

# 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>

# Özgürleştiren Praksis

Peter Mayo

## Özgürleştiren Praksis

Paulo Freire'nin  
Radikal Eğitim  
ve  
Politika Mirası

Peter Mayo

\*dipnot

Peter Mayo

## ÖZGÜRLEŞTİREN PRAKSİS

\*  
dipnot yayınları

**Prof. Dr. Peter Mayo:** Malta Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi ve Eğitim Çalışmaları Bölümü Başkanı'dır. Genel olarak karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim, sosyoloji, eğitim sosyolojisi, yetişkin eğitimi ve eleştirel eğitim alanlarında çalışmalar yürütmektedir. Türkiye'de ve bir çok ülkede misafir öğretim üyeliği yapmış ve çalışmaların Türkçe dahil bir çok dile çevrilmiştir. Çalışmalarından *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi Dönüştürücü Eylem Fırsatları* ile Carmel Borg ve Joseph Buttigieg ile birlikte editörlüğünü yaptığı *Gramsci ve Eğitim* Türkçeye kazandırılanlar arasındadır. Akdeniz Karşılaştırmalı Eğitim Derneği'nin (MESCE) 2008-2010 yıllarında başkanlığını yapan Mayo'nun yetişkin eğitimi, Paulo Freire ve Gramsci'nin eğitim anlayışları, müze ve eğitim, sömürgecilik sonrası eğitim ve genel olarak eleştirel eğitim alanlarını kapsayan çok sayıda kitap ve makaleleri bulunmaktadır.

**Kitabın Özgün Adı**

**Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics**

Sense Publishers 2008; Rotterdam, Hollanda

© Peter Mayo

© Dipnot Yayınları, 2011

Bu kitabın Türkçe yayım hakkı Dipnot Yayınları'na aittir.

ISBN: 978-605-4412-59-4

Sertifika No: 14999

Dipnot Yayınları 146

1. Baskı: 2012/Ankara

**Çeviri**

**Hasan Hüseyin Aksoy & Naciye Aksoy**

**Türkçe Düzelti**

**Elif Altıkulaç**

**Kapak Tasarım**

**Sinan Demirkaya**

**Baskı Öncesi Hazırlık** Dipnot Bas. Yay. Ltd. Şti

**Baskı:** Mattek Matbaacılık Bas. Yay. Tan. Tic. San. Ltd. Şti.

**Adakale Sok. No 32/27 Kızılay / Ankara**

**Tel: (0 312) 433 23 10**

**Dipnot Yayınları**

**Selânik Cad. No: 82/24 Kızılay / Ankara**

**Tel: (0 312) 419 29 32 / Faks: (0 312) 419 25 32**

**e-posta: dipnotkitabevi@yahoo.com**

**www.dipnotkitap.com**

Peter Mayo

# Özgürleştiren Praksis

Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası

*Çeviri*

Hasan Hüseyin Aksoy & Naciye Aksoy

\* dipnot yayınları

# İÇİNDEKİLER

|             |    |
|-------------|----|
| ÖNSÖZ ..... | 11 |
|-------------|----|

## 1.BÖLÜM

### GİRİŞ - PAULO FREIRE:

|                                                         |           |
|---------------------------------------------------------|-----------|
| <b>EĞİTİMCİ ÇALIŞMALARI VE DEĞİŞEN BAĞLAMLARI .....</b> | <b>19</b> |
| Paulo Freire (1921-1997) .....                          | 20        |
| Çeviride Ne Kadar Anlam Kaybı Olur? .....               | 34        |
| Kişisel Dönüşüm Beyanı.....                             | 35        |

## 2. BÖLÜM

### FREIRE’NİN ÇALIŞMALARININ YORUMLARI:

|                                                                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ELEŞTİREL BİR GÖZDEN GEÇİRME.....</b>                                                                                                                                          | <b>39</b> |
| Paul V. Taylor: <i>Paulo Freire’nin Yazıları</i> .....                                                                                                                            | 50        |
| Moacir Gadotti: <i>Paulo Freire’yi Okumak</i> .....                                                                                                                               | 53        |
| John L. Elias: <i>Paulo Freire, Özgürlüğün Pedagojisi</i> .....                                                                                                                   | 55        |
| Maria Del Pilar O’Cadiz, Pia Lindquist Wong ve<br>Carlos Alberto Torres: <i>Eğitim ve Demokrasi.<br/>Paulo Freire, Sosyal Hareketler ve São Paulo’da<br/>Eğitim Reformu</i> ..... | 59        |
| Peter Roberts: <i>Eğitim, Okur-Yazarlık ve İnsanlaşma.<br/>Paulo Freire’nin Çalışmalarının Keşfi</i> .....                                                                        | 65        |

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| <i>Antonia Darder: Paulo Freire’yi Yeniden Keşfetmek</i> |    |
| <i>Sevginin Pedagojisi.....</i>                          | 68 |
| <i>César Augusto Rossatto: Paulo Freire’nin Olasılık</i> |    |
| <i>Pedagojisine Bağlanmak. Körlükten Dönüştürücü</i>     |    |
| <i>Olasılığa.....</i>                                    | 72 |
| Sonuç .....                                              | 77 |

### 3. BÖLÜM

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| <b>ELEŞTİREL OKURYAZARLIK, PRAKSİS,</b>        |     |
| <b>ÖZGÜRLEŞTİRİCİ POLİTİKA .....</b>           | 79  |
| Eğitim ve Egemenliğin Pratikleri.....          | 83  |
| İdeoloji .....                                 | 85  |
| Alternatif: Özgürlük İçin Kültürel Eylem ..... | 94  |
| Kültürel Devrim.....                           | 116 |

### 4.BÖLÜM

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| <b>“NEHRİN AYNİYAKASINDA KALMAK” NEOLİBERALİZM,</b>     |     |
| <b>PARTİ, HAREKETLER VE DAHA GÜÇLÜ BİRLİKTELİK</b>      |     |
| <b>İÇİN MÜCADELE.....</b>                               | 135 |
| Giriş.....                                              | 135 |
| Freire’nin Geç Dönem Çalışmalarını Etkileyen Faktörler. | 137 |
| Dönüm Noktası.....                                      | 142 |
| 1990’lar .....                                          | 143 |
| Freire’nin Geç Dönem Çalışmalarında Yeni Olan Nedir?.   | 146 |

### 5. BÖLÜM

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| <b>GÜNEY BAĞLAMINDA FREİRE’Yİ YENİDEN</b> |     |
| <b>KEŞFETMEK: AKDENİZ.....</b>            | 183 |
| Küreselleşme .....                        | 194 |

|                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Eşitsiz Çok Etnili İlişkiler: Yer Değiştiren Sömürgecilik ...</b> | <b>199</b> |
| <b>Öteki' Hakkında Öğrenmek ve Kötü Tanıtım</b>                      |            |
| <b>Politikasına Karşı Koyunak .....</b>                              | <b>202</b> |
| <b>Pedagojik Stratejiler: Nesneden Özneye.....</b>                   | <b>207</b> |
| <b>Dil ve Okuryazarlık .....</b>                                     | <b>209</b> |
| <b>Çok-Merkezli Bir Program mı? .....</b>                            | <b>211</b> |

## **6. BÖLÜM**

### **PRATİĞE ODAKLANMA: FARKLI PEDAGOJİK ALANLAR**

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ÜZERİNE FREİRECI BİR DÜŞÜNÜM .....</b>                    | <b>217</b> |
| <b>Akademinin Kutsal Duvarlarının Dışında Çalışmak .....</b> | <b>225</b> |
| <b>Ebeveyni (Anne-Babayı) Güçlendirme.....</b>               | <b>228</b> |
| <b>Kamusal Halk Okullarından Esinlenmek mi?</b>              |            |
| <b>Toplum Öğenme Merkezleri Olarak Okullar .....</b>         | <b>232</b> |
| <b>Alternatif Bir Uygulama Alanı Olarak Müzeler -</b>        |            |
| <b>Freireci Perspektif .....</b>                             | <b>244</b> |
| <b>Sonuç.....</b>                                            | <b>253</b> |
| <b>Kaynakça .....</b>                                        | <b>257</b> |



# TEŞEKKÜR

Yardımlarına teşekkür etmem gereken pek çok insan var. Öncelikle aile bireylerim, Josephine, Annemarie, ve Cecilia'ya yaz ayları boyunca hemen her günün en iyi kısmını ve geceyi bu kitabı yazmak için bilgisayar başında veya alternatif olarak kitapta onlar hakkında yargıda bulunmadan önce yoğun okuma gerektirdiğini düşündüğüm son birkaç kitabı okuyarak geçirirken bana katlandıkları için şükranlarımı ifade etmeliyim. Onlar ayrıca evimizin bir özelliği halinde sürekli yükselen kitap kuleleri ve kağıtlara katlandıkları için de bu şükranı hak ediyorlar.

Kendisiyle birlikte birkaç makale yazdığımız, bir meslektaş ve iyi arkadaş Carmel Borg'a bütün kitabın taslak versiyonu üzerinde okuma yaptığı için ve birlikte gerçekleştirdiğimiz görüşmeler ile ortak yazar olduğumuz ve birlikte yayınladığımız makalelerden materyalleri kullanmama izin verdiği için kocaman bir 'teşekkür' etmek istiyorum. Kocaman bir 'teşekkür' de bu kitabın bölümlerinin taslaklarını okumaya çok istekli olan başka bir arkadaş ve meslektaşım, Paula Allman'ın. Hem Carmel hem Paula bana metnin geliştirilmesi için çok değerli dönütler ve çok iyi ipuçları sağladılar. UCLA'dan Noah Lissoyoy'a da ona gönderdiğim bazı taslak bölümler üzerindeki dönütleri ve Notre Dame Üniversitesinden Joseph Buttigieg'e, iyi bir arkadaş, beşinci bölüm üzerindeki çok hızlı dönütleri için teşekkür etmek isterim. Ayrıca eski bir dostum Daniel Schugurensky'e bu kitapta ele alınan, e-posta yazışmaları yoluyla tartıştığı ve açıklığa kavuşturduğu konular için şükranlarımı ifade etmek istiyorum. Brezilya, Paulo Freire Enstitüsünden, Maria Aparecida Diorio ve Moacir Gadotti'ye Brezilya ve São Paulo'ya ilişkin

bazı istatistiksel gerçekleri netleştirdikleri için ve bu kitapta belirtilen bazı detayları tartıştığım Frei João Xerri'ye de teşekkürler.

Malta Üniversitesi Eğitim Yüksek Lisans Programı, Yetişkin Eğitimi ve aynı üniversitenin çeşitli yetişkin eğitimi diploma kursları katılımcılarının görüş ve sezgilerinden de yararlandım. Bu kurslarda Freire'nin çalışmaları belirgin bir şekilde öne çıkmıştır. Katılımcılara pek çok teşekkür borçluyum. Ayrıca karton kapak versiyonu için metni gözden geçirirken 1987'de Verona ve Seville Üniversitelerinde Freire üzerine sürdürdüğüm mezuniyet seminerlerinde Freire'nin eleştirileri ve onun hakkındaki materyallerin tartışılmasından, Mainz Üniversitesinde (2006, 2007) eleştirel eğitim konusunda verdiğim ve ortak verdiğim uzmanlık seminerlerinden ve Temmuz 2007'de Alberta Üniversitesi Eğitim Politikası Çalışmaları Bölümünde Freire üzerine verdiğim hızlandırılmış mezuniyet kurslarından da oldukça yararlandım. Büyük bir teşekkür, bundan dolayı, çok çeşitli katılımcıdır. Benzer bir teşekkür, 90'ların ortası ve 2002 arasında verdiğim Yetişkin Eğitimi alanındaki seçimlik dersleri izleyen lisans öğrencilerinedir. Bu kurslarda Freire'nin çalışmaları özellikle öne çıkmıştır. Ayrıca, Milan (Metodi-Centro Formazione Paulo Freire and Associazione Fratelli dell' Uomo, 2005), Bologna (Teatro Giolli, Amici dei Popoli ile birlikte Scuola di Pace Quartiere Savena, Bologna, COSPE<sup>1</sup>, 2005), Roma (Centro Giustizia e Pace and Circolo Paulo Freire, 2005 and 2006) ve Naples'de (Università degli Studi, Federico II, 2005) gerçekleştirilen Freire ve Freireci eğitim üzerine atölye çalışması ve/veya seminerlerin katılımcılarına da teşekkür borçluyum. Katılımcıların kavrayışları ve deneyimlerinden çok şey öğrendim. Bu amaçla, Barış ve Adalet Merkezinden (Centre for Peace and Justice, Santa Sabina) Patrizia Morgante'ye ve Circola Paulo Freire'ye (her ikisi de Roma'da), ki 2005'te İtalya'da Freire Haftası'nı koordine ettiler, Piergiorgio Reggio (Milan), Luca Basile (Bologna) ve Paolo Vittoria'ya (Naples) şükranlarımı iletmek isterim.

Nihayetinde, bu kitaptaki herhangi bir eksiklikten ben sorumluyum.

---

<sup>1</sup> Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergent (Gelişmekte Olan Ülkeler Kalkınma İçin İşbirliği-[orijinali İtalyanca])

# ÖNSÖZ

**Henry A. Giroux**

Eğitim reformu zor zamanlarını yaşamaktadır. Eğitimin temel olarak kişilerin yurttaşlık liderliği ve kamu hizmetlerinde çalışması için eğitilmesine göre düzenlenmiş eleştirel yurttaşlığın gereklerine bağlı olduğu geleneksel sayıltısı aşınmış bulunmaktadır. Çeşitli örgün öğrenme kurumları (okullar ve örgün yetişkin eğitim kurumları dahil) hegemonik dar bir Yaşamboyu Öğrenme kavramı içerisinde işleyen, piyasa ve ticari kamu alanının değişmelerinin emrinde olan yurttaşlık talepleri için profesyonel, teknik olarak yetiştirilmiş, sertifikalandırılmış işçiler üreten anahtar kurumlar olarak hizmet etmektedir. Kamusal, yaygın ve yüksek öğretime mevcut şirket ve sağ kanat saldırısı, çokça yüceltilmiş bir sosyal Darwinizm tarafından simgelenen vahşi bir kültürü diriltten ahlaki ve siyasal iklimin ortaya çıkışıyla, eğitimin peşinden gidebileceği demokratik anlam, amaç ve kullanımı çevreleyen konuların daha mesleki ve sınırlı ideolojik düşüncelerle yer değiştirmesiyle birleşmiştir.

Gerçek bir demokrasinin kurallarına bağlı bir eğitimin olasılıklarına karşı bir savaşın ilanı sadece ideolojik değildir. Kamusal eğitim kurumları için finansmanın azaltılmasının arka planında, özelleştirme, kupon, kültürel teklik ve okul seçimi için çağrı gibi, sıklıkla maddi güç ve baskının görmezlikten gelinen daha büyük sosyal gerçeklikleri bulunmaktadır. Örneğin ulusal

düzeyde, ABD’de, ırkçılığın büyük bir canlanması ve zengin ile yoksul arasındaki eşitsizlikte bir büyüme bulunmaktadır. Bu hemen hemen göçmenlere histerik saldırılarda, sosyal devletin parçalanışında, ırk ve sınıf yoluyla marjinalleştirilmiş nüfusun büyük kesiminin yoksullaştırılmasının artışı, genç insanlar ve onların geleceği için yapılan sosyal yatırımların sürekli geri çekilmesi ve kötüleştirilmesinde açıkça görülmektedir. Birleşik Devletlerde, çocuklar arasındaki yoksulluk artmaktadır (18 yaş altındaki çocukların yüzde 20’si yoksulluk sınırı altında yaşamaktadır). İşsizlik, bazı durumlarda, özellikle kent merkezlerinde siyah gençlik için yüzde 70’e varan oran ile alarm verici bir seviyeye ulaşmıştır. Siyah gençler ülkenin okullarının içinde ve dışında polis ve disiplin kontrolü altında tutuluyorken, muhafazakâr ve liberal eğitimciler eğitimi etik olarak zayıf, özelleştirme, ulusal standartlar ve küresel rekabet söylemleri yoluyla tarımlamaktadır.

Paulo Freire ve diğer eleştirel kuramcılarının yazıları tüm bunlara bir panzehir sağlamaktadır. Freire’nin düşünceleri, ki otuz yılı aşan bir dönem önce basılı olarak ortaya çıkmıştır, eleştirel eğitimciler hem peygamberce hem de dönüştürücü olan eğitim ve demokrasi hakkındaki kamusal bir söylem için etik yol göstericiler sağlarken, eş zamanlı olarak, onları dünyanın çeşitli yerlerindeki eğitimsel ve sosyal reformların arkasındaki sağ kanat köktencilikle mücadele etmeye muktedir kılar. Geleneksel kategorilerden kaçınan, bir kısım eleştirel kuramcı ve eğitimci, okullaşma ve kent yaşamı söylemine özgü hale gelmiş kötümserlik (cynicism) ve umutsuzluğun (despair) siyasal ve etik doğurgularını başarılı bir şekilde göstermişlerdir. Burada, bu eğitimciler, özellikle eğitim ve kültürel çalışmayı Freireci bir yaklaşımla ele alanlar, okullaşma üzerindeki mücadeleyi günümüzdeki sosyal ve kültürel tehlikeleri anlamak ve onları dönüştür-

mekle kaçınılmaz bir şekilde ilişkilendiren umudun ve eleştirinin dilini sunmak için uğraşmaktadırlar.

