

- Sumner, C. 1979. *Reading Ideologies*. Londra: Academic Press.
- Suppes, P. 1974. "The Place of Theory in Educational Research." *Educational Researcher*, 8 (Haziran).
- Therborn, G. 1981. *The Ideology of Power and the Power of Ideology*. Londra: New Left Books.
- Thompson, E. 1961. Raymond Williams'in *The Long Revolution*'i üzerine, *New Left Review*, (9, 10).
- 1966 *The Making of the English Working Class*. New York: Vintage Press.
- 1975 *Whigs and Hunters*, Londra: Allen Lane.
- 1977 *William Morris: Romantic to Revolutionary*. New York: Pantheon.
- 1978 *The Poverty of Theory*. Londra: Merlin Press.
- Torney, J.V., A.N. Oppenheim ve R.F. Farman. 1975. *Civic Education in Ten Countries*. New York: Wiley.
- Turner, R.H. 1962. "Role Taking: Process vs. Conformity." *Human Behavior and Social Processes*, yay. haz.: A. Rose. Londra ve Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Tyack, D.B. 1974. *The One Best System*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tyler, E.B. 1891. *Primitive Culture*. Londra: John Murray Publishers.
- Tyler, R.W. 1950. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. 1966. "An Asian Model of Educational Development: Perspectives for 1965-1980." Paris: UNESCO.
- Vallance, E. 1973. "Hiding the Hidden Curriculum." *Curriculum Theory Network*, 4(1).
- 1980 "The Hidden Curriculum and Qualitative Inquiry as Stages of Mind." *Journal of Education*, 162(1) (Kış).
- Vogel, D. 1979. "Business's New Class Struggle." *Nation*, 229(20) (Aralık).
- Volosinov, V.V. 1973. *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- Walker, J. "Rebels with Our Applause: A Critique of Resistance Theories of Schooling." *Journal of Education*.
- Walkerdine, V. 1981. "Sex, Power, and Pedagogy." *Screen Education* (30) (Bahar).
- Walmsley, S.A. 1981. "On the Purpose and Content of Secondary Reading Programs: Educational Ideological Perspectives." *Curriculum Inquiry*, 11(1).
- Weitzman, L., D. Eifler, E. Hokada ve C. Ross. 1972. "Sex-Role Socialization in Picture Books for Pre-School Children." *American Journal of Sociology*, 77 (6).
- Wellmer, A. 1974. *Critical Theory of Society*, çev.: John Cumming. New York. Seabury Press.
- Wexler, P. 1977. *The Sociology of Education: Beyond Equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- 1981 "Body and Soul: Sources of Social Change and Strategies of Education." *British Journal of Sociology of Education*, 2 (3).
- 1982 "Structure, Text, and Subject: A Sociology of School Knowledge." *Cultural*