Aşırı genelleştirme riski altında, Paulo Freire, Raymond Williams, Antoni Gramsci, Zygmunt Bauman ve birçok başka eleştirel kuramcından esinlenen bir dizi sosyal kuramcı ve eleştirel eğitimci, teoriyi “halkı kendi bağlamlarını daha iyisi için değiştirebilecek yollarda daha stratejik olarak eylemesini mümkün kılmak için... bağlamlara ve güce müdahil olmak”<sup>1</sup> için dayanan temel olarak anlamamanın önemi üzerine odaklanmışlardır. Dahası her iki alandaki teorisyenler, ne kadar kısa süreceğine bakmaksızın, “siyasal direnişin bir formu olarak keşfedilen halkçı kültürel direniş”<sup>2</sup> içerisinde eleştirel kamusal alanlar oluşturmak için arayış ve mücadele yoluyla siyasal olanın önceliğini savunmuşlardır. Bazı yazarlar eğitimcilerin eğitim için yeni bir görev tanımlanmasında karşılaşabilecekleri güçlükleri analiz etmiştir ki bu görevlerden biri, demokrasi mirasına yönelen ve tartışan çoklu anlatılara anlam veren dilleri, onur verici deneyimler, ilgiler ve farklı tarihleri ilişkilendirmektir. Daha kapsamlı halk pedagojisi (public pedagogy) kadar okullar ve yetişkin öğrenme ortamlarını da içeren çokdilli, çokkültürlü, çok ırklı topluluklarda anlamın politığı ile yuttaşlık, eğitim ve ekonomi arasındaki önemli ilişkileri ele alan somut stratejilerle farklılık politikasını bağlayan son zamanlardaki eleştirel eğitim çalışmalarının kavranması eşit derecede önemlidir.

---

<sup>1</sup> Lawrence Grossberg, “Toward a Genealogy of the State of Cultural Studies,” Cary Nelson ve Dilip Parameshwar Gaonkar, Eds. *Disciplinary and Dissent in Cultural Studies* (New York: Routledge, 1996), 143. içindeki bölüm.

<sup>2</sup> David Bailey ve Stuart Hall, “The Vertigo of Displacement,” *Ten* 8 2:3 (1992), 19.

Bu nedenledir ki öncelikle Peter Mayo'yu bu kitabı, Paulo Freire ile birlikte editörlük yaptığım *Eğitim ve Kültürde Eleştirel Çalışmalar* (Critical Studies in Education and Culture) (Bergin & Garvey/Praeger Greenwood) serisine dahil etmeye teşvik ettim. Freire'nin çalışmalarının göz alıcı ve kapsamlı bir analizi, bu kitapta bulunabileceği gibi, kültürel çalışmalar ve eleştirel pedagoji alanında çalışan bilim insanlarının, eleştirel oları destekleyen fakat kötümser oları reddeden ve eleştirel pedagojik ve siyasal pratik için merkezde olan umudu inşa eden fakat romantik bir ütopyacılıktan kaçınan teorik olarak güçlü söylemler tarafından desteklenen radikal bir projeye ve pratikte nasıl bir araya gelebileceklerini ele almaya ve göstermeye yönelik bir seriye kesinlikle uygundur. Böyle bir projede merkezi olan konu, pedagojinin kültürel çalışma teorisyenleri ve eğitimcilerine sadece disiplinlerarası sınırları aşan ve muhalif değil fakat aynı zamanda daha ileri ırksal, ekonomik ve siyasal demokrasi için düzenlenmiş, daha geniş bir projeye de ilişkili pedagojik pratiklere odaklanmak için nasıl bir fırsat sağlayabileceğidir.<sup>3</sup> Kültür ve iktidar arasındaki ilişkileri ciddiye almak yoluyla, sadece Freire'nin çalışmalarının eleştirel bir incelenmesiyle değil fakat aynı zamanda farklı uluslararası bağlamlar ve öğrenme ortamlarında (aile çemberleri, kurumlarda işçilerin eğitimi, toplum öğrenme merkezleri ve müzeleri içeren) Freire'nin kavramlarının yeniden keşfedilmesi konusuyla da ilgilenen bunun gibi ki-

---

<sup>3</sup> Benim disiplinlerarasılık düşüncem Mas'ud Zavarzadeh ve Donald Morton'dan gelmektedir. "Theory, Pedagogy, Politics: The Crisis of the 'Subject' in the Humanities", Theory Pedagogy Politics: Texts for Change, Mas'ud Zavarzadeh ve Donald Morton, Eds. (Urbana: University of Illinois Press, 1992), 10, içindeki bölüm. Buradaki bölümde ne disiplin temelli bilginin sınırları reddedilmekte ne de basitçe farklı disiplinleri kaynaştırılmaktadır, fakat kontrol altına alınmış mevcut disiplinlerin içerisinde ele alınamayan teorik paradigmlar, sorular ve bilgi yaratılmaktadır.

taplar direnme, mücadele ve değişim olasılıklarını daha ileriye taşırlar.

Bundan dolayı, Peter Mayo'nun kitabı, aynı anda içinde yer yer iktidar konularının bulunduğu alanlardaki yöntemlerin farkına varırken, bağlamsal ve özgün bir anlatı alanı açmaktadır. Bu kitap, ciltli baskısında, sosyal sorumluluk, medeni cesaret ve demokratik kamusal yaşamın yeniden inşasının kapsamlı bağlamı içerisinde anlaşılabilir ve ele alınabilecek pedagoji üzerindeki tartışmalarla ilişkili kültürel çalışmalardaki teorik eserlerin mirasını sürdürmeye girişen bir diziyi tamamlamıştır.

Yazarın kendisi tarafından edit edilen kitabın, karton kapak baskısı, aynı şeyi yapacağını umduğumuz başka bir diziyi başlatmıştır. Bu, temel olarak gerçek demokratik bir kamusal alanı yeniden inşa etmek arayışlarında kültürel çalışmacılara esin sağlayacak ve fikir verecek çalışmalar için alan yaratması gereken bir yetişkin eğitimi dizisidir. Paulo Freire bu amaç için mükemmel bir 'birlikte düşünmek için özne' olarak beni etkilemiştir. Paulo'nun çalışmaları bugün de, orijinal olarak yayınlandığı zamanki kadar ve O'nun tamamlanmamış olduğunu söylediği insanlaşma ve sosyal adalet projesine kendi adanmışlığındaki kadar önemlidir ki, bu proje eğitim olasılıkları ve demokrasinin vaatleriyle ilgili konular üzerindeki eleştirel diyalog ve araştırmada merkezi bir yer işgal etmeyi hak etmektedir. O'nun çok iyi ayrıntılandırılmış ve karmaşık bir özgürleşme pedagojisi düşüncesi, toplumu daha özgün olarak demokratik ve bundan dolayı toplumsal olarak daha adil olana dönüştürmek için sürdürülen arayış ve öğrenme arasındaki bağlantıyı güçlendirmiştir. Freire'nin pedagojisi öğrenme ve eylemin kolektif boyutunu vurguladığından dolayı, bireyin içinde öğrendiği kolektivite ve bireysel düzeylerdeki çatışmaları ele alan konularla ilgili bir pedagojidir.

Raymond Williams'ın "sosyal değişme sürecinin bir parçası olarak öğrenmeyi gerçekleştirme arzusunun en derin (kültürel politiği etkileyen) uyarıcı olduğu"<sup>4</sup> sezgisini akılda tutmalıyız. Freire'nin fikirleri, bu kitapta tartışıldığı gibi, eğitim kuramcılarının, yasa yapıcılarının ve siyasa analistlerinin son zamanlarındaki çalışmalarında çok açık olan mevcut piyasa değerlerinin üstünlüğüne dönüş ve eş zamanlı olarak politikadan geri çekilme ile mücadele etmektedir. Profesyonel yeniden meşrulaştırma, zor bir zamanda, halk eğitimi (public education), yaygın eğitim (non-formal education) ve yüksek öğretimi (higher education) eleştirel kamusal alanlar olarak tanımayı reddeden; ve varolan eğitimin farklı biçimlerinin (bu yaşlıların eğitiminin, mevcut kamusal transfer harcaması düzenlemelerinin sürdürülemezliği algısını da içermektedir) meslekileştirilmesine, varolan entelektüel emek gücünün içinin boşaltılmasına ve çalışan yoksullar, yaşlılar, kadın ve çocuklara mevcut saldırılara çok az ya da hiç direnç göstermeyen öğretmenler, yetişkin eğitimcileri ve akademisyenleri kapsayan eğitimcilerin sayısının artışı nedeniyle gündem konusu olmakta gibi görünmektedir.<sup>5</sup>

Politikanın, kültürün ve gücün merkeziliğine yoğunlaşan bu kitap, ilk defa içinde yer aldığı diziyle uyum içerisinde, eleştirel bilgi, demokratik değerler ve sosyal pratiklerin eğitimciler, öğrenciler ve diğer kültürel çalışmacıların kendi rollerini adanmış kamu entelektüelleri olarak yeniden tanımlamalarına bir temel sağlayabileceğini anlamamızın yaratıcı ve dönüştürmecî yollarına katkıda bulunan pedagojik konularla uğraşmaktadır. Paulo

---

<sup>4</sup> Raymond Williams, "Adult Education and Social Change," What I Came to Say (London: Hutchinson-Radus, 1989), 158, içinde

<sup>5</sup> Mesleki meşrulaştırma" (professional legitimation) terimi East Carolina Üniversitesi'nden Prof. Jeff Williams ile yapılan kişisel bir yazışmadan elde edilmiştir.

Freire'nin çalışmalarından yararlanmak, bizi, çok ırklı ve çok-kültürlü bir toplumda demokratik bir eğitimin umudunu güçlendiren ve derinleştiren daha geniş bir projenin parçası olarak dil ve deneyim, pedagoji ve insan özneliği, etik ve sosyal sorumluluk arasındaki ilişkileri yeniden düşünmeye muktedir kılmaktadır. Freire'den esinlenen eğitimciler kamusal eğitimin ve modern yaşamın en baskılayıcı sorunlarını ele alma ve tarıklık yapma sorumluluklarını üstlenir ve üretici toplumsal değişme için önemli bir alan ve stratejik güç olarak kültüre odaklanırlar.

**Hamilton, Ontario**

*8 Haziran 2008*



## 1.BÖLÜM

# GİRİŞ - PAULO FREIRE: EĞİTİMCİ ÇALIŞMALARI VE DEĞİŞEN BAĞLAMLARI

Paulo Reglus Neves Freire son otuz yılın en önemli eğitimcilerinden biri olmuştur. Onun, eğitim ve sosyal düşünce üzerine yaptığı çalışmalarının özgürce alıntılanması, sadece onun pedagojik fikir ve pratiklerinin pek çoğuna bağlam sağlayan “Üçüncü Dünya”da değil aynı zamanda dünyanın endüstri bakımından çok gelişmiş merkezlerinde de ortaya çıkmaktadır.

O, eğitimciler arasında simge olmaya devam ediyor. Arjantinli bilim insanı Daniel Schugurensky yetişkin eğitime atfen şöyle söylemektedir: “Latin Amerika’da Paulo Freire bir dönüm noktası oluşturur. Freire’den öncesi ve sonrası vardır” (Schugurensky, 1996, s.344). Bundan birkaç yıl önce, diğer Arjantinli bilim insanı Carlos Alberto Torres “Biz Freire ile birlikte veya Freire’ye karşı olabiliriz, ancak Freiresiz olamayız” diye belirtmiştir (Torres, 1982, s.94). Kuşkusuz ki, kaçınılmaz olarak eleştirenleri de bulunan, 20. Yüzyılın en tanınmış eğitimcilerinden biri olarak Freire’nin etkisinin eğitim alanının haricinde sosyoloji, siyasal teori, kalkınma çalışmaları, teoloji, felsefe, kültürel çalışmalar, antropoloji, dil çalışmaları ve iletişimi de içeren çeşitli alanların ötesine uzandığı hissedilir.

O, her şeyden önce, atmışlı yılların başında Brezilya'da "huzur bozucu" bir yaklaşım olarak algılanan okur-yazarlığa ilişkin planlama çabaları nedeniyle hapis cezası ve sürgün eziyeti çekmiş bir eylem adamıdır. Eğitim projelerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde kendilerine yardımcı olması için devrimci hükümetler tarafından sıkça davet edilmiş, on altı yıllık sürgün dönemini dünyanın çeşitli yerlerindeki farklı projelerle uğraşarak geçirmiş ve ayrıca dünyanın en büyük şehirlerinden birinde yerel eğitim yönetiminin karmaşık alanına cesaretle girmiştir. O, bununla beraber, çok üretken bir yazardır ve çalışmalarının pek çoğu İngilizce ve diğer dillere çevrilmiştir. Freire'nin iyi bilinen çalışmaları, çoğu kişi tarafından, çeşitli kaynaklardan elde edilen teorik formülasyonlara sürekli başvurmayı da içeren bir süreçte, O'nun çok sayıda eylem dünyası üzerindeki düşüncelerini oluşturan yollara örnek olarak kabul edilir. Freire yaşamı boyunca, değer verdiği radikal insanlaştırma ve demokrasi ilkelerine sonuna kadar bağlı kalarak, O'nun siyasal-pedagojik felsefesini paylaşınlara umudun ve güçlü bir öznellik duygusunun kaynaklarını sağlayan çalışmalar ortaya koymuştur.

Son yazılarının bir kısmının ölümünden sonra yayınlanmasıyla, Paola Freire'nin çalışmaları hemen hemen tamamlanmıştır. Bu nedenle, Freire'nin önemli ve temsili çalışmalarının bir kısmının farkına varmak amacıyla, diğer şeyler arasında, O'nun düşüncelerinin gelişiminin izini sürmek ve düşüncelerinin günümüzdeki önemini keşfetmek için uygun bir zaman gibi görünmektedir.

## Paulo Freire (1921-1997)

Freire'nin çalışmalarının en büyük ve kalıcı özelliği, bu kitapta gösterileceği gibi, O'nun tüm eğitim etkinliklerinin siyasal doğası üzerine yaptığı vurgudur. Freire'ye göre "tarafsız" (neutral) eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim "evcilleştirebilir" de, "özgürleştirebilir" de. İkinci durumda, Bölüm 3'de tartışacağım gibi, eğitim

öğrenenler arasındaki bilgiye ve toplumla diyalektik bir ilişkiye odaklanma eğilimini güçlendirebilir.

İletişim sürecinin sıklıkla daha yaygın kullanılan bir yansıması olan, tek yönlü öğretmen-öğrenci aktarımı evcilleşmiş bir eğitimi oluşturur. Bu kitapta daha ileride açıklayacağım gibi, Freire, içinde bir dizi koşul ve karakteristiği barındıran detayları sağlayan, bilgiye diyalektik yaklaşımı içeren bir süreci destekler. Birbiriyle eşit düzeyde olmasalar da, bilginin öznesini diyalektik olarak beraber araştırırken öğretmen ve öğrenen birbirlerinden öğrenirler. Bu, Freire'nin çalışmalarındaki anahtar kavram olan, *praksis* (praxis) sürecini gerektirir. Bu, Paulo Freire'nin eğitim felsefesinin merkezidir ve Bölüm 3'de ayrıntılandırılacaktır ki, o bölümde ben ayrıca praksis'in çeşitli kullanımları, ortak yaşam alanları, üretim (Marx'ın *Kapital* Cilt 1'deki gibi) ve sürgün dönemi boyunca geçici olarak kaldığı yeri de içeren Freire'nin çalışmasındaki odakları tartışacağım.

Freire'nin pedagojik yaklaşımının bu kitap boyunca vurgulanacak bir boyutu, eğitimcilerin yaklaşımlarında *yol gösterici* olmak zorunda olduklarıdır. Bu, bütünsel olarak analiz etmeye çalıştığım, Freire'nin çalışmalarını ve her biri bir kitap uzunluğunda olan tekil çalışmalarının bir seçkisini gözden geçirdiğim izleyen bölümden başlayarak, kitap boyunca tekrarlayan bir tema olacak. Bu bağlamda, özgürlük ve otorite arasındaki gerilimi çevreleyen tartışmalar, Gramsci ile paralellik kurarak göstereceğim gibi, Freire'nin özellikle 80'lerin ortasından bu yana olan çalışmaları boyunca ortaya çıkan otorite ve otoriteriyenlik arasındaki ayrım, oldukça önemli olacak. Bunun tamamı, çok karmaşık bir diyalog düşüncesine dayanan ve bırakınız yapsınlar pedagojisinin tüm formlarından sakınan son derece ihtimamlı (rigorous) bir öğretim yaklaşımına tümüyle uygundur. Bu yaklaşım diğer önemli niteliklere dayanan bir otorite anlamıyla nitelendirilir ki, ilerleyen bölümlerde, bilhassa Bölüm 4'te, detaylandırılmayı hak etmiştir. Bunlara alçakgönüllülük ve sevgi dahildir (Freire, 1970a,

1993, ss.89-90; Freire, 1995a, s.20). Alçakgönüllük Freire'nin sıklıkla kendisine atfedilen bir özelliktir. Dominikan rahibi, Carlos Alberto Libanio Christo, Frei Betto<sup>1</sup> olarak bilinen ve Brezilya'nın önde gelen sol kanat entelektüellerinden biri, Paulo Freire hakkında şöyle söylemektedir:

Hayatımızın pek çok dönemi boyunca Paulo Freire ile içli dışlıydık ve ben kendimi onun müridi (disciple) olarak görürüm. 20 yıldan fazla onun yöntemine dayalı olan halk eğitiminde (popular education) \* çalıştım ve gazeteci Ricardo Kotscho'nun katılımıyla, birlikte bir kitap yazdık. Paulo Freire ile ilgili beni etkileyen ilk şey, Pernambuco eyaletindeki işçilerle deneyimimizdir ki, kendisini onların eğiticisi varsaymadan önce işçilerin kendisini eğitmelerine izin vermiştir... O asla bilgeliğiyle hava atmak istemeyen, alçakgönüllü bir entelektüel, hiçbir ilişkisinde bir kişiyi diğerine üstün tutmayan sade biriydi. O'nun bana İsviçre'de kravat satan bir dükkana girdiğini ve kendisine yardım edecek kimseyi bulamadığını söylediğini hatırlıyorum. Bir süre sonra O yakınmış ve bir tezgahı O'na kimsenin onunla ilgilenmeme nederinin O'nun o kravatlardan hiç birini alacak kadar parası olamayacağı olduğunu söylemiş. O, bu anekdotu bir şaka olarak, gülerek, Avrupa'da Latin Amerikalılara ilişkin var olan önyargıyla ilişkilendirdi. (Betto, 1999, s.44 ve Borg ve Mayo, 2007 içinde, s. 34)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Frei Betto, Belo Horizonte'dendir ve Brezilya öğrenci hareketi içerisinde oldukça aktifti. Hristiyan Kökenli Topluluklarda aktifti; diğer şeyler arasında, São Bernardo do Campo'nun Metalurji merkezinde işçilerin rahibi olarak görevliydi. Brezilya'da askeri rejim döneminde hapis yatmış (1969-1973) (Betto, Betto ve Freire, 1986 içinde, ss. 39-52) ve yaygın olarak devrimci bağlamda dini de içeren farklı konularda yazılar yazmıştır (Betto, 1986).

\* Çalışmada halk eğitimi olarak belirtilen "popular education" İspanyolca'dan gelen ve sosyal dönüşüm, politik mücadele ve sınıf nosyonlarına dayalı bir kavramdır, ç.n.

<sup>2</sup> Carmel Borg ve benim tarafımdan São Paulo'da 28 Nisan 1998'de Frei Betto ile gerçekleştirilen ve Maltese Sunday gazetesinde yeniden yayınlanan

Bilgiye Freireci bir yaklaşım öğrenmenin yalnızca bilişsel yönü ile ilgilenmez (Darder, 2002, s. 98). Freireci yaklaşım merkezinde sevgi olan (Aynı., s.91)<sup>3</sup> bir eğitim sürecinde “birbirini tamamlayan insanlar” (Aynı, s.94) olarak öğrenenler ve eğitimcilerin tasavvurunu içerir. Freire’nin ölümünden kısa bir süre sonra, 2 Mayıs 1997’de, İlerici Sosyologlar ağında (Progressive Sociologist Network), Valerie Scatamburlo tarafından gönderilen, nihayetinde *Taboo* dergisinin özel bir sayısında yeniden ortaya çıkan bir e-posta mesajı, Freire’nin ölümünden birkaç gün önce dile getirdiği bir sözü yeniden hatırlatmıştır:

Sevgisiz bir eğitimi asla düşünemezdim ve bence bu nedenle eğitimciyim, her şeyden önce sevgiyi hissediyorum...<sup>4</sup>

Carlos Alberto Torres’in O’nun insanlığa mirasına ilişkin sorusuna yanıtında, Paulo Freire kendisi hakkında insanların şöyle söylemelerini düşünmek istediğini söyledi.

Paulo Freire seven bir adamdı, sevgisiz ve bilmeden bir yaşamın varlığını anlayamazdı. Paulo Freire, yaşadı, sevdi ve bilmek için çabaladı. (Freire, 1995b, s.181)

Öğretmen ve öğrenilen (Freire’nin terimlerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmen) arasındaki ilişkiyi insancıllaştırmak bir sevgi ilişkisidir. Bu sevgi Freire’den esinlenen ilerici eğitimciyi öğretimde ileriye doğru harekete geçirir ve insandışılaştırıcı yapıların yok edilmesi için çalışmaya sevk eder. Antonia Darder, Freire’den alıntı ile, belirtmektedir ki, O [Freire]

---

kaydedilmiş görüşme. Görüşmeyi düzenleyen Frei Joao Xerri görüşme süresince Malta dilinden Portekizceye ve tersine tercüme etmeye hemen orada yardımcı olurken, yazılı transkript Lillia de Azevedo tarafından tercüme edildi.

<sup>3</sup> Antonia Darder (2002), bu noktaları Freire hakkındaki bir kitapta, ‘bir sevgi pedagojisi’ alt başlığında, akıcı ve anlaşılır bir şekilde vurgular.

<sup>4</sup> Alıntı, Peter McLaren tarafından da kullanılmıştır (2002).

Tamamen diyalog sürecine inanmıştı, onun pedagojik projesinin merkezi, “insanlara ve dünyaya karşı koşulsuz bir sevginin yokluğunda var olamazdı<sup>5</sup>”. ... böylesine bir sevgiyle, O, öğretmenlerin baskıcı ideolojileri dönüştürmek ve kamusal eğitim pratikleri için birlikte mücadele edebilmek ve dayanışma sağlamak üzere güç, inanç ve tevazu bulabileceklerini tahmin edebilmiş.(Darder, 2002, ss. 91-92)

Bu sevgidir ki, öğrenmeye diyalektik bir yaklaşımın önemli bir parçası olan karşıtların çelişkisini çözme mücadelesinin kalbinde yatan, Freire’nin çalışmalarının herhangi bir ciddi analizinde çok fazla incelemeyi hak eden bir noktadır ve diğer kaynaklar yanı sıra Paula Allman’ın çalışmalarını da kullanacağım Bölüm 3’de ele alacağım. Freire tarafından savunulan tüm süreç “sevmenin daha kolay olacağı bir dünya” (Freire, 1970a, 1993, s.40; bkz. Allman ve diğerleri., 1998, s.9) yaratmaya ve insanlığa olan inancına dayanır. Bu kavram, hem güçlü Hristiyan hem de devrimci izler taşır ki, ikinci durumda etkilerin bir kısmı Ernesto Che Guevara’dan gelmişti ve Freire’ye göre, O [Che Guevara] “gerçek devrimciler için kaçınılmaz bir koşul olarak sevginin gücünü tereddüt etmeden kabul etmiştir.” (Freire, 1970b, s. 45)

Kuşkusuz Paulo Freire’nin kendi kavramsallaştırma tarzında yansıyan diyalektik ve diyalektik bir düşünme tarzına vurgu (Allman, 1988, 1994, 1999), hemen Hegel ve Marx’ı hatırlatır, daha sonra belirteceğim gibi, Marx, özellikle Şili’deki sürgün döneminden sonra Freire üzerindeki en büyük etkileyicilerden birini oluşturur (bkz. Gajardo, 1998, s.44; Schugurensky, 1998, s.19)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Freire sevgiyi “ diyalogun temeli” olarak düşünür (Freire, 1970a; 1993, s.89).

<sup>6</sup> Plinio Sampaio, Freire’nin iyi bir dostu ve iş arkadaşı, Nisan 1998’de São Paulo’da onun konutunda düzenlenen, Carmel Borg ve benimle yapılan İngilizce kaydedilen bir görüşmede, Freire dahil birkaç sürgünün, Şili deneyimleri sırasında Marksist sınıf analizinin daha çok etkisinde kaldıklarını açıkladı. Bu etki bugüne kadar Sampaio tarafından Hristiyan demokratik politikaların

Marx'ın erken dönem yazılarına sürekli atıf yapılmış ve Freire'nin en çok bilinen çalışması *Ezilenlerin Pedagojisi*'ndeki (*Pedagogy of Oppressed*) sosyal analizlerine temel oluşturmuştur. Bu kitap O'nun uzun sürgün döneminin ilk 6 yılında tasarlanmış ve yazılmıştır. Bu dönem sırasıyla Bolivya, Şili, Amerika Birleşik Devletleri ve Cenevre'yi kapsar. Freire, bu konuda, ilk karısı Elza'nın etkisine (1986'da öldü) ve birkaç yakın iş arkadaşına sıkça teşekkür etmiştir. Bunlar arasında, Brezilyalı sürgün yoldaşlar Philinio Sampalo, Paulo de Tarso Santos, Ernani Fiori, Francisco Weffort ve Şili'li Marcela Gajardo bulunmaktadır (Freire, 1994) ki, son bahsedilen kişi, diğer şeyler yanı sıra, meslektaş olarak onu oldukça önemli bir etki kaynağı olan Antonio Gramsci, ve özellikle O'nun kültürel yazılarının bir antolojisiyle, *Letterature e Vita Nazionale* [Edebiyat ve Ulusal Yaşam] yazılarıyla, doğal olarak onun İspanyolca versiyonu ile karşılaştıran kişidir. (bkz. Morrow ve Torres, 1995, s.457)<sup>7</sup>

Freire, Joao Goulart'ın yönetimini deviren çokuluslu şirketlerce desteklenen 1964 askeri darbesinden sonra sürgün edilmiştir. Darbe zamanında Freire ülke çapında bir okuryazarlık programı koordine etmek üzereydi ki, bu program pekçok Brezilyalıya (köylü ve şehirli aynı şekilde) okuryazarlık ve bundan dolayı da oy verme hakkı kazandırabilirdi. Bu nedenle, O'nun 'sözcükleri ve dünyayı okuma' (Freire ve Macedo, 1987) sürecini içeren yak-

---

sol yazarlarının yazılarından türetilen analizlerin düzeyine yeni ve önemli bir boyut ekledi. Sampaio, darbeden önce Brezilya'da Eğitim Bakanı Paulo de Tarso gibi Hristiyan Demokrat Parti'nin solunda duran bir milletvekiliydi. O'nun sol politikalara eğilimi, Şili deneyimine kadar, esas olarak Katolik Kilisesi'nin sosyal teorilerinden ve Hristiyan-demokrat politikadaki İtalyan ekonomist ve politik lider Amintore Fanfani gibi şahsiyetlerin yazılarından etkilendi. Bilgiler kaydedilmiş görüşmeden sağlandı. Freire en az üç kitabında Sampaio'ya göndermeler yapar (Freire, 1970a; 1993; 1994; 1996).

<sup>7</sup> Gramsci ve Freire'nin düşünceleri arasındaki ilişkiyi keşfetmek için bakınız Coben (1998), Allman (1999), Mayo (1999, 2003) ve Ledwith (2005).

laşımından dolayı, Freire'nin çalışması statükoyu tehdit eden bir zehir gibi algılandı<sup>8</sup>. Freire, Londra'da sorulan, eğer darbe olmasaydı onun yetişkin okuryazarlık çalışmasının Brezilya'da başarılı olup olamayacağına yönelik soruyu şöyle cevaplamıştır:

En azından bazı Brezilyalılar, benim çalışmalarıma olumsuz eleştirilerinde, şansımın önemli parçalarından birinin hükümet darbesi olduğunu söyleyerek bazı olumlu şeyler bulabildiler. Onlara göre darbe beni büyük bir felaketten korudu. Ben bundan emin değilim. Diğer taraftan, bence eğer hükümet darbesi olmasaydı Brezilya'nın her yerinde başarılı olabilirdik. Başarılı örneklerle sahibiz. Örneğin Brasilia'da [Brezilya'nın federal başkenti ç.n.] üç veya dört ay binlerce okuryazar olmayan işçiyle çalışma fırsatımız oldu. Brasilia'nın çevresindeki uydu kentlerde, mükemmel sonuçlara yol açan üç yüz kültürel çember organize ettik. Kuzey Brezilya'daki, Angicos'da, Rio Grande do Norte eyaletinde ilk deneme de oldukça iyiydi. Orada üç yüz okur-yazar olmayan işçi, hükümet darbesinin hemen öncesinde okuyup yazıyordu. (Freire, 1995a, s. 65)

Leszek Kolakowski, Karel Kosik, Eric Fromm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Jean Paul Sartre, Herbert Marcuse, Pierre Furter, Mao, Che Guevara<sup>9</sup>, Franz Fanon, Albert Memmi, John Dewey, Lew Vygotski, Amílcar Cabral, Martin Buber, Teilhard de Chardin, Jacques Maritain, Karl Jasper, Emanuel Mounier ve Tristian de Atiade'nin Hristiyan Bireyselciliği teorisi (bkz. Youngman, 1986, Jarvis, 1987, Torres, 1993, Taylor, 1993, Gadotti, 1994, Elias, 1994, Schugurensky, 1998) ve Eduardo Nicol'un "laik,

---

<sup>8</sup> Oldukça ilginçtir ki, Plinio Sampaio ayrı görüşmede, bir siyasetçi olarak sezgisine dayanarak, kendisinin Freire'yi olası bir darbe için ikaz ettiğini söyledi. Sampaio 'Siyasetçi içgüdüsüne' güvenerek darbe gerçekleşmeden önce Brezilya'dan ayrıldı.

<sup>9</sup> Freire'nin düşüncesi ile Che'ninki arasındaki bu etki ve bağlantı hakkında, McLaren'in muhteşem karşılaştırmalı çalışmasına bakınız (McLaren, 2000).

diyalojik yorumsamacılığını" (Morrow ve Torres, 2002b, s. 26)<sup>10</sup> içeren geniş kapsamdaki yazılardan yararlanan, ancak sıklıkla eklektik olmakla yargılanan Freire'nin çalışmalarında Marksist insancıl unsurlar yaygındır. Bu liste tamamı değildir.

Pedagojik etkinlik bir boşlukta değil, bir güç analizi ve onun yapısal göstergeleri bağlamında tartışılır. Bu önemli noktayı sıkça kaçıranlar ve bu nedenle onun çalışmasını bir metod ya da 'teknik'e indirgeyerek zayıflatanlar vardır (Aronowitz, 1993, Macedo, 1994, Macedo in Freire ve Macedo, 1995, Allman, 1996). Freire'nin erken dönem çalışmalarında odak noktası öncelikle Latin Amerika bağlamıdır, ki Pernambuco eyaletinin kuzey doğusunda Recife'de doğmuştur (onun her zaman bu şehre tutkusu vardı). Burada, Freire deneyimlerini, hukuk öğrendikten ve Eğitim Felsefesi öğrettikten sonra benimsediği meslek olan, yetişkin eğitimi olarak sürdürür. Onun yetişkin eğitimi çalışmasının bağlamı dünyanın en yoksullaştırılmış bölgelerinden biri olan Nord-Este'nin kendisidir.

Freire ilk olarak, köylülerin toprağa erişebilmek için kabul etmek zorunda oldukları yarı feodal üretim ilişkileriyle karakterize edilen bir bölgede çalıştı (Ireland, 1987). Onlar bu nedenle sefil bir esaret durumunda yaşadılar ve çalıştılar. Kırsal toprak sahipleri sınıfı, güneydoğuda, São Paulo bölgesinde yerleşmiş

---

<sup>10</sup> Örneğin, konuya ilişkin Freire'nin, Eduardo Nicol'un Los Principios de la Ciencia'daki [Bilimin İlkeleri, orijinali İspanyolca, ç.n.] (Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1995), 'tarafsız eğitim'in mümkün olmadığına ilişkin noktalara, "gerçeğin tümüyle farkında olmak onun tam bir bilgisini oluşturmaz" ve birisinin tümüyle "varolmanın nedenini" kavrama yoluyla gerçeğin kesin bir bilgisini elde etmek için onun farkındalığının aşılması gerektiğini belirten atfına bakınız. (Freire, 1972, ss. 174-175). O ayrıca "diyalojik ilişkinin, bazen düşünüldüğü gibi, öğretme eylemini imkansızlaştırmadığı" ve bu eylemin onun "ilişkisel, öğrenme eylemi" içerisinde kurulan ve "paketlenmiş" olduğu konusunda da Nicol'e atıfta bulunur (Freire, 1994, s. 117). Atıflar Eduardo Nicol'un aynı çalışmasına yapılmıştır.

ulusal yerli burjuvazi ile tarihi bir ittifak yapmıştır (İreland, 1987). Ülke olağanüstü tezatlıklarla nitelendirilir. Fidel Castro, Frei Betto ve Brezilyalı ekonomi muhabiri Joelmir Beting'in dahil olduğu, 1986'da yayınlanan bir tartışmada, ülke Belçika ve Hindistan'ın yan yana olduğu anlamında kullanılan 'Belindia' olarak isimlendirildi (Betto, 1986, s.33). O zaman Brezilya'da Belçika'nunkine eşit kişi başı gelire sahip 32 milyondan az olmayan tüketici olduğu belirtildi. Onlar böylece büyük bir piyasa oluşturmuşlar. Nüfusun 30 milyonu mutlak sefalet içinde yaşarken diğer 40 milyonu görece olarak yoksulluk içindeydi. Varlıklı 32 milyon ile 70 milyon yoksul arasında temel geçinme düzeyinde yaşayan bir işçi sınıfı var oldu. Hindistan ile karşılaştırılabilir bir durumda yaşadığı söylenen 70 milyon yoksuldan dolayı, 'Belindia' etiketi o zaman Brezilya toplumunu niteleyen keskin sosyal tezatlığı göstermekteydi (Betto, 1986, ss.33-34)<sup>11</sup>.

Bu durum, kaderi sömürgeci ve yeni sömürgeciler tarafından yönlendirilen bir ülkede fiziki mallara ve güce erişmedeki çıplak tezatlıklardan biridir. Freire, Brezilya'nın iyi bilinen sosyoloğu ve daha sonra devlet başkanı olan, Fernando Henrique Cardoso'yu<sup>12</sup> hatırlatarak, darbenin ulusal ekonomiyi yabancı gruplara devretmeye dayalı bir kalkınma ideolojisinin, 'kalkınmanın temeli olarak devlet tekeli fikrinin uluslararası büyük işletmelere devredilmesi fikriyle' yer değiştiren bir ideolojinin öne çıkmasına neden olduğunu belirtir (Freire, 1970b, ss. 41-42). Brezilya ve Latin

---

<sup>11</sup> İnsani gelişim indeksi bu tarihten beri ilerlemiştir. Frei Betto tarafından belirtilen gerçekler, o zaman UNICEF tarafından da ifşa edilmiştir. Onlar çelişki yaratmışlar ve zamanın hükümeti tarafından doğruluğu konusunda sorgulanmıştır. Bu bilgi için Paulo Freire Enstitüsü'nden Profesör Moacir Gadotti'ye teşekkür borçluyum. E Mail iletişimi, 12 Haziran 2008.

<sup>12</sup> Freire, Cardoso'nun Ocak 1968 tarihli Revista Civilacao Brasileira no. 17'deki çalışması 'Hegemonia Burguesa e Independencia Economica: Raizes Estruturais da Crise Politica Brasileira'ye atf yapar.

Amerikanın geri kalanında kaynakların kötü dağılımına ilişkin sorun, *Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of the Oppressed)* gibi bazı çalışmaların önemli bir özelliği olan sosyal sınıfa dair tartışmalara yol açmıştır. Freire'nin kendisinin kabul ettiği gibi, bu özellik O'nun basılan ilk çalışması *Özgürleşme Pratiği Olarak Eğitim'de (Education as the Practice of Freedom)* (Freire, 1973'ün bir bölümü olarak İngilizce basılmış) dikkat çekici biçimde yer almamaktadır (bkz. Schugurensky, 1998, s. 14; Gajardo, 1998, s. 44).