- and *Economic Reproduction in Education*, yay. haz.: Michael Apple. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Whitty, G. 1974. "Sociology and the Problem of Radical Educational Change." *Educability, Schools, and Ideology*, yay. haz.: Michael Flude ve John Ahier. Londra: Croom Helm.
- 1981 *Ideology, Politics, and Curriculum*. Londra: Open University Press.
- Whitty, G. ve M. Young. 1977. *Society, State, and Schooling*. Sussex: Falmer Press.
- Williams, R. 1963. *Culture and Society, 1790-1950*. Londra: Penguin.
- 1965 *The Long Revolution*. Londra: Penguin.
- 1973 "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory." *New Left Review* (82).
- 1977 *Marxism and Literature*. Londra: Oxford University Press.
- Willis, P. 1976. "The Class Significance of School Counter-Culture." *The Process of Schooling*, yay. haz.: Martyn Hammerstay ve Peter Woods. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1977 *Learning To Labor*. Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- 1978 *Profane Culture*. Boston ve Londra: Routledge & Kegan Paul.
- 1981 "Cultural Production Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction." *Interchange*, 12(2).
- 1982 "Cultural Production and Theories of Reproduction." Mimeo. Center for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, Birmingham, İngiltere.
- Willis, P. ve P. Corrigan. 1980. "Cultural Forms and Class Mediations." *Media, Culture, and Society* (2).
- Wilson, H.T. 1977. *The American Ideology: Science, Technology, and Organizations as Modes of Rationality in Advanced Industrial Societies*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Winch, P. 1972. *The Idea of Social Science and Its Relation to Philosophy*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Wolff, R.P. 1969. "Beyond Tolerance." *Critique of Pure Tolerance*, yay. haz.: Robert Paul Wolff, Benjamin Moore, Jr. ve Herbert Marcuse. Boston: Beacon Press.
- Wolin, S.S. 1960. *Politics and Vision*. Boston: Little, Brown.
- Woods, P. 1979. *The Divided School*. Londra: Routledge & Kegan Paul.
- Young, M.F.D. 1971. "Knowledge and Control." *Knowledge and Control*, yay. haz.: Michael F.D. Young. Londra: Collier-Macmillan.
- 1975 "Curriculum Change: Limits and Possibilities." *Educational Studies* (2).
- Young, M.F.D. ve G. Whitty (yay. haz.). 1977a. *Society, State and Schooling*. Sussex: Falmer Press.
- 1977b "Towards a Critical Theory." *Society, State, and Schooling*, yay. haz.: Michael F.D. Young ve Geoff Whitty. Lewes, İngiltere: Falmer Press.

İsim Dizini

- Adorno, T., 19, 28, 35, 37, 40-42, 45-55, 57-60, 64-65, 67-68, 70, 73, 94-95, 109, 151, 169, 173-174, 177, 183-184, 192, 214, 273-274, 283, 285, 291, 293.
- Agger, B., 56, 283.
- Althusser, L., 16, 28, 109-114, 116-117, 153-154, 158, 160-162, 167-168, 171-172, 175, 177-178, 202-203, 218, 279, 283-284, 287, 289.
- Anyon, J., 90, 99, 135, 204-205, 211-213, 227-228, 242-243, 275, 278, 284.
- Apple, M. W., 74, 78, 90, 98, 100, 104, 131, 188, 218, 278-279, 284, 286, 299.
- Arnold, M., 192.
- Arnot, M., 82-83, 121, 134-136, 189, 275, 284.
- Aronowitz, S., 11, 28-29, 52-53, 56, 97, 105, 109-110, 113, 151-153, 166-168, 173, 184, 230, 236, 266, 268, 280, 284.
- Bahro, R., 270, 285.
- Bantock, G. H., 192, 285.
- Barrett, M., 173, 186, 189, 285, 292.
- Barthes, R., 285.
- Benjamin, W., 60, 66-67, 75, 185, 285, 287, 294, 299.
- Bennett, T., 29, 154, 158, 185, 245, 285, 291.
- Berlak, H., 218, 286, 293.
- Bernstein, B., 109, 118, 127-129, 142, 204, 218, 228, 243, 281, 286.
- Best, M., 115, 167, 286, 298.
- Bobbitt, F., 104, 241, 286.
- Bourdieu, P., 28, 69-70, 109, 118-127, 129, 173, 178, 192, 204, 218-219, 243, 253, 257, 280, 286.
- Bowles, S., 87, 109, 114-117, 151, 218, 278, 280, 287, 297.
- Boyd, W. L., 201, 287.
- Boyne, R. D., 203, 287.
- Brenkman, J., 190, 287.
- Bretton, D., 248-249, 297.
- Brown, J., 11, 187-188, 207, 278, 284, 287, 292, 299.