Sosyal sınıf analizi, Freire'nin güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu radikal Brezilyalı dini hareketin önemli bir özelliğidir. Bir "inanç adamı" olarak Freire fikirlerinin gelişmesinde, Brezilya'da 1950'lerin sonu ve 1960'ların başında varlığını hissettiren radikal dini hareketlerden kuşkusuz etkilenmiştir (Dekadt, 1970). O'nun eğitim üzerine görüşleri ile Kolombiya Medellin'de Piskoposlar Konferansında Latin Amerikalı piskoposlar tarafından yayınlanan eğitim dokümanı arasında güçlü bir uyum vardır. (Bu konferans *Özgürleşme Teolojisi*nde bir dönüm noktasını temsil eder. Bu, üçüncü bölümde tekrar ele alacağım bir konudur). Carmel Borg ve benimle bir sohbetinde, o zamanın São Paulo Cardinali Paulo Evaristo Arns, kararlı bir şekilde, Paulo'nun sadece insanların hayatını değil aynı zamanda Kiliseyi de değiştirdiğini ifade etti; bu bağlamda, O 1968 Medellin Konferansına atıfta bulundu<sup>13</sup>. Freire ve özgürleşme teolojisi hareketi arasındaki bağ O'nun hayatı boyunca sürdü. Freire'nin ölümünden bir yıl sonra, Frei Betto (1999, ayrıca Borg ve Mayo, 2007, ss. 36- 37) bu hareketin durumu hakkında şunları söylemiştir:

Bir taraftan, *Özgürleşme Teolojisi* halihazırda zayıftır. Berlin Duvarı'nın yıkılışından sonra, Vatikan'ın baskıları, büyük ilerlemelerin olmaması ve kısmen desteksizlik nedeniyle *Özgürleşme Teolojisi* kısmen kendini parçaladı. Diğer taraftan, özel-

---

<sup>13</sup> Bu konuşma Nisan 1998'de Frei Joao Xerri'nin huzurunda São Paulo Sacristy Katedrali'nde İngilizce yapıldı.

likle Özgürleşme Teolojisi'ne ait olan temalar bugün Papa'nın dokümanlarında dahi vurgulanmaktadır. Vatikan herhangi bir özgürlük teologunun imzalayabileceği Toprak Reformu ile ilgili bir dokümanı aniden yayınlamıştır. Biz şimdi diyebiliriz ki, Özgürleşme Teolojisi artık Kilisede bir getto değil, fakat 'ışık saçan' bir mayadır, öyle ki hiç kimse artık bu mayayı fark edemez, çünkü o kendi kendini dağıtmıştır. Yemek pişirebilen herhangi biri, karışım anında hamurdan mayayı ayırt edebilir, fakat sonrasında artık bu herhangi bir şekilde mümkün değildir. Özgürleşme Teolojisi, genel Kilise teolojisi içerisinde sosyal sorunlara ve yoksullara karşı duyarlı bir yöntem olarak bulunur, çünkü Vatikan'ın neoliberalizmle, eski Sovyet Bloğu ülkelerinin durumundan hayal kırıklığına uğraması onu yokluk ve yoksulluk hakkındaki endişelere karşı yardımda bulunmaya teşvik eder. Özgürleşme Teologlarının marjinalleştirildiğini söyleyebilirim, fakat sonuçta Özgürleşme Teolojisi, resmi teolojinin sahip olduğu bütün çelişkileriyle birlikte Kilise'nin hala büyük muhafazakâr ağırlık taşıyan bu resmi teolojisiyle birleşmiştir.

Yoksulluk ve bu nedenle oluşan sosyal ayrışma sorununa rağmen Freire *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde en az otuzüç kez sosyal sınıftan bahseder (Freire, Freire ve Macedo, 1993, s.172 içinde) ve bu özellikle O'nun özgürleştirme projesinde kadınların görünmezliğine ve deneyimlerine işaret eden Kuzey Amerikalı feministlerin, suçu O'na yükleyen ağır eleştirilerine yol açtı. Bu eleştiriler Kuzey Amerika eğitim çevresiyle bağlantılarından doğan çalışması dahil, Freire'nin sonraki yazıları üzerinde çarpıcı bir etki yapmış gibi görünüyor. Cinsiyet, ırk ve sosyal hareketlere ilişkin konular, O'nun çalışmalarında önem kazanmaya başladı. Bunu Bölüm 4'de ilerici sosyal hareketler ve siyasi parti konularıyla birlikte tartışacağım. Yayımlanmış diyaloglarda görülebileceği gibi, Freire ile verimli bir işbirliği içerisinde olan Cape Verde doğumlu, Boston Massachusetts Üniversitesinden araştırmacı Donald Macedo O'nu bu tür konularda oldukça zorladı (Freire ve Macedo, 1987, 1993, 1995, 2000).

Kathleen Weiler gibi yazarlar O'nun fikirlerini feminizm içeri-sinde farklı akımları temsil eden fikirlerle kaynaştırmaya çabalamışlardır. Muhtemelen O'nun fikirlerini açıkça benimseyen, O'nun daha önceki 'özgürleşmenin erkek egemen paradigma-sı'na (Hooks, 1993, s. 148) izin vermeyen, bell hooks takma adıyla feminist bir yazar Gloria Watkins'di (ayrıca bkz. Hooks, 1989, 1993, 1994). O Freire'nin pedagojik fikirlerini Afro-American yazıların en iyi eleştirel gelenekleri içerisine katar. Freire'nin çalışmaları, içindeki özgürleştirici pedagoji vurgusuyla, O'nu "zamanımızın organik örnek entelektüeli" olarak selamlayan Cornell West (1994, s.xiii) dahil diğer Afrika kökenli Amerikalı aktivist ve entelektüelleri cezbetmiştir. 1980'lerin ortasından bu yana, Freire 'konuşan kitaplar'a (diyalojik kitaplar) yönelmiş ve radikal yetişkin eğitimcisi Myles Horton (Tennessee, Highlander Halk Lisesi'nin kurucusu), Latin Amerikalı sürgün yoldaşı Antonio Faundes, Frei Betto (Betto ve Freire, 1986), UNAM, Mexico City'den [National Autonomous University of Mexico] bir grup akademisyen, (Escobar ve diğerleri, 1994) ve Freire'nin ilk kez 1984'de Amherst'de bir pizza salonunda karşılaştığı ve birlikte önemli bir kitap yazdığı Amerikalı eleştirel pedagoğ Ira Shor'u da içeren (Shor, 1998, s. 75) bir dizi yazar ve eğitimci ile ortak metinler yazmıştır. Ira Shor Freire'nin çalışmasından esinlenen Kuzey Amerikalı bir kaç önemli eleştirel pedagoğdan biridir. Bunlar, Freire'nin Kuzey Amerika'daki en eski arkadaşlarından biri olan Jonathan Kozol, Henry A. Giroux (Giroux, 1985, 1996) ve Freire hakkında dört kitap yazan Peter McLaren'dir (McLaren ve Leonard, 1993; McLaren ve Lankshear, 1994; Steiner, Krank, McLaren ve Bahruth, 2000; McLaren, 2000). Hayata veda etmesinden birkaç ay sonra yayınlanan çalışmalardan birinde, Freire, alışmaları hakkında yazan Kuzey Amerika kökenli birkaç eleştiriye, aynı cilt içinde, cevap vermiştir (Freire ve diğerleri, 1997).

Portekizce ve İngilizce'de çok sayıda eser veren bir yazar olmasına rağmen, Freire doğrudan politik eylemden vazgeçmedi.

Cenevre’de sürgünde iken Dünya Kiliseler Konseyi için çalışırken, İtalya ve İspanya’dan sendikacılar ve diğer sosyal aktivistlerle eylemlerde bulundu (Freire, 1994) ve Afrika’daki eski Portekiz’in kolonileri Guinea Bissau, Cape Verde, São Tome ve Principe’de hükümetlere danışmanlık yaptı (Freire, 1978; Freire ve Macedo, 1987; Freire ve Faundez 1989)<sup>14</sup>. Daha sonra O, Nika-ragua’da (bkz. Arnove, 1986; Carnoy ve Torres, 1990) ve Grena-da’da (Torres, 1986; Jules, 1995; Hickling Hudson, 1999) okur-yazarlık seferberliklerinin örgütleyicilerine danışman olarak hizmet verdi.

O’nun yaşamı boyunca sosyal adalete adanmışlığı, sendikalar, sol örgütler ve sosyal hareketlerin bir sol kanat koalisyonu (Gandin ve Apple, 2002, s. 100) yoluyla 1979’da kurulmuş olan ve başkanlığını Luiz Inacio “Lula” da Silva’nın yaptığı İşçi Partisi’nin (Partido dos Trabalhadores -Workers’ Party-PT) kurucu üyelerinden birisi olmasıyla doruğa ulaşmıştır. Sosyal adalete adanmışlığın sonucu olarak, Freire bu parti adına, sosyal çalış-macı Luiza Erundina De Souza yerel hükümet başkanı iken São Paulo Yerel Yönetimi’nde Eğitim Bakanı olarak hizmet etmiştir. Burada, O, öğretmeninden, hizmetlilerine ve aşçalarına kadar bütün personelin eğitimci olarak hazırlandığı öğrenme toplulukları olarak ‘yaygın halk’ okullarının geliştirilmesinde yenilikçi girişimler benimseyerek ve bu okulların geliştirilmesi yoluyla kamu eğitimi reformuna odaklanmıştır (Freire, 1991). O, ayrıca güçlü bir yetişkin eğitimi programı geliştirmiştir, Mova São Paulo - Movimento de Alfabetização de Adultos e Jovens (Yetişkin ve Gençlik Okur-Yazarlık Hareketi). Köklü örgütler davet edilmiş ve sürece aktif olarak katılmışlardır (Freire, 1991; Freire, 1993; Torres, 1993, 1994; Saul, 1995; O’Cadiz ve diğerleri, 1997; Stromquist, 1997). Bu yaklaşımlar, İşçi Partisi-PT seçimi kaybet-

---

<sup>14</sup> Ayrıca bakınız, video kaydı görüşme, Paulo Freire, Alan Thomas ve J. Roby Kidd ile yapılan Silahlar ve Kalem (Guns and Pencils).

tikten sonra São Paulo'da bir süre parçalanırsa da, İşçi Partisi-PT'nin 1989'dan bu yana yönettiği ve sol partiler koalisyonuna önderlik ettiği özellikle Porto Alegre in Rio Grande do Sul'daki diğer yerel yönetimlerde benimsenmiştir (Gandin ve Apple, 2002, s.100). Ayrıca, PT'nin 2000 yılı sonbahar seçimlerini takiben güç kazandığı (São Paulo'yu da içeren) yerel birimler [municipalities, kendi parlamentosu, hükümeti olan, özerk yerel yönetim birimleri, ç.n.] ve eyaletler de bu bağlamda belirtilebilir.

Freire'nin yazıları ölümünden önceki birkaç ay öncesinde gerçekleşen röportajları ve birkaç çalışmasıyla azalmadan ölümüne kadar devam etmiş, hatta, Portekizce'deki en son çalışmalarından biri olan *Pedagogia da Indignação* (Öfke Pedagojisi - Pedagogy of Indignation) ölümünden sonra ortaya çıkmıştır.

Mayısın ilk iki haftasında Fidel Castro'dan bir ödül almak için Küba'ya ziyareti bekleniyordu, doğal olarak, gelmesinin beklendiği bir durumdu. Brezilya saatiyle sabah 5:30'da, 2 Mayıs 1997'de São Paulo'da kalp sorunları nedeniyle kaldırıldığı Albert Einstein Hastanesi'nde vefat etti. Carmel Borg ve benim bir röportajımda, Paulo'nun dul eşi, Ana Araujo (Nita) Freire şunları belirtti:

O sorumluluklar, projeler ve yaşam doluyken, birdenbire, kalp krizi geldi ve onu alıp götürdü. Hergün çok sigara içerdi. O'nun organizması nikotinle sarsıldı ve riske girdi. Böbreklerinden biri daha fazla işlevini yerine getiremedi; beyin felci vardı ve tansiyonu ilaçlarla kontrol ediliyordu. Ne yazık ki O'nun tüm dolaşım sistemi zayıflamıştı, fakat biz hiçbir zaman O'nun bu kadar yakında öleceğini düşünmedik (Nita Freire, Borg ve Mayo 2000, s.118 ve Borg ve Mayo 2007, s.12 içinde)<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Görüşme 24 Nisan 1998'de São Paulo'da yapıldı. Frei Sergio Abreu tarafından yazılı kayda geçirildi ve Lilia Azevedo tarafından çevirildi. Görüşmede Frei Joao Xerri de görüşülen kişilerden biriydi.

Bu olağanüstü kişinin ruhu, her halükarda yaşamaya devam ediyor. Bu, teknik rasyonalite ve piyasalaştırmanın baskın hegemonik söylemiyle sürekli saldırıldığımız için kolayca kaybedebileceğimiz umut ve öznelik duygusunu yeniden iyileştirmek için, O'nun çalışmalarında benim gibi teselli ve sığınak arayanlar tarafından sürekli hissedilir. Bu umut duygusu, muhakeme ve duygunun sürekli kaynaşımıyla nakledilir ki, bir yazar ve konuşmacı olarak Paulo Freire'nin ayırteci özelliklerinden birini oluşturur.

### Çeviride Ne Kadar Anlam Kaybı Olur?

Bu kaynaşma, çok ilişkili bir konunun- çeviri konusunun- üzerinde düşünmeye yol açmıştır. Bu kitapta alıntı yaptığım ve değindiğim çalışmaların büyük çoğunluğu İngilizce'dir, çoğu Paulo tarafından yazılan çalışmaların çevirilerinin orijinali Portekizce'dir. O'nun çalışmalarını İngilizce okuyanlar, Freire'nin çalışmalarını temsil eden önemli bir parça olduğunu iddia etsem de, bunların Freire'nin çalışmalarının sadece bir parçası olduğunu aklında tutmalıdırlar. Bazı çalışmalar hala çevirilmeyi bekliyor. Biz ayrıca kendi kendimize önemli bir soru sormalıyız: çeviride ne kadar anlam kaybı olur? Carmel Borg ve ben, aynı röportajda, bu soruyu Nita Freire'ye sorduk. Nita, Paulo'yu sadece çevirilerden okuyanların O'nun çalışmalarındaki güzellik ve duygusal tırunun çoğunu kaçıracığını net bir şekilde belirtti.

O söz konusu güzellik ve esnekliğin kelimelerini kullandı ve bunları metnin bütününe bağlamında sırasıyla cümlelerde düzenledi, böylesine estetik ve politik güçle, tekrar ediyorum, bunlar diğer dillere kolayca aktarılamaz çünkü bir dil harfi harfine çevrilemez. Ve şunu vurgulamak önemli ki, O'nun dili olağanüstü güzel, zengin ve onun özel varoluşu yoluyla doludur... Paulo'yu yeterince tanımayan çeviriciler için diğer sorun, aslında O'nun dilinin duygularıyla dolu olmasıdır, çünkü O hiçbir zaman muhakeme ve duygu arasında ikilik yaratmadı. Paulo kökten tutarlı bir adamdı: söyledikleri hissettiklerini ve düşün-

düklerini içerirdi ve bunu çevirmek her zaman kolay değildir. Anlamları sadece belli bir kültür içinde algılanan, anlaşılan ve hissedilen duygular vardır. Ve biz Brezilyalılar bunda eşsiziz. Sanırım bu böyle, değil mi? Hiçbir ön yargı olmaksızın, bence onun tüm estetik ve hatta kültürel-ideolojik zenginliğinde Paulo'yu anlatmak, her ne kadar doğru çevirilse de, sadece Portekiz dili çalışan çeviriciler için zordur (Nita Freire, Borg ve Mayo, 2000 ss. 100-111 içinde ve Borg ve Mayo, 2007 ss.4-5 içinde).

Freire'nin muhakeme ve duygu arasındaki daimi birlikteliği hakkındaki odaklanmasının altı çizilmelidir. Daha önce de belirttiğim gibi, Freire'yi çevirisinden okuduğumuzda dahi iki öğe arasındaki bu anlamdaki mutlak kaynaşmayı algılarız. Sadece Paulo Portekizce'nin güzel Brezilya lehçesinde okunursa, bu kaynaşma duygusunun ne denli muhteşem olduğu zihinde canlandırılabilir. Böyle olduğu halde, 'muhakeme ve duygu arasındaki ayrımı' Freire'nin çalışmalarında sorunlu kutuplardan biri olarak adlandıran birkaç Kuzey Amerikalı feminist ile karşılaştım. O'nun çalışmalarının deneyim ve bilmenin diğer alanlarını dışarıda tutacak kadar 'ussalı' (rational) desteklediğini ileri sürerler bulunmaktadır<sup>16</sup>. İnsan, onların Freire'yi orijinalinden okumaları durumunda aynı görüşü koruyup korumayacaklarını merak edebilir.

## **Kişisel Dönüşüm Beyanı**

Muhakeme ve duygunun bu kaynaşımını, O'nun çalışmalarıyla ilk temasımda algıladım, ne yazık ki, ilk temas profesyonel bir eğitimci olarak deneyimlerimin erken safhasında oluşmadı. Freire'nin yazılarıyla karşılaşmadan önce, birkaç yıldır öğretimle ilişkili davranışçı ve ilerici fikirlerin karmaşık teorik yüküyle dona-

---

<sup>16</sup> Antonio Darder'in çalışması (Darder, 2000), bu bölümde onun kitabından yapılan alıntıların daha önce ortaya koyduğu gibi, bu konuda çok değerli bir düzeltme sağlar.

tlmış olarak Malta devlet okul sisteminde öğretmenlik yapıyordum. Bu karşılaşma Kanada'da Alberta Üniversitesi'nde lisansüstü çalışmalarımın ilk döneminde gerçekleşti. Bu deneyim öğretime, bilgiye, topluma karşı tutumumu değiştirdi. Freire'nin çalışması, Marx'ın, Gramsci'nin, Nyerere'nin, ve eleştirel pedagojinin ve 'yeni eğitim sosyolojisi' nin birkaç yorumcusuyla birlikte böyle bir değişimin oluşmasına yardımcı oldu. Söylemeye cesaret edebilirim ki, o zamandan bu yana, O'nun etkisi benim dünya görüşümde oldukça etkilidir. Diğer pek çok yazar, entelektüel düzeyde benim ilgimi çekerken, O bana duygusal düzeyde de 'seslenen' küçük bir yazarlar bandosu arasındadır. Freire'nin çalışmalarının duygusal etkisi O'nu, çalışmaları beni derinden etkileyen diğer pek çok erkek yazardan farklı hale getirmiş gibidir.