- Bruner, J., 212, 287.
 Buck-Morss, S., 66, 95, 183, 287.
 Buswell, C., 100, 187-188, 287.
- Cagen, E., 217-218, 287.
 Carnoy, M., 87, 287.
 Charters, W. W., 104, 241, 287.
 Cherryholmes, C., 201, 213, 217, 287.
 Clark, B., 85, 280, 288.
 Comte, A., 43, 278-279.
 Connell, R. W., 122, 145, 277, 288.
 Connolly, W., 115, 167, 286.
 Corrigan, P., 99, 114, 129, 136, 288, 299.
- Davies, D., 121, 164, 288.
 Derrida, J., 28-29, 168, 288.
 Dewey, J., 200, 246-247, 278, 288.
 Donald, J., 204, 237, 243-244, 250, 260, 283, 288.
 Dreeben, R., 79-80, 205, 275, 288.
 Durkheim, E., 149, 288.
- Elsasser, N., 258, 280.
 Engels, F., 38, 40.
 Enzensberger, H. M., 151.
- Feinberg, W., 100, 104, 278, 280, 284, 287, 289.
 Fenton, E., 214, 279, 289.
 Finlay, L. S., 260, 289.
 Foucault, M., 15, 68, 93, 112, 126, 139, 168, 177, 237, 289.
 Freire, P., 9, 16, 28, 187, 195, 253, 255-257, 279-280, 285, 287.
 Fromm, E., 40, 273-275, 289.
- Gintis, H., 85, 87, 109, 114-117, 151, 218, 278, 280, 287-288, 290, 297.
 Gleeson, D., 110, 113, 213, 233-234, 288-290.
 Gouldner, A., 146, 148, 171, 174, 215, 290.
 Gramsci, A., 53, 97, 105, 110, 126, 173-175, 181-182, 194, 227, 286, 288, 290, 292, 295.
 Green, A., 221, 226, 233, 285, 297.
 Greene, M., 98, 233, 280, 291.
- Habermas, J., 28, 38-39, 41-42, 56, 147, 171, 204, 207-208, 240, 265, 278, 281, 283, 291-292, 294, 297.
 Hakken, D., 123, 136, 269, 279, 281, 284, 291.
 Hall, S., 105, 113, 132, 153-154, 169, 291.
 Hawley, R., 248-249, 297.
 Hebdige, D., 112, 129, 164, 291.
 Heller, A., 121, 147, 178, 222, 232, 288, 291.
 Hitler, A., 274.
 Hoggart, R., 154, 291.
 Hohendahl, P., 265-266, 281, 292.
 Horkheimer, M., 35, 37, 39-42, 44-47, 49, 51-55, 57-60, 64, 67-68, 70, 73, 109, 130, 183, 192, 273-274, 283, 291-292.
- Jackson, P., 79-80, 129, 275, 292.
 Jacoby, R., 45, 58, 68, 105, 152, 219, 240, 274, 280, 292.
 Jameson, F., 65, 189, 292.
 Jefferson, T., 105, 132, 291.
 Johnson, R., 154, 157, 164-165, 172, 186, 230, 267, 285, 292.
 John-Steiner, V., 258, 280, 288.
- Kant, I., 205-206.
 Keddie, N., 82, 275, 292.
 King, N., 15, 90, 284.
 Kohl, H., 263-264, 293.
 Kohlberg, L., 246-247, 280, 293, 296-297.
- Lacan, J., 158, 293.
 Lenin, V. İ., 28, 171, 283, 293.
 Levin, H., 87, 287.
 Lévi-Strauss, C., 158, 293.
 Lukacs, G., 177, 289, 293.
- MacDonald, M., 83, 89, 222, 230-231, 275, 280, 292-293.
 Mager, R., 104, 294.
 Mann, H., 209.
 Marcuse, H., 28, 33, 35-38, 40, 42-44, 46, 48-49, 51, 54-64, 67-70-73, 74, 139, 151, 171, 173, 177-178, 183, 204-205, 208, 210, 273-274, 283, 294, 299.