Freire bana birkaç şey öğretti ve bunlar da beni pekiştirdi. O, bilgi politikasına duyarlık geliştirmeme ve oldukça rahatsız edici bir soruyla yüzleşmeme yardım etti: öğretirken/eylerken kimin tarafındayım? O, bana, diyalojik eğitimin erdemi ve içindeki etik konuları önemsememi ve öğrenmede bırakınız yapsınlar pedagojisini değil, bir kez daha maddi dünyayla diyalektik ilişkiye dayalı yol gösterici bir pedagojiyi kasteden bu öğrenme yaklaşımının farkına varmayı da öğretti. O, bana kişinin sistem içinde, "bir ayağını içerde" diğerini "dışarıda" tutmasını sağlayarak, sistem içinde değişim için çalışmaktan çekinmemesini de öğretti. Kısaca kişi sistemin "taktik olarak içinde stratejik olarak dışında" olmalı ki, bu temaya zaman zaman geri döneceğim, özellikle uygulama alanlarına odaklandığım son bölümde. Bu konuya başladığımdan beri bunu kamu eğitiminde çalışan öğretmenler için önemli bir gözden geçirme konusu olarak görüyorum. Öğretmenler okul duvarlarının ötesine uzanan kaynaklardan destek ve yardıma ihtiyaç duyarlar. Şunu belirtmek ayrıca önemlidir ki, Freire'de çeşitli yazıların tümüyle üzerinde durdukları bir şey olan sosyal sınıf gözden geçirmeleri eğitime eleştirel bir yaklaşım içerisinde önemlerini korumuşlardır, (çağdaş sosyal teori içerisinde yer alan

tipik bazı gerici ve nihilistik akımların sınıf bebeğini sınıfın banyo suyuyla beraber dökmek gibi şimdi revaçtaki eğilimlerine karşı dikkatli olunması gerekir), başka türlü sosyal sınıf değerlendirilmelerinin bulunduğu da akılda tutulmalıdır. Bu bakımdan, Freire'nin son dönem çalışmalarında feminist ve anti ırkçı konulara odaklanmasına şükran duyulmaktan başka bir şey yapılamaz.

Benim gibi uzun bir *doğrudan* sömürgecilik, tarihi olan, Edward Said'in terimleriyle söyleyecek olursak (Said, 1993, s.8), işgalci bir gücün varlığıyla karakterize edilen bir ülkede yetiştirilen ve hala yaşayan birisi için Freire okumak başka bir şey anlamına gelir. Öncesinde Avrupalı (çoğu İngiliz) ve Amerikalı yazarların anaakım görüşleri hakkındaki metinleri okuyarak yetiştirildikten sonra Freire'yi yaygın ve yoğun okumak daha çok şey ifade etti. 'Güneyli' bir yazar olan Freire'yi, ve diğer 'çoğunluğun dünyası'nın yazarlarını okumak benim 'sömürgeleştirilmiş zihnim', bilginin sosyal boyutları ve sadece Avrupa merkezli çerçevenin ötesinde okumak, düşünmek ve eylemek yoluyla onun sömürgeleştirilme gereksinimine ilişkin çok şey öğretti.

Son olarak, baskın katolik kültürlü bir ülkeden gelen biri olarak, Freire'nin özgürleşme teolojisi esasına dayalı 'kehanet kilisesi' (prophetic church) üzerine yazdıkları, bu kiliseyi mücadele alanı olarak kavramamda yardımcı oldu. Freire'nin çalışmalarındaki bu ve diğer öğeler benim deneyimlerimle uyumludur ve umarım bu kitabın farklı okurlarının deneyimleriyle de öyledir. Bu, beni, yıllarca 20. Yüzyılın en önemli eğitimcilerinden birinin çalışması ile ilgili önemli miktarda yazmaya zorladı. Bu kitabın amacı, bu yazdıklarımı bir araya getirmek ve Freire tarafından 28 yılı aşan bir dönemde üretilen çalışmaları temsil eden derlediğim külliyatla uyumlu bir kitap içinde geliştirmektir. Ayrıca, bu işin ötesine gitmeye ve O'nun fikirlerinin, neredeyse hayatım boyunca içinde yaşadığım ve çalıştığım bir bağlam olan güney bölgesi bağlamına uygunluğunu göstermeye de çalıştım. Odak noktam Akdeniz bölgesi bağlamı olacak. Buradaki çabam, Birleşik Krallık

(UK)- Avustralya - Kuzey Amerika ve açıkça Latin Amerika içinde Freire ve Freireci fikirlerin geliştiği bağlamlardaki yazılara öncelik vererek Freire'nin çalışmalarının bağlamsal yeniden keşfi-ne<sup>17</sup> ilişkin İngilizce literatürde yeterince önem verilmeyen alanları öne çıkarmaktır. Odak noktası olarak Akdeniz bölgesini tercih etmem eğitimci, araştırmacı ve yurttaş olarak içinde eylediğim bağlamları anlamlandırma çabalarımla da uyumludur. Bu amaçla, çalışmayı içinde araştırmacı, eğitimci veya bu projelerin ikisinde olduğu gibi takımı koordine eden üye olarak bağlantıda bulunduğum çeşitli 'alan' projelerini yansıttığım bir bölümle sonlandırdım.

---

<sup>17</sup> Bölgede ve coğrafi olarak Akdeniz bölgesine sınırı olmasa da (örn. Portekiz) bu bölgeyle güçlü kültürel benzeşikliği olan komşu ülkelerde, Freireci perspektiften, çok sayıda etkinlik ve araştırma sürüyor. Bu güne kadar Paulo Freire Enstitüsü (Instituto Paulo Freire) tarafından ev sahibi enstitünün işbirliği ile São Paulo (1998), Bologna (2000), Los Angeles (2002), Porto (2004) ve Valencia (2006) olmak üzere beş tane Freire Forumu düzenlendi ve dünyanın bu bölümünde ortaya çıkan çalışmalara ışık tuttu. Bu forumlarda temsil edilen bazı ülkeler İtalya, İspanya (özellikle Katalonya), Portekiz (Porto'da Paulo Freire Enstitüsü ve Evora Üniversitesi Paulo Freire Sosyal Araştırma Merkezi gibi kuruluşlar vardır) ve Malta'dır.

## 2. Bölüm

# FREIRE'NİN ÇALIŞMALARININ YORUMLARI: ELEŞTİREL BİR GÖZDEN GEÇİRME

Freire'nin geç dönem çalışmalarından birini (Freire ve diğerleri, 1997) içeren, 2 Mayıs 1997'de Brezilyalı'nın [Freire'nin ç.n.] ölümünden hemen sonra yayınlanmış bir kitabın önsözünde, Amerikalı bilim insanı Joe L. Kincheloe şöyle yazmıştır, "Sanırım Paulo Freire eğitimin sağlayabileceği şöhrete en yakın kişidir. Dünyanın her tarafında bilinen ve sevilen (ya da sevilmeyen) Paulo kendini bir eğitimci olarak tanımlayan herhangi biriyle karşılaştırmamayan biridir". (s.vii).

Kincheloe'in iddiasının kanıtı, son yirmi yıldır ve sonrasında hiç kesilmeyen, Freire'nin düşüncelerini destekleyen ve onların farklı alanlarla ve sosyal eylemlilik biçimleriyle ilişkisini değerlendiren konferanslar ve yayınlardan gelmektedir. Freire'nin hatırı sayılır üretkenliğine ilaveten, farklı bağlamlarda Freire'nin fikirlerinin yeniden keşfine ilişkin bir dizi çalışmaya taahhüt ediyoruz. Bu çalışmalar Shor'un (1987) Amerika'daki, Kirkwood & Kirkwood'un (1989) İskoçya'daki ve Roberts'ın (2000) Yeni Zelanda'daki çalışmalarını da içerir. Freire'nin çalışmalarıyla diğer teorisyen ve aktivistlerin çalışmalarını bağla-

yıcı karşılaştırmalı çalışmalar veya, bir örnekte (Coben, 1998) olduğu gibi, Freire'nin çalışmasıyla bağlantıyı reddeden çalışmalar da vardır. Karşılaştırmalı bir çalışmada Freire'ninkilerin yanı sıra fikirlerini çok iyi bir şekilde tasvir eden bir teorisyen Antonio Gramsci'dir ve bu konuda üç kitaba tanık olduk. Radikal yetişkin eğitimciler için Gramsci'nin çalışmasını Freire'ninkinden daha yararlı gören Diana Coben'in kitabına ilave-ten, mevcut yazar (Mayo, 1999) ve Paulo Allman (1999) tarafından Gramsci ve Freire üzerinde yoğunlaşan iki çalışmaya rastlarız. Bu son iki çalışma Freire'ye sempati duyar ve Gramsci ile Freire arasındaki bağı güçlendirmeye çalışır. Benim çalışmam yetişkin eğitimi hakkındaki radikal tartışmada bu iki ana figürün fikirlerinin bir sentezini yapmayı temsil ederken, Allman'ın çalışması hem Gramsci hem de Freire'nin Marx'a (onun çalışması bu kitapta kapsamlı olarak ele alınır) ve özellikle içinde Brezilyalı'nın ve Sardunyalı'nın çalışmalarının her birinin ayrı ayrı demirlendiği Marx'ın bilinç teorisine (theory of consciousness) borcunu beyan eder. Bu konular, Allman ve benim tarafından dergilerde veya kitap bölümlerinde yayınlanan birkaç makalede detaylandırılmıştır. Freire'nin çalışmalarını Gramsci'ninkilere bağlayan makaleler ve bölümler çok fazladır ve burada Brezilyalı'nın çalışmasını sosyal dönüşüm için yetişkin eğitimi bağlamında Gramsci ve Ettore Gelpi'ninkilerle ilişkilendiren Marjorie Mayo'nun (1995) çalışması ve Raymond Morrow ve Carlos Alberto Torres'inkiler (1995, 2002a) belirtilebilir. Morrow ve Torres, Freire ve Gramsci'nin çalışmasını Latin Amerikan halk eğitimine ilişkin olarak ele alır; Freire, Gramsci'nin düşüncelerinin hayli etki yaptığı, halk eğitimini en başta yorumlayanlardan biridir (La Belle, 1986; Ireland, 1987).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Morrow ve Torres Latin Amerika'da Gramsci'nin kabulü ile ilgili olarak belirli bir derecede kutuplaşmanın olduğunu ileri sürerler. Onu "tek-

Latin Amerika'da halk eğitimiyle ilgilenen çok geniş bir literatür bulunmaktadır. Halk eğitimi farklı bağlamlarda farklı biçimler alır ve onun retorikçi güçlü bir Marksist etkiyi ifşa eder. Halk eğitimi sıklıkla Hristiyan kaideleri ile Marksist sınıf analizini birleştiren teorik formülasyonlarla desteklenir. Bu tür yaygın öğrenme etkinliği 'Katolik Popülizmi'nin bir çeşidi olarak tanımlanır (Paiva, 1995). Hristiyan Kökenli Topluluklar: Özgürleşme Teolojisi'yle yakından ilişkili bu çalışmanın büyük kısmı için bağlam sağlamıştır (bkz. Mayo, 2000). Halk eğitiminden gelen fikirler ilgili ve daha yaygın olan toplum kalkınması alanında çoktur. Freire bu alanda oldukça etkili olmuştur. Margaret Ledwith (1997, 2001, 2005) toplum kalkınmasına eleştirel bir yaklaşım bağlamında Gramsci'ninkiler yanı sıra Freire'nin çalışmalarını da incelemektedir.

Freire'nin düşüncesini Gramsci'ninkiyle ilişkilendiren literatür burada son bulmaz. Bu literatür yaygın ve tam anlamıyla 'eğitim' alanının dışında gelişmiştir. Örneğin Paul Ransome (1992), kısa da olsa, bu bağlamı Gramsci ve entelektüeller ile ilgili bir tartışmada incelerken, Peter Leonard bunu sosyal çalışmaya eleştirel ve geleneksel olmayan 'refah devleti' yaklaşımı (welfarist) bağlamında inceler. Burada 'eğitim'i geniş bağlamında ele alıyoruz. Freire ile ilgili literatürde öne çıkan diğer figürler Ar-

---

nokratik" perspektifle bağlantılandırılanlar vardır. Burada odaklanma baskın bilginin eleştirel bir kabulü üzerindedir. Bu duruş Leninist devrimci öncü teoriyi akla getirir; Freire'nin düşüncelerinin tersine bir durum olarak kabul edilmektedir. Ancak, onun fikirleri ile Freire'ninkiler arasında bağlantılar kuran başkaları da vardır; onlar Gramsci'nin özgün sivil toplum kavramı ve Brezilya toplumunun demokratikleşme sürecinin önemli bir özelliği olarak görülen halk eğitimi arasındaki bağın altını çizerek. (Morrow ve Torres, 2002a, s.79). Bu kutuplaşma Gramsci'nin çalışmalarında algılanan paradokstan ortaya çıkmaktadır. Bu aşikar durum Morrow ve Torres'in iki Gramsci mi var? sorusunu sormasına yol açmıştır (Morrow ve Torres, 1995).

jantin'li devrimci Ernesto 'Che' Guevara, Alman sosyal felsefeci Jürgen Habermas ve Amerikalı felsefeci John Dewey'dir. John Dewey, Freire'nin çalışmalarıyla açıkça ters düşen bir şahıs olarak görünüyor ve Freire'nin önemini küçümseme niyetiyle, Freire'nin pedagojik düşüncesinde Dewey'inkinde bulunmayan çok az şey olduğunu iddia edenler var. Freire'nin düşüncesini Dewey'inki ile, Freire'yi kesinlikle küçümsemeyerek ilişkilendiren son çalışmalar arasında, Feinberg ve Torres (2001) ile Abdi'nin (2001)<sup>2</sup> makaleleri bulunmaktadır.

Dewey'in, Freire üzerindeki etkisi, muhtemelen Colombia Üniversitesi'nden Amerikan pragmatist felsefecisi (Gadotti, 1994, s.117) ile çalışan Anísio Teixeira'nın Brezilyadaki etkisi aracılığı üzerinden ki (Morrow ve Torres, 2002b, s.3), buna Freire'nin çalışması ile Jürgen Habermas'ın çalışmasının zıtlıklarını sistematik olarak karşılaştıran bir kitapta da değinilmektedir. Bu kitapta iki yazar, Raymond Morrow ve Carlos Torres (2002b), Freire ve Habermas'ın "beşeri bilimler, modern toplumların krizi, özne teorisi ve pedagojik pratik düşüncesini paylaştıklarını" ve birlikte ele alındıklarında çalışmalarının "büyük Amerikan pragmatisti John Dewey'in felsefe, eğitim ve demokrasi ile ilişkili temalarını daha fazla geliştirmek ve radikalleştirmek için bir çerçeve oluşturmaya ..." (Morrow ve Carlos Torres, 2002b, s.3) yardımcı olabileceğini iddia eden bütüncü bir tez ileri sürerler. Diğer şeyler yanı sıra, bu kitap Freire'yi eleştirel sosyal teori geleneği ile ilişkilendirmeye ve bu teorik geleneği Latin Amerika ile yeniden ilişkilendirmeye hizmet etmektedir.

Freire'yi diğer figür Ernesto 'Che' Guevara ile ilişkilendiren bir kitapta Latin Amerika bağlamı ön plandadır. Freire'nin dü-

---

<sup>2</sup> Paulo Freire araştırma konferansında, Douglas Kellner Freire'nin düşüncesini Dewey'inkilerle bağlantılayan bir çalışma sundu. Aynı oturumda Freire'nin düşünceleri ile Rousseau'nunki (Danilo Streck) ve Gramsci'ninki (Peter Mayo) arasında da bağlantılar belirtildi.

şüncesinin bir devrim pedagojisinin gelişimi için potansiyele sahip olduğu, hem gerilla savaşı hem de Chiapas'daki Frente Zapatista gibi köylü hareketleri anlamında, son zamanlardaki tarihi deneyimlerden bazıları yoluyla Latin Amerika bağlamında anlaşılabilir. Bu karşılaştırmalı çalışmada görülebilir. Bana göre, bu çalışma İngiliz dilinde Freire üzerine mevcut çok esaslı tartışmalardan birini içerir. Söz konusu kitap, Marksist politikalar üzerine üretken bir yazar olan Peter McLaren (bu kitap boyunca ve bu bölümün başka yerlerinde ortaya çıkacak) tarafından yazılmıştır. Che ve Freire arasındaki bu bağ, Paulo Allman'ın benzeyen bir çalışmada ortaya serilir ki, bu çalışma küresel kapitalizme karşı küresel bir strateji için tarihsel materyalist düşünmenin uygunluğunu açığa çıkaran görüşlerin altını çizerek, Freire'nin düşüncesine Marksist (Marxian ve Marxist) desteği vurgular. Ayrıca, Paulo Freire'nin fikirleri ile Toscana'lı [İtalya'da merkezi bir bölge, ç.n.] rahip ve eğitimci Lorenzo Milani'nin, onun yönlendirmesiyle sekiz öğrencisinin kaleme aldığı çok meşhur Lettera a una Professoressa'da (Barbiana Öğrencilerinden Mektup) ifade edilenleri de kapsayan, düşünceleri arasında karşılaştırmalı bir analiz yapan öncü bir çalışma bulunmaktadır (bkz. Mayo, 2007). Freire ile Barbiana Okulu'ndan ortaya çıkan fikirler arasındaki uyum dikkate değer ve olasılıkla bu nedenledir ki Milani'nin geldiği İtalya'da bu iki şahsın adı genellikle birlikte geçer. Benzerliğin önemli noktaları, onların radikal Hristiyanlığı ve ezilenlerin eğitime karşı bağlılıkları kadar, her ikisindeki öğrenmenin kolektif boyutu ve eleştirel okur-yazarlık vurgusudur.

Bu bağlaştık analizlere ilaveten, en azından bir bölümünün özellikle Freire üzerinde odaklandığı birkaç kitaba rastlarız. Liste burada bitirilemez ancak aklıma gelen Frank Youngman'ın sosyalist pedagoji için Freire'nin çalışmasının uygunluğunu analiz eden bölümü bunların arasındadır. Bu bölüm, yetişkin

eğitimine sosyalist bir yaklaşımın gelişimine Tarihsel Materyalist ilkelerin potansiyel katkısının kapsamlı bir analizini yapan bugüne kadar İngilizce’de gördüğüm en iyi metinlerden (kitapları) birinde yer alır. Bu kitap, diğer şeyler yanı sıra, “Marksizm ve Öğrenme” üzerine yetkin ve anlaşılır bir ikinci bölümü içerir. Youngman özellikle bir bölümde, daha evvel oluşturduğu sosyalist pedagojik yaklaşım için uygun saydığı bir dizi kavramı içeren bir şablona Freire’nin uygunluğunu değerlendirir. Youngman’ın Freire’nin çalışmasını ve fikirlerini değerlendirmesine bu kitapta daha ilerde, özellikle Bölüm 4’de geri döneceğim.

Henry Giroux, Freire’nin çalışmaları ile ilgilenen diğer bir üretken yazardır. Amerikan eleştirel pedagoji hareketinde önemli bir figür olan Giroux’un kayıtlı bir ifadesinde belirttiği gibi “... bu alanı (*eleştirel pedagojiyi*) ele alan birileri onu sevmiş olsunlar ya da olmasınlar, bir şekilde onunla [*Freire*] başlamak zorundaydı” (Giroux, Torres, 1998, s.141 içinde). O, hatırlanmaya değer bulduğum Freire’nin *Eğitim Politikası’na* (*Politics of Education*) yazdığı, daha sonra Giroux (1988)’de yeniden basılan giriş yazısının dışında, Freire’nin postkolonyal çalışmalara uygunluğu ile ilgili olarak da yazmıştır (Giroux, 1994). O Freire’nin kamusal alanın yeniden canlandırılması süreciyle ilgisi hakkında da yazmıştır; ki bu alan gençlik ve çocuklar üzerinde bir savaş yürütülerek şirket saldırısına ve metalaştırılmaya tabi kılıyor (Giroux, 2000).

bell hooks’un *Teaching to Transgress* (Günahkarlara Öğretmek) adlı antolojisindeki Freire üzerine denemesi diğer örnekler arasında yer alır. Bu denemede, hooks özgürleşme politikalarını kapsayıcı eğilimi tartışır ve diğer çalışmalarında olduğu gibi, Freire’nin düşüncelerini “özgürleşmenin eril paradigması”nu (phallocentric paradigm of liberation) yansıtmasına rağmen, öğretici ve ilham verici bularak benimser.

Son yirmi yıl boyunca Freire hakkında ortaya çıkan tüm denemelere hakkını vermek fiilen mümkün değildir. 90'lı yıllardan bu yana ortaya çıkan denemelere bile hakkını vermek imkânsızdır. Bu denemelerden bazıları yalnızca Freire üzerine odaklanarak düzenlenmiş ciltlerde yeniden basılmıştır. Özellikle iki ciltte Peter McLaren eş-editörlük yapmıştır ki bunlar, Peter Leonard ile birlikte düzenlediği *Paulo Freire. A Critical Encounter (Paulo Freire: Eleştirel Bir Karşılaşma)* (McLaren ve Leonard, 1993) ve Colin Lankshear ile düzenlediği *Politics of Liberation Paths from Freire'dir* (Freire'den Özgürleşme Politikası Yolları) (McLaren ve Lankshear, 1994). Onlar daha önceden Robert Mackie tarafından düzenlenen ve Avustralya'da bastırılan, çok iyi bilinen denemeler antolojisini, *Literacy and Revolution-the pedagogy of Paulo Freire*'yi (Okur-yazarlık ve Devrim-Paulo Freire'nin pedagojisi)<sup>3</sup> izlemişler. Peter McLaren tarafından hazırlanan birinci cilt eleştirel pedagojideki en iyi İngiliz ve Amerikalı bazı isimleri bir araya getirmiştir. Bu yaklaşımın Kuzey Amerika'daki en iyi beyaz erkek yorumcuları arasında Henry Giroux, Ira Shor, Stanley Aronowitz, Roger I. Simon ve Peter McLaren yer alır. Bu yazarlardan dördü bu cilt için makale yazmışlardır. Afrika kökenli Amerikalı ve kadın yazarlar pek azdır ki, bell hooks oldukça kısa, bir sayfalık önsöz yazan Cornel West ile bir bölüme katkıda bulunan tek kişidir. Daha önce değinilen hooks'un (hooks, 1994) bu çalışması, hatırlanmaya değer diğer çalışmalarla birlikte bu ciltte de yer alır. Bu çalışmalar arasında Carlos Alberto Torres'in ilk olarak Bostwana Üniversitesi'nde *Education and Production*'da (Eğitim ve Üretim) basılmış olan Freire hakkındaki gözden geçirilmiş denemesi de bulunmaktadır. Bu deneme,

---

<sup>3</sup> Erişilebilirliği kolaylaştırmak amacıyla, gözden geçirmemi 90'lardan bu yana Freire üzerine ortaya çıkan İngilizce basılı literatür ile sınırlandırıyorum.

Freire'nin çalışmalarının takdir edilmesi için mükemmel arka plan malzemesi sunar. Bu kısım, diğer şeyler yanı sıra, Freire'nin São Paola Eğitim Bakanı iken yaptığı çalışmalarını içermek için güncelleştirilmiştir. Ayrıca Paulo Freire'nin Donalddo Macedo ile söyleşisinde, Stanley Aronowitz'in Freire'nin radikal humanizmini tartışması ve Tomaz Tadeuz da Silva ve Peter McLaren'in kurtuluşa erişme politikasına odaklanma konusunda Freire'nin teorik kavrayışının benimsenmesi üzerine ortak bir çalışması yer almaktadır.

Cinsiyet söz konusu olduğunda, McLaren'in eş editörlük yaptığı ikinci ciltte durum daha iyidir. Burada, çalışmalarında Freire'nin düşüncesiyle ilgilenen pek çok kadın yazardan altısı vardır. Kathleen Weiler'in orijinali *Harvard Educational Review*'de basılan unutulmaz bölümü bunlardandır (Weiler, 1991). Freire'nin özgürleşme projesindeki önemli eksiklikleri vurguladıktan ve feminizm içindeki farklı akımları analiz edildiği kadar da vurguladıktan sonra, Weiler, Freire'nin ve feminist bir pedagoji anlayışının kaynaşmasının olasılıklarını inceler. Bu ciltteki diğer unutulmaz bölümler Latin Amerika üzerine odaklananlardır ki, Edgar Gonzales Gaudiano ve Alice de Alba tarafından yazılan bölüm Freire'nin çalışmasının Guatemala ve Meksika'da ele alınış şeklini inceleyen ve Latin Amerika geleneği içinde Simon Rodriguez (Bolivar'ın öğretmeni), Jose' Vasconcelos, Jose' Mariategui, Julio Antonio Mella ve Farbundo Marti'yi kapsayan büyük entelektüeller üzerinde Freire'nin rolünü değerlendiren bölüm dikkate değer. McLaren'nin sol kanat Arjantinli eğitimci Adriana Puiggrós ile gerçekleştirdiği bir görüşme de aynı derecede anlamlıdır. Burada Freire'nin çalışması, ulus oluşturma süreci, Kilise ve devlet arasındaki ilişkiler, halkçı rejimler ve diktatörlükler arasındaki ilişkiler gibi bazı tarihi gelişmelerle karakterize edilen Arjantin eğitim tarihinin arka planına dayalı olarak tartışılır.

Freire'nin ölümünden hemen sonra, Freire hakkında farklı bağlamlardan farklı yazarların dahil olduğu iki ciltlik başka bir antoloji yayınlanmıştır. Bunlardan adı *Mentoring the Mentor* (*Danışmana Danışmanlık*) adlı olan ilki Freire'yi katkıda bulunan çoğu Kuzey Amerika kökenli diğer konuk yazarlarla beraber editör olarak dahil etmiştir. Bu kitap Freire'nin hayata veda ettiği sırada baskıda idi ve hemen arkasından gün ışığına çıktı. Bu cilde katkıda bulunan farklı yazarların öne çıkardıkları konular hakkında Freire'nin görüşlerini içeren anmaya değer bir bölüm yer almaktadır. Freire her bir yazarı doğrudan cevaplamak yerine daha genel bir karşılık vermeyi tercih eder. Bu makale sınıf, ırk, cinsiyet ve çoklu, katmanlı ve çatışmalı kimlikler/özellikler alanına dair özel referansla Freire'nin kimlik ve farklılık konularına ilişkin düşüncesini aydınlatır. Bu önemli denemeden, bu kitapta, özellikle Bölüm 4'te geç dönemdeki Freire'yi tartışırken, bahsedilecektir. Bu cilt daha az bilinenler yanında Donaldo Macedo ve Peter McLaren gibi tanınmış yazarların denemelerini içerir. Denemeler arasında göze çarpanı Freire'nin fikirlerinin Afrika'daki mücadeleye uygunluğu üzerine Massachusettes'de yerleşik Eritre'li araştırmacı Asgedet Stefanos tarafından kaleme alınan bir bölümdür. O, Freire'nin PAIGC [African Party of Independence of Guinea and Cape Verde - Gine ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı Afrikan Partisi, ç.n.] hükümetine danışmanlık yaptığı Guinea Bissau'da ve Eritre'de özgürleşme mücadelesi bağlamında eğitim üzerine yazar (bu konuda onun düşüncelerinin yakın tarihli ve daha detaylı hali için, bakınız Stefanos, 2002). Freire'nin pedagojik yaklaşımının Matematik öğretimi ile ilgisine dair Marilyn Frankenstein tarafından yazılmış esin verici ve aydınlatıcı bir bölüm vardır ki, O bu temayı daha önce Paulo Freire'nin bir sınıf ortamında yeniden keşfedilmesine ilişkin bir kitapta dile getirmiştir (Shor, 1987).

Ünlü yetişkin eğitimi dergisi *Convergence*'in bir özel sayısı Freire'ye adanmıştır. *Convergence* Freire'nin güçlü bağlantılarının bulunduğu ve ölümüne kadar Onursal Başkan olarak hizmet ettiği Uluslararası Yetişkin Eğitimi Kurulu (ICAE) tarafından yayınlanmaktadır. Freire *Convergence*'de basılan 'Bir kültürel çemberin kordinatörüne' başlıklı anımsanmaya değer bir metin yazmıştır (Freire, 1971, ss. 61, 62). Bu kısa bölümün onun çalışmasını informal bir yetişkin eğitimi ortamında yeniden keşfetmek isteyen uygulamacılar için uygun olduğunu düşünüyorum. 1990'da, *Convergence*, Moema Viezzer tarafından Paulo Freire ile gerçekleştirilen bir görüşmeyi, İspanyolca yayınladı. São Paulo Yerel Yönetiminde Eğitim Bakanı olarak onun çalışmasına odaklanan bu görüşme *Pedagogy of the City*'ye (Kent Pedagojisi) (Freire, 1993) sonradan dahil edildi (Viezzer, 1990). Freire'nin ölümünden az sonra *Convergence*'nin o zamanki editörü Deborah Wise Haris, Paulo Allman (kıdemli araştırmacı, Nottingham Üniversitesi), Chris Cavanagh (halk eğitimcisi, Toronto, Catalyst Center) Chan Lean Heng (Malezya Üniversitesi), Sergio Haddad (São Paulo Pontifical Katolik Üniversitesi Program Bölümünden Freire'nin meslektaşı) ve mevcut yazarın dahil olduğu misafir editörler takımını topladı. Amaç, Freire'yi anmak için ayrılan *Convergence*'in bir özel sayısını hazırlamaya yardımcı olmaktır. Son ürün ise Freire'nin çalışmasının farklı yanlarına değinen makalelerin bir koleksiyonudur.

Bazıları, örneğin Freire'nin düşüncesinin gelişimini izleyen giriş yazısı (Allman ve diğerleri, 1998), Daniel Schugurensky tarafından yapılan gözden geçirme ve onun çok yakın iş arkadaşlarından biri olan Marcela Gajardo'nun Freire'nin ana kavramlarının bazılarının analizini yaptığı yazı gibileri daha genel konulara değinir. Diğerleri açıklayıcı biyografik anekdotlar su-

nar. Bunlar Ira Shor, Budd Hall ve D'Arcy Martin<sup>4</sup> tarafından yazılan kısımları içerir. Freire'nin dul eşi Ana Maria (Nita) Araujo Freire tarafından kaleme alınan önsöz vardır ki dinleme eylemine (the act of listening) ilişkin önemli bir kavrayış sunar. Rosa Maria Torres tarafından ustaca isimlendirilen 'The Million Paulo Freires' (Milyonlarca Paulo Freire) Freire'nin çalışmasının farklı yorumlarına değinirken tanınmış eğitimci Deborah Barndt'nin çalışması Freire'nin pedagojik yaklaşımının belli bir yönüne -kodlamaya- odaklanmaktadır.

Freire'nin düşüncesinin Afrikalı araştırmacılar üzerindeki etkisine ilişkin bir bölümün (Prosper Godonoo) yanı sıra Freire'nin kuzey bağlamlarında çalışan ve sömürgeci mücadelenin mirasıyla karşı karşıya olan güneyden insanlara ilişkinliği üzerine mükemmel bir tartışma (Egli Martinez) bulunmaktadır. Freire'nin Kanada işçi sendikası (Canadian labor union) içindeki çalışma (D'Arcy Martin), yoksul olmayanlar bağlamında sosyal adalet için çalışma (Lange), Şili'de yaygın resmi eğitim (Suzan Macdonald) ve dünyanın farklı bölgelerinde feminist mücadeleler (Leith Dunn, Kate Pritchard Hughes) ile ilişkisi üzerine yapılan tartışmalara rastlanır.

Yukarıda bahsedilenler Freire üzerine mevcut yazıların yaygınlığını gösterir. Bu katiyen tam bir liste değildir ve sadece Freire üzerine geniş bir literatürün özellikle İngilizce olan bölümünden seçilmiştir. Bu gözden geçirme Freire'nin kendi dili Portekizce dahil, diğer dillerde yazılan literatürü göz önünde bulundurmaz. Bu çok geniş bir kapsama sahip olduğundan, buradaki çalışma genel bir gözden geçirmenin ötesinde bir şey de-

---

<sup>4</sup> Martin 'Nina ile Başlamak' (Starting with Nina) videosu ile ilgili olarak Freire ve Betinho ile yaptığı görüşmenin kayıtlarını sunar. O bunu Freire'nin fikirlerinin özellikle Kanada işçi hareketi ile ilgili olarak, işçilerin eğitimine uygunluğuna ilişkin bir tartışma bağlamında yapar.

ğildir. Ancak, yukanda bahsedilen kolektif çalışmalara ilaveten son on iki yıl boyunca İngilizce’de Freire üzerine birkaç kapsamlı ve kitap uzunluğunda tek yazarlı çalışmalar da görüyoruz. Bunlar Taylor (1993), Gadotti (1994), Ellias (1994), Roberts (2000) ve Darder (2002) tarafından yazılan kitaplardır. Benim kitabım Freire üzerine yazılanların bu kategorisine girebilir ve bu nedenledir ki kitap boyutundaki tek yazarlı bu çalışmaların derinlemesine analiz edilmeyi hak ettiğini hissediyorum. Ben Freire üzerine odaklanan kitap boyutunda tek yazarlı iki kitap daha ekleyeceğim. Bunlardan ilki, içinde hemen belirtildiği gibi diğerinden farklılaşır ve onun tüm çalışmaları üzerine değil çalışmalarının sadece bir yönüne odaklanır. Bu São Paulo şehrinde Paulo Freire tarafından başlatılan eğitim reformu üzerine Maria del Pilar O’Cadiz, Pia Lindquist Wong ve Carlos Alberto Torres (1998) tarafından yapılan bir çalışmadır. Son olarak yedinci bir kitabı (Rossatto, 2005) gözden geçireceğim ki bu kitap içindeki nitel ve nicel veri kombinasyonu açısından orijinaldir ve diğer temalar arasında, Freire’nin fikirleri ve onların iki bağlamda pedagojik yeniden keşfiyle ilişkisi içinde zaman faktörüne odaklanır.

### **Paul V. Taylor: *Paulo Freire’nin Yazıları***

Kitap uzunluğundaki tek yazarlı İngilizce ilk çalışma doksanlı yıllarda yayınlanan Paul V. Taylor’un *Text of Paulo Freire*’dir (Freire’nin Yazılar) (Taylor, 1993). Paul V. Taylor, Freire’nin bütünüyle gelişmiş bir biyografisinin olmadığı zamanda, külliyatı boyunca Freire tarafından yapılan biyografik referanslara dayalı olarak, Freire’nin yaşamının kapsamlı bir biyografisini (bio-text) sunarak başlar. Taylor’un yararlandığı yazıların çeşitliliği etkileyicidir ve İspanyolca, Portekizce ve Fransızca’da yazılmış birincil, ikincil ve arkaplanda kalan kaynakları içerir. Taylor’ın bu

farklı dillerdeki bilgisi kitabın güçlü yönlerinden birini oluşturur.