- Marx, K., 15, 40-42, 52, 57, 61, 63, 163, 171, 173-174, 180-181, 274, 283, 285, 288-291, 294, 297.
- McLaren, P., 19, 124-125, 294.
- McRobbie, A., 89, 124, 135-136, 196, 275-276, 294.
- Merelman, R. M., 85-86, 294.
- Merton, R., 149, 294.
- Mickelson, R. A., 88-89, 294.
- Moore, R., 117, 254, 295, 299.
- Neill, A. S., 248, 280.
- Newmann, F., 295.
- Nietzsche, F., 15, 41, 44, 47, 166, 205, 295.
- O'Toole, J., 74, 295.
- Packard, D., 74.
- Parsons, T., 79-80, 149, 205, 295.
- Passeron, J.-C., 118, 120, 126, 192, 204, 218, 286.
- Penna, A. N., 77, 90, 278, 290, 296.
- Piaget, J., 246, 296.
- Platon 41.
- Popham, W. J., 104, 296.
- Popkewitz, T. S., 99, 134, 204, 214, 296.
- Poulantzas, N., 153, 158, 161-162, 218, 296.
- Reich, W., 273-274, 296.
- Rist, R., 82, 229, 296.
- Rogers, C., 248.
- Rosenblatt, L. M., 248, 296.
- Ross, E., 200, 298.
- Rousseau, J.-J., 248.
- Saint-Simon, kont 43-44.
- Sartre, J.-P., 15, 206.
- Sharp, R., 80, 97, 221, 226, 297.
- Sieber, R. T., 123-124, 297.
- Simon, S., 297.
- Simon, W., 74.
- Simon 19, 43-44, 74, 238, 248-249, 278, 280, 290, 297.
- Sneeden, D. S., 241.
- Spring, J., 200, 248, 275, 278, 280, 297.
- Stalin, J., 38.
- Suppes, P., 208, 298.
- Thompson, E. P., 136, 153-156, 161, 164-166, 171, 269, 298.
- Tyler, R. W., 64, 104, 192, 241, 298.
- Vallance, E., 78, 84-85, 200, 298.
- Volosinov, V. V., 171, 186, 298.
- Walker, J., 276, 284, 298.
- Walmsley, S., 242, 247, 280, 298.
- Weil, F., 40.
- Whitty, G., 77, 81, 86, 97, 104, 106, 108, 189, 202, 213, 215, 233-234, 284, 289-290, 292, 299.
- Williams, R., 153-157, 161, 164, 171, 176, 192-193, 202, 298-299.
- Willis, P., 91, 93, 99, 113-114, 129-134, 136, 196, 230, 253, 276, 299.
- Wilson, H. T., 204, 206, 299.
- Wittgenstein, L., 43.
- Young, M. 81, 104, 106, 108, 202, 204, 210, 289, 292, 299.

EĞİTİMDE KURAM VE DİRENİŞ

Henry A. Giroux

Türkçesi: Senem Demiralp

Eleştirel pedagojinin kurucusu sayılan Henry A. Giroux birbirinden can alıcı sorulara yanıt arıyor bu kitabında. Üçüncü binyılın başında, kamusal alanın özel sermaye tarafından yutulduğu, hiper-kapitalizmin eğitimi tamamen teke-line aldığı, her tür toplumsal eşitsizliğin hiç olmadığı kadar derinleştiği bir dünyada eğitimcilerin yeri ve işlevi ne olmalı? Okulların tüm bu eşitsizlikleri üreten mücadele alanları olarak yeniden kavramlaştırılması neden bu denli elzem? Sadece genç insanların değil, demokrasinin ve tüm bir beşeriyetin varlık sebeplerini hedef alan bu köklü tehdide karşı gelmek yerleşmiş muhalefet dinamikleriyle neden mümkün görünmüyor? Öğrencileri sistem tarafından üretilmiş bir uyumluluk programının nesneleri değil, geniş tabanlı bir sosyal ve siyasi değişimin failleri olarak kurgulayan Giroux, tüm bir pedagoji sahasını yeni bir kuramsal ve gereçsel donanım ile baştan sona kat ediyor.



pedagoji

eleştirel pedagoji