Ancak, Freire'nin örneğin *we make the road by walking* (Yolu Yürümeyle Biz Yaparız) gibi, İngilizce geç dönem kitaplarından söz edilmemesi şaşırtıcıdır. Bu kitabı seçtim, çünkü o Taylor'un kitabının basımından iki yıl önce ortaya çıkmıştı. Taylor'un kitabı *Pedagogy of Hope*'dan (Umudun Pedagojisi) önce ve *Letters to Cristina*'dan (Cristina'ya Mektuplar) çok önce yayınlanmıştı ki, Freire'nin yaşamının biyografik dökümünü arayan herkes bu iki kitapta verilen yeterli biyografik materyalden yararlanabilir.

Horton ve Freire'nin (1990) kitabının giriş ve ikinci bölümü yeterli biyografik materyal içerir ki, Taylor 'biyografik yazısını' (bio-text) zenginleştirmek için bunu kaynak olarak kullanmıştır. Bu materyal Freire'nin gelişim yıllarına ilişkin ve onun fikirlerinin gelişimindeki çeşitli etkenlerin ana hatlarıyla belirtildiği tartışmaları içerir. Bu nedenle, Horton ve Freire'nin kitabı Taylor'a onun 'Background and Borrowings'deki (Arka Plan ve Ödünç Alınanlar), bunun dışında, mükemmel bölümünün geliştirilmesi amacıyla yararlı olabilirdi. Bu bölümde, yazar, Freire'nin düşüncesindeki önemli diğer etkiler arasında "Fransız bağlantısını" içeren 'Avrupa Mirası'nı ortaya koyması ile önemli bir çalışma yapmıştır. Bu tartışmada, Horton ve Freire'nin kitabı dışında, Kathleen Weiler tarafından yazılan Freire ve Feminizm hakkındaki önemli makale atlanmıştır (Weiler, 1991). Önemli konuları ele alan bu makale, Taylor'ın Freire'nin çalışmalarında kodlama için kullanılan pek çok resmi içine alan Freire'nin ilk çalışmalarının okur-yazarlık programlarının cinsiyetçi ve patriyarkal doğasının altını çizmek için çok uğraştığı göz önüne alındığında (Taylor, 1993, s. 93), gözden geçirilen çalışmayı cinsiyetle ilişkilendirebilirdi.

‘Eğitim ve özgürleşme’ üzerine olan bölüm Freire’nin pedagojik fikirlerinin iyi bir yorumunu sunar, ancak, Freire’nin daha sonraki çalışmalarına birkaç atıf yaparak ilk çalışmalarına fazlasıyla bağlı kalır. Bu son çalışmalar Freire’nin fikirleri hakkında önemli ayrıntılar sunar. Bu gelişmelerden biri Freire’nin otorite ve otoriteriyenlik arasındaki gerilimi tartışması bağlamında geliştirdiği bir bakış açısı olan, öğrenme sürecinde eğitimcilerle öğrenenlerin eşit düzeyde olmadığı inancını açık hale getirmesidir. Horton ve Freire (1990) ve Shor ve Freire (1987) kitapları yanı sıra *Politics of Education* (Eğitim Politikası) [Freire, 1985], bu konuda öğreticidir. Benim görüşüme göre bu konu ayrıca, Freire’nin kod çözme sürecinin (decodification process) derinlemesine analizindeki durumlardan biri olarak, tartışmasında Taylor tarafından hatırlanmalıydı. Muhtemelen Freire’nin yöneltmecilik, otorite ve özgürlüğe ilişkin bakış açılarını göz önünde bulundurmak, bu konuyu izleyen bölümde detaylandıracağım, onu şöyle bir sonuç çıkarmaktan uzak tutabilirdi; “Öğretimin yönlendirici nitelikte olduğu çok açıktır (contradiction-tezatlık). Burada, ortak bir öğrenmenin, eşitler arasındaki bir diyalogun ipucu yoktur. Bundan ziyade, öğretmen ve öğrenilen arasındaki belirgin fark aşikardır” (Taylor, 1993, s.129).

Yazar, yine de, Freire’nin pedagojisindeki tezatlıkları vurgulayan mükemmel bir tartışma sunar. Sözcükleri/Dünyayı [wor(l)ds] sadece okumaktansa yazmak ihtiyacına ilişkin nokta, çok iyi tartışılır ve konunun daha çok müzakere edilmesine yol açabilir. Bu Taylor’un tartışmasından çıkardığım ana kavrayışlardan biridir. Ancak bu kitabın yazanın toplum çalışmasında Freire’nin ‘yöntem’ ve felsefesini benimsemiş bir eğitimci geçmişi olduğundan, sondan bir önceki bölümün sonunda (‘Okur-yazarlığın yeniden inşası’ - A reconstruction of literacy’) gelecekte okur-yazarlık ve toplum kalkınmasında Freireci pedagojinin

yeniden inşası için hiçbir pratik öneri bulamadığım için biraz hayal kınklığına uğradım.

Böyle bir eleştiriye rağmen, yazar açısından metnin bilgelik gösterdiğini söyleyebilirim. Oldukça bilgilendirici ve düşündürücüdür. O, Freire-esinli yetişkin eğitimcilere uygulamalarında ve ele aldıkları pedagojik teorinin temel öğretilerinde yeralan tezatlıkların farkında olmalarını teşvik ederek ciddi olarak düşünmeye davet eder.

### **Moacir Gadotti: *Paulo Freire'yi Okumak***

Moacir Gadotti, Reading Paulo Freire (Paulo Freire'yi Okumak birkaç yıl önce Brezilya'da basılan Portekizce bir çalışmanın çevirisi) adlı kitabında Freire'nin çalışmasına bir giriş yazmıştır. Bu giriş, yirmi yıl Paulo Freire ile yan yana çalışan ve Freire São Paulo'da Eğitim Bakanı olduğu süre boyunca Bakanlar Kurulu Başkanlığı yapan kişi tarafından yazılmıştır. Gadotti şimdi São Paulo'da bulunan Paulo Freire Enstitüsü'nün Müdürüdür.

Bu kitap Freire hakkındaki İngilizce kitaplar arasında Freire ile ilişkilendirdiğimiz ana kavramların bağlamlaştırılmasının kesinliğini tam olarak ortaya koyması açısından göze çarpar. Bu kitap Freire'nin dahil olduğu belirli projelere dair, bu projelerin pek çoğunda Gadotti'nin onunla işbirliği yapması nedeniyle ayrıca 'içerden bilgi' sunar. Bu özellikle on altı yıllık sürgünden sonra O'nun Brezilya'ya dönmesinden sonra, Freire tarafından yürütülen çalışmalar için söylenebilir. Brezilyalı biri tarafından yazılan bu kitap, Freire'nin çalışmalarındaki belli kavramların gelişimine oldukça katkıda bulunan Brezilya kültürünün/kültürlerinin özelliklerini ele alır. Bu kitap ayrıca, Freire ve yazarın görüş alışverişlerinden doğan yararlı kavrayışları sunar.

Kitabın kapsamı oldukça geniştir, Freire'nin Angicos'daki ilk çalışmasından başlar, Brezilya'da ulusal okuma-yazma programının planları için Freire'nin Brezilya hükümet otoriteleriyle

yaptığı tartışma, darbenin kuşatma dönemi ve sonuç olarak Freire'nin tutuklanması, O'nun Bolivya, Şili, Amerika Birleşik Devletleri ve Cenevre'deki sürgün dönemi, Afrika deneyimi ve sürgünden dönüşü ile devam eder. Kitap ayrıca hala sürgündeyken Freire'nin Campinas'da kurucusu olduğu Eğitim ve Toplum Çalışmaları Merkezi (CEDES- Education and Society Centre of Studies) ile beraber yaptığı çalışmalarının dökümünü verir. Kitap bundan başka Freire'nin São Paulo'da Eğitim Bakanı iken disiplinlerarasılık içeren program reformları çalışmasına, devlet eğitim kurumları ve sosyal örgütler arasında ortaklık yaratma çabalarına ve São Paulo'da (MOVA-SP) genç insanlar ve yetişkinler için bir okuma-yazma programının oluşturulması katkılarına ışık tutar. Bu kitap Freire'nin Portekizce ve İngilizcedeki yazılarının tamamının gözden geçirilmesini ve ayrıca O'nun, Gadotti'nin bu kitabın Portekizce'deki orijinal versiyonunu hazırladığı döneme denk gelen 90'ların başında okuduğu yazarları da içine alan, yazarlar üzerindeki entelektüel etkisini sunmaktadır. Gadotti klasik ve çağdaş Marksist yazarların Freire'nin okuduğu yazarlar arasında önemli rol oynamayı sürdürdüğünü belirtir. Freire'nin Hristiyan inancı, O'nun Marksist ve diğer yazarlara minnettarlığının yanı sıra vurgulanır. Gadotti bundan başka Freire'nin çalışmasını Janusz Korczak, Theodore Brameld, Pichon-Riviere, Pierre Bovet, Celestine Freinet ve Jean Jacques Rousseau gibi yazarlara fazla üzerinde durmadan referans vererek diğer eğitimcilerin ve öğretmenlerin çalışmalarıyla mukayese eder.

Birkaç kısa bölümde, Gadotti çalışmaları Freire'ninkilerle mukayese edilen dört yazarın, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey ve Lev Vygotski'nin üzerinde durur. Her bir durumda, O, Freire'nin fikirleri ile bu düşünürlerin fikirleri arasındaki tezatlık ve uyum noktalarını ortaya çıkarır. Örneğin, Illich'e karşıt olarak Freire, Kilise ve okul gibi kurumların mücadele alanı

oluşturduklarına ve dönüştürücü çalışma alanına olanak verdiklerine inandı. Illich'in önerdiği gibi öğrenme ağları lehine okulları kaldırmak yerine, Paulo Freire okulu, São Paulo'da Eğitim Bakanı olduğu süre boyunca gerçekleştirmeye çalıştığı ve Brezilya'nın her tarafında onun partisinin yönetiminde olduğu diğer belediyelerde uygulanan- 'kamusal halk' (popular public) kurumlarına dönüştürmek için çalışmanın okul içinde ve dışında gerçekleştirilebileceğini ileri sürer. Gadotti, Freire'nin sınıf, ırk ve etnik baskı yapılarına ilişkin düşünceleri gerekli kılan fikirlerinin sahip olduğu antropolojik anlam olmadan Dewey'in kültür fikrinin "basitleştirilmiş" olduğunu belirtir. O ayrıca, Dewey'in ve Freire'nin eğitim amaçlarını farklı olarak görür ve Brezilyalı düşünürle beraber eğitimi "baskıcı toplumda yapısal bir değişim" ile ilişkilendirir. (Gadotti, 1994, s. 118).

Bu kitap ayrıca Brezilya'da Freire hakkında ve Freire tarafından yapılan çalışmaların bazılarını aydınlatma yararı sağlamaktadır. Belli çalışmalardan kısaca bahsedilir, belki bu Portekizce bilmeyen İngilizce konuşan okuyucuyu hedef alan bir giriş kitabı olduğu içindir, bu çalışmalar hakkında biraz daha fazla ayrıntı uygun olabilirdi. Kısalık ve özlük bu giriş kitabındaki yazıları simgeler ki, yazar içinde okuyucunun Freire'nin çalışmalarını anlamasını artırmaya yardımcı olabilecek arka plan materyalinin kapsamlı bir giriş düzeyinde gözden geçirmesini sunmakla kendini sınırlandırır. Freire'nin çalışmalarının ciddi okuyucusunun bu kitapta gösterilen kaynakları takip ederek kendi bilgisini derinleştirmesi beklenir.

## **John L. Elias: *Paulo Freire, Özgürlüğün Pedagojisi***

Gadotti'nin giriş niteliğindeki tanıtıcı kitabı, John Elias tarafından yazılan *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* (Paulo Freire:

Özgürlüğün Pedagojisi) *adlı* kitabın basıldığı yılda piyasaya çıkmıştır. Elias'ın kitabı bize Freire'nin çalışmasının bir incelemesini sunar. Kitap, devrimci bir eğitimci olarak Freire'nin biçimlenmesine yol gösteren olaylara, onun kültürel çemberlerde kullandığı pedagojik yöntem, esin aldığı entelektüel etkinin birçok kaynağına (özellikle onun ilk çalışmasında), onun yazılarını destekleyen ve uygulamasına esin veren Hristiyan ve Marksist idealin kaynaşımına, onun çeşitli yazılarından ortaya çıkan bilgi teorisine, sosyal teoriye katkısına, yazılarından derlenebilecek devrimci teoriye, geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirisine, diyalog yoluyla bilinçlenmeye (conscientization) dayalı 'özgürleşme için eğitim' alternatifine ve özgürleşme teoloğu ve eğitimci olarak birbiriyle ilişkili rollerine odaklanır.

Bu kitaptaki en sağlam bölümlerin Freire üzerindeki felsefi ve dini etkilerin ele alındığı bölümler olduğunu hissediyorum. Yazar Freire'nin düşüncesinde iki ana çizgiyi yani Marksist - Humanist ve Özgürlük Teolojisini yeterli dokümanlarla tasvir ederek ve göstererek çok iyi bir iş yapar. Yani bu kitapta Freire'nin yazılarının dini yarının görünür ve güçlü bir şekilde belirtilmesi yazarın 'Din ve Eğitim' alanında uzman olması ve bu alanda birkaç kitap yayınlaması nedeniyle hiç sürpriz sayılmaz. Yazar Freire'nin (1985) farklı türdeki kiliseler arasında ayırım yaptığı *Eğitim Politikası*'ndaki (The Politics of Education) – izleyen bölümde ele alınacak bir konu- belli bölümlere önemine uygun bağlamalar yapar. Elias Freire'nin Latin Amerikalı Özgürlük Teologları, özellikle Gustavo Gutierrez ve Juan Segunda üzerindeki etkisini de önemle belirtir.

Freire'nin Marksist -Humanist tarafı göz önüne alındığında, Freire üzerinde önemli bir etki kaynağı olarak sunulan bir kişinin, Lszek Kolakowski'nin çalışmasına geniş ölçüde atıfta bulunur. Ancak, Freire'nin çalışmasının bu önemli yönünü vurgulamak için Marx'ın (ve Engels'in) ilk dönem çalışmalarından

yani *Holy Family* (Kutsal Aile), *The Theses on Feuerbach* (Feuerbach Üzerine Tezler), *The German Ideology* (Alman İdeolojisi) ve *Economic and Philosophic Manuscripts* (Ekonomi ve Felsefe El-yazmaları) gibi bazı çalışmalarından ilgili alıntılar yapması beklenebilirdi.

Ayrıca "Freire, bununla birlikte, Marx'ın benimsediği ekonomik determinizmi kabul etmez" (s.43) gibi bir yargıdan kaçınması beklenirdi. Benim görüşüme göre, Freire'nin kabul etmediği şey, onun Donaldo P. Macedo (Freire ve Macedo, 1985) ile yaptığı görüşmede gösterildiği ve benim de Bölüm 3'de göstereceğim gibi, Ortodoks Marksistler tarafından Marx'ın aşırı derecede ekonomist okunmasıdır ki, Freire'nin çalışmasının Marx'ın çalışmasının da güçlü bir özelliği olan öznellik bilinci (sense of agency) ile dolu olduğunu hissediyorum.

Taylor'un kitabı gibi, Freire'nin fikirlerini yıllar boyunca izlemesi açısından bu çalışma da oldukça kapsamlıdır. Freire'nin 1993 tarihli kitabı *Pedagogy of the City*'ye (Kent Pedagojisi) atıf yapılmaması anlaşılabilir. Freire'nin Brezilya, São Paulo Yerel Yönetiminde Eğitim Bakanı olarak çalışmalarını ele alan bu özel çalışma yayınlandığında Elias'ın çalışması baskıda olmalıydı. Elias, bu nedenle, Carlos Alberto Torres'in Freire'nin São Paulo'daki çalışmalarının muhteşem analitik dökümüyle karşılaşmamış olabilir (bakınız Torres, 1993, Torres, 1994). Freire'nin çalışmasının bu yönü 'Bir Devrimcinin Yaptıkları' (The Making of a Revolutionary) ile ilgilenen bölümde hemen hemen hiç ele alınmaz. Buna rağmen, São Paulo'da Freire'nin çalışmasına ilişkin "Freire şu anda Rio de Janeiro'da Eğitim bakanıdır" (aynen) (Elias, 1994, s.13) gibi gülünç bir hata oluşturan önemsiz yorumundan daha fazlasını sağlayabilecek yeterli bilgi vardı.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Bakınız, daha önce alıntılanan Convergence görüşmesi (Viezzler, 1990) ve 1991 AERA kayıtları (Freire, 1991).

Freire tarafından yazılan metinler hakkında yararlanılabilecek literatürün kapsamı, onun daha sonraki konuşan kitaplarına yapılan atıflarla birlikte oldukça geniştir. Bir kez daha, Taylor'un kitabıyla Myles Horton'un 'konuşan kitabı' gözden kaçmıştır. Bu kitap adanmışlık, pedagoji ve sisteme ilişkin fikirlerin Elias'ın kitabında ele alınabilmesi ve analiz edilebilmesi için yeterli zaman önce basıldı. Elias'ın kullandığı iki kaynakta - Freire (1985) ve Shor ve Freire (1987) - eğitimin özgürleşme pratiğine ilişkin (liberation practice of education) Freire'nin ilk çalışmalarında bulunan kavrayışların bir derinliği olduğu keşfedilir.

Bu kitap öğretmen ve öğrenen arasındaki ilişki üzerine Freire'nin görüşlerinin karmaşıklığı yanısıra Freire'nin sonraki çalışmasındaki hakkındaki vurguyu (Freire'nin çalışmasında her zaman varolan bu vurguyu bir sonraki bölümde tartışacağım) göz ardı eder, otorite ve otoriteriyenlik arasındaki fark ve giriş bölümünde ima edilen ve izleyen bölümde detaylandırılacak olan özgürlük ve otorite arasındaki gerilimden bahsetmez. Burada belirtilenler nedeniyle, Freire'nin eleştirisine niyetlenen Elias'ın (1994, s. 116) "dikkatli öğretimi ve hatta ölçmeyi kaosa sokan alanlar" bulunduğu saptaması problemlidir.

Elias'ın kitabı Freire'nin daha sonraki çalışmalarında ifşa ettiği ezmenin çoklu kaynaklarını da göz önüne almaz. Yazar sosyal dönüşüm için bilinçlenme'nin (conscientization) kaçınılmaz olarak eylemle sonuçlanacağı gibi o zamana kadar zaten modası geçmiş eleştiriye de tekrarlar. Bu nedenle bu kitaba temel eleştirim Freire'nin çalışmalarının bütünsel (holistic) analizini sunmadaki başarısızlığıdır. Elias Freire'nin öğretmenlerin okul veya eğitim ortamları dışındaki, daha geniş ortamlarda çalışma ihtiyacına, sosyal hareketlerin ve sonraki yazılarında bu konuda siyasi partilerin sağladığı fırsatlara ilişkin yaptığı tartışmaları göz önünde bulundurmaz. Freire'nin pedagojik düşüncesinin gelişimindeki anahtar öğeyi temsil ettiği için sonraki

bölümlerde bu konuya geri döneceğim. Elias, üstelik 1970'de basılan *Cultural Action for Freedom* (Özgürlük için Kültürel Eylem) çalışmasından sonraki çalışmaların Freire'nin sosyal ve eğitim felsefesine sağlam bir şey ekmediğini .." belirtmektedir (Elias, 1994, s. 14). İzleyen bölümün farklı şeyler önerebileceğini umuyorum. Freire'nin külliyatı daha bütüncül bir okumayı gerektirmektedir.

**Maria Del Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong  
ve Carlos Alberto Torres: *Eğitim ve  
Demokrasi. Paulo Freire, Sosyal Hareketler ve  
São Paulo'da Eğitim Reformu***

Bu bölümde gözden geçirdiğim kitap yedi kitap arasından teorik ve görgül (empirical) çalışmayı birleştiren sadece iki çalışmadan biridir. Bu, Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi hakkında yazılan ve O'nun kendisini öne çıkaran bir çalışmadır. Kitap sadece Freire'nin São Paulo'da Eğitim Bakanı olarak asıl çalışmasına değil, bununla beraber bu konuda O'nun mirasına da odaklanır.<sup>6</sup>

Bu kitap, kamu okullarının niteliğini iyileştirme, erişimi demokratikleştirme ve daha önemlisi somut yolla eğitimin sosyal ilişkilerinde ve bu okullarda öğretilen bilginin içeriğini demokratikleştirme aracılığıyla Brezilya'da mega şehirlerdeki eğitim sisteminin demokratikleştirilmesinde PT hükümetinin eylem ve politikalarının detaylı ve derinlemesine bir analizini yapan çok iyi bir araştırma kitabıdır. Bundan başka, okulun yenilenmesinde çok önemli bir rolü olan Okul Konseylerinin yeniden hayata

---

<sup>6</sup> Projeler O'nun görev süresi esnasında başladı ve doğal olarak O'nun halefi Mario Sergio Cortella'nın yönetiminde devam etti. Söylemeye cesaret edebilirim ki, onlar PT'nin yönetiminde olduğu diğer belediyelerde reformu yaymayı sürdürdü.

geçirilmesini kapsayan demokratikleştirme süreci, okullardaki yönetsel düzeye genişletilmiştir. Bu [demokratikleştirme süreci], öğretmenleri, öğrencileri, eğitim yöneticilerini ve topluluk temsilcilerinin dahil olduğu kamu eğitim alanındaki tüm potansiyel ve gerçek bileşenlerin aktif katılımını teşvik eden çabaları da kapsamaktadır. Büyük oranda kamu tarafından finanse edilen bu kitlesel reform (daha sonra maddi-ödüllü bir eğitim ve kaliteye heves edenler için özelleştirme vurgulandı), daha önceden ihmal edilen ve şehrin daha az tercih edilen bölgelerinde öğretim yapmak için görevlendirilenlere ayrılan miktarla daha iyi bir ödeme yoluyla, bu kesimde, bugüne kadar daha az ücret alan öğretmenlerin finansal durumlarını ve koşullarını iyileştirmeyi de kapsamıştır. Öğretmenlerin çalışma koşullarındaki iyileştirme, daha büyük öğretmen yeterliği ve öğretimin artık izole edilmiş bir etkinlik olarak değil, takım çalışması, araştırma ve eylem hakkında süre giden düşünmeyi içeren bir aktivite olarak kavranmasıyla öğretimin doğasında gerçekleştirilen niteliksel değişimle karşılaşmak istenmiştir. Bu bağlamda, Formasyon Grupları (Grupos de Formação) oluşturmak yoluyla devam eden öğretmene mesleki yeterlik kazandırmaya önem verilmiştir. Kamu eğitim kesimindeki bu reformlar, PT Yerel Yönetimince temsil edilen devlet ve sosyal hareketler arasında bir işbirliği geliştirme çabalarını kapsayan güçlü bir genç ve yetişkin okuryazarlığı programıyla tamamlanmıştır.

Yetişkin okuryazarlığı programı doğal olarak ve beklendiği gibi, Freire-esinli halk eğitimiyle bağlantılı olan çok sayıda öğeyi kapsamıştır. Ancak aynı şey Bakanlığın geliştirmeye çalıştığı, halk eğitiminin pek çok özelliğini dikkate alan, kamu okul sistemi için de söylenebilir.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Bu dikkate değer gelişme şüphesiz ki projeye katılmak için seçilen - "popular public"- kamu kesimi okullarına tahsis edilen dönemde yansıtılır

Reformların temel özellikleri olarak bu çalışmada ortaya çıkarılan yukarıdaki konular beni etkilemiştir. Bu kitap, okuyucuya Latin Amerika ve özellikle Brezilya eğitiminin tarihi ve sosyolojik analizini içeren mükemmel bir arka plan materyali de sunmaktadır. Kitap, Brezilya'da kamusal eğitimin gelişiminin dönüm noktalarını gösterir, Freire ve halk eğitimine ilişkin bir tartışma sunar ve okuyucuya PT'nin gelişiminin kısa ve özlü bir tarihsel dökümünü verir. Kitap São Paulo'da PT yönetiminin eğitimsel başarılarının kısa bir gözden geçirilmesini sunar ve 1992 yerel seçimlerinde PT'nin yenilgisinden sonra 'Neo-liberal dönüşüm'ün kısa bir dökümünü sunarak devam eder. Bu kitap ayrıca devlet teorilerine ilişkin iyi bir tartışma sunar, arkasından, dikkate değer uzunlukta, Latin Amerika sosyal hareketlerine özel atıfla,<sup>8</sup> güç mücadelesinde sosyal hareketlerin rolü üzerinde, durur. Yazarlar ayrıca Brezilya'da devlet-sosyal hareketler ilişkisi ve São Paulo'da eğitim reformları süreciyle ilgili olarak Freire'nin Bakanlığının oluşturmaya çalıştığı ilişki ile ilgili oldukça aydınlatıcı bir döküm sunmaktadır. Bunun, kitaptaki geniş anlamda sosyal hareketler bağlamında gerçekleştirilen dönüştürücü eğitim üzerinde duran en önemli tartışma olduğunu düşünüyorum. Bu çalışma arzulanan bir program reformu sürecine odaklananların bir sosyal hareket oluşturabilecekleri fikrini de taşır.<sup>9</sup>

---

(Demokratik hak olarak okulların projeye katılma ya da proje dışında kalma seçimi yapmalarına izin verildi). İzleyen bölümlerde, özellikle Bölüm 4 ve Bölüm 6'da yukarıdaki fikirleri açacağım.

<sup>8</sup> Onlar Brezilya'da sosyal örgütlerin ve mevcut hareketlerin miktari ve doğasına ilişkin önemli detaylar sunarlar, bunlardan bu kitapta daha sonra söz edilecek.

<sup>9</sup> Parti-sosyal hareket ilişkileri yanı sıra São Paulo'da sosyal hareketlere ve ayrıca devlet-sosyal hareketler ilişkisine ilişkin tartışmalardan, Freire'nin

Bu araştırmanın başında verilen, São Paulo'da eğitim reformu sürecinin birçok dikkat çekici özelliği ve program reformu hareketi fikri 'Kamusal Halk Okulu Yaratma' bölümünde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bu bölümü, katılımcı okullarda geliştirilmiş, öğrencilerin kendi sosyal çevresinden derlenen üretken temalara dayalı, disiplinlerarası bir program projesi üzerine derinlemesine bir tartışma izlemektedir. Burada, siyasa çalışmalar bağlamında birkaç belgeden ve normal olarak kullanılan diğer kaynaklardan yararlanılmıştır.

En uzun ve muhtemelen en açıklayıcı bölüm, São Paulo Okulları içinde birkaç katılımcının deneyimlediği gerçekler ile ilgili bizi aydınlatan, neredeyse 100 sayfalık nitel araştırma bölümüdür. Pek çoğu yoksul yerlerde bulunmaktadır. Bir okulun bir yanı orta sınıfın yerleşim alanı diğer yanı gecekondu (favela) yerleşim alanı olarak tanımlanırken, diğerleri suç ve cinayetle damgalanan bölgelerde bulunmaktadır. Bu reform sürecine dâhil olan insanların sesi de, çoğu etnografik çalışma ile, bu çalışmada ortaya çıkmaktadır ki, bunlar projedeki ana aktörlerle yapılan görüşmelerden çok sayıda alıntıyı, okul konularını ve üretken temaları özetleyen tabloları ve ara ara öğrenci - öğretmen arası diyalojik etkileşimlerin 'yoğun betimlemeleri'ni (thick description) sunmaktadır (ss. 176-182).

Görüşmeler büyük ölçüde öğretmenlerin sesine ayrıcalık veriyor ve belki de çalışma diğer önemli bileşenlere yani öğrencilere ve ailelere ait seslerin daha geniş bir varlığıyla geliştirilebilirdi. Daha önce belirtilen tipte, alan notlarından daha çok 'yoğun betimlemeler' çalışmayı geliştirebilirdi. Dahası, öğretmenlerin ve diğer personelin öğrencilerin sadece en yakın (immediate surrounding) çevrelerinde ortaya çıkan sosyal temaları ela

alışlarına ilişkin değil, bu konularla ilgili oluşan öğrenme sürecini ve onların bir şekilde baskın kültürle bağlantısını da açıkça ifşa edecek açıklamaları görmek ilginç olabilirdi. Tartışmalar ne zaman Freire ve onun fikirleri üzerinde dönüp dursa, içerikle ilgili odak noktası çoğu kez 'halk' üzerinedir ve bu okullar istisna değildir; bu okullar, nihayetinde, 'kamusal halk okullarıdır'. Bu öğrencilerin okulun sahipliği duygusunu deneyimleyebilmeleri ve bunu geliştirmenin kültürle ilişkili olduğunu düşüncelerinin bir sonucu olarak, öğrencilerin içinde bulundukları kültürle (immediate culture) okulun bağlantısını güçlendirme ihtiyacına uygun bir şekilde karşılık verilmelidir. Böyle olduğu halde, Freire daima halka ilişkin olanın eğitim sürecinin sadece başlama noktasını oluşturduğu üzerinde durmuştur. Bu noktaya daha sonra döneceğim. Bu kitapta dikkatimi çeken eksik şeylerden birisi de, aynı alan içinde çalışan farklı sistemlerin bulunmasından, bu olayda kamu kesimi ve karşı sektörlerin (reforme edilmiş ve seçici olmayan kamu sektörü sisteminin yarışmacı ve elitist özel sektör sistemi ile birlikte yer almasından) kaynaklanan gerilimler, çatışmalar ve engellerle ilgili tartışmanın yokluğudur.

Okul içindeki yaşamın ayrıntılı dökümüne güvenilebilir. Onlar Bakanlığın uğraşmak zorunda olduğu karmaşıklıkları yakalar. Bu reform süreci onaylama, direnme ve şüphe gibi tepkilerle karşılaştı. Özellikle öğrencilerin yoksulluğunu daha önce yaşamış olan Francisco gibi öğretmenler onaylama, PT'yi desteklemeyen ve bundan dolayı sosyal konularda odaklanan üretici temaları 'PT propagandası'nın desteklenmesi için araç olarak gören öğretmenler ise direnme ve şüphe göstermişlerdir. Reformların altında yatan felsefeyi yanlış yorumlayan öğretmenler sıkça onları hatalı nedenlerle alkışladılar. Bazıları kamusal halk okulu projesini ekstra parasal ödemeler nedeniyle cezbedici bulurken, (s.173) bazıları ise sınıfın mahremiyetinde (pri-

vacy) istedikleri yollarla öğretimi sürdürme kararlılıklarından vazgeçemediler. Bazıları da projeye katılımın sürdürmeleri gereken işlerin miktarında bir artışa yol açmasından yakındılar.

Bakanlığın tercihe dayalı olmayan kamu kesimi sistemi oluşturma niyetlerine rağmen, öğretmenlerin özel olarak sınıflarında içsel ayrıştırma gerçekleştirmeleri eşit derecede açık sözlü ve cesaret kırıcıdır. Bu durum São Paulo deneyimine özgü değildir. Bazı öğretmenler seçicilikten (selective) ve gruplandırma (streaming-tracking) olarak adlandırılan zihniyet yapısından kopmayı son derece zor bulmuşlar gibi görünüyor. Diğerleri de deneme özgürlüğünden, kendi öğretme yeterliklerini yaratmaktan ve ön araştırmaya katılmaktan korkarlar.<sup>10</sup>

Yukanda bahsedilenler kitap boyunca yapılan tartışmaların farklı seviyelerdeki uygulama gerçeklerine dayandığını göstermektedir. Bu kitap, sadece teori değil aynı zamanda bu teori ile belli bir bölgenin kamu kesimi eğitiminin yönetilmesinin gerçekleri arasındaki ilişki üzerinde duran biri için, Freire'nin geç dönem çalışmalarının dökümü için temel referans kaynağı olmalıdır. Bu kitap aynı zamanda, sadece temel bir felsefe ile program ilkelerinin geliştirilmesi sürecine değil fakat aynı zamanda, daha da önemlisi, okul ve sınıf pratiğinin çoklu gerçekleri yoluyla yeniden keşfedilen, yorumlanan/aracılık edilen reforma da dikkat çekerek belli bir bağlam içerisinde program reformunun açıklık ve anlaşılabilirliğine hizmet eder. Bu kitap, mevcut eğitim yöneticilerinin ve adaylarının yanı sıra politika yapıcılara ve program uzmanlarına önerilebilir. Kitap, canlandırıcı bir Güney perspektifi ve sıklıkla şüphe götürmez bir teknik-rasyonel yaklaşımın destekleyicisi olan Kuzey bağamlarından

---

<sup>10</sup> São Paulo örneğinde onlar, başkalarıyla takım oluşturma, geleneksel disiplinlerin dışında çalışma, toplumu araştırma ve üretici temaları keşfetme özgürlüğünden korkabilirlerdi.

çıkarılan eğitim yönetiminden ithal edilmiş fikirlerin eleştirisi-  
nin aldırıldığı nefese davet sunar.<sup>11</sup>

### **Peter Roberts: *Eğitim, Okur-Yazarlık ve İnsanlaşma. Paulo Freire'nin Çalışmalarının Keşfi***

São Paulo reformları hakkındaki kitabı, Yeni Zelanda'dan bilim insanı Peter Roberts tarafından Freire üzerine yazılan geniş bir teorik çalışma izlemiştir. Daha önce Paul V. Taylor ve John Elias'ın kitaplarının ne denli güçlü yanları olduğunu göstermiş-  
tim. Bununla birlikte Roberts'ın daha yakın tarihli *Education, Li-  
teracy and Humanization* (Eğitim, Okuryazarlık ve İnsanlaşma)  
(Roberts, 2000) adlı kitabının analizini genişliği bakımından on-  
ları aştığını hissediyorum. Elbette, O'nun kitabı çok yakında ya-  
yınlandığından, Peter Roberts, Freire'nin en son çalışmalarının  
bir kısmını [çalışmasına] katmış olmanın avantajına sahiptir.  
Burada, Freire'nin ölümünden sonra İngilizce'de yayınlanacak  
hala çok çalışması bulunduğu dikkate alınmalıdır. Hatta Elias  
ve Taylor'un kitaplarının temel eksikliği Freire'nin seksenlerin  
sonunda ve doksanların başında İngilizce yayınlanan çalışmala-  
rının yeterli dökümünü sağlamadaki başarısızlıklarıdır. Elias'ın  
doksanların başındaki çalışmaları tümüyle ihmal ettiğini görü-  
yoruz.

Peter Roberts bu konuda farklıdır. O, Freire'nin fikirlerinin  
gelişiminde, İngilizce'deki hem erken hem de geç dönem kitap-

---

<sup>11</sup> Bu kitap, Avrupa Birliğinin Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bölgesel ağla-  
rına -R3L pilot girişim- (CEC, 2002, s.1) katılan bölgeleri de dahil, dünyanın  
çeşitli parçalarında "öğrenen şehirler" ve "öğrenen bölgeler" kavramıyla  
bağlantılı çeşitli projelerin ortaya çıkmasına şahit olduğumuz bir dönemde  
de önemli hale gelmiştir (Bkz. Walters ve diğerleri, 2004 Güney Afrika hak-  
kında).

larına önem vererek, Paulo Freire hakkında bütüncül, hoş bir okuma sağlıyor. Bunu belirtmek önemlidir ki, Freire bazıları erken çalışmalarında zaten sunulan fakat ileri düzeyde açıklanmayan bazı noktaları daha sonraki çalışmalarında vurgular ve detaylandırır. Bir ortak çalışmada (Allman ve diğerleri, 1998) “bu konumların da eğitimci, aktivist, devrimci hükümetlere danışman (Guinea Bissau, Nikaragua, Grenada) ve nihayet eğitim politikacısı ve yöneticisi olarak hayli maceralı bir yaşamın son yıllarında karşı karşıya kaldığı özgürleşme ve ezilmenin yeni deneyimlerinin ışığında revize edildiği” ileri sürüldü (Allman ve diğerleri, 1998, s.9).

Freire bize farklı sınırlar arasında karşılaşılan yeni deneyimler ve güçlükler karşısında daha ileri açıklamalar yapmayı sağlayan kavramsal araçlar ve fikirler sunmuştur. Roberts’ın kitabının güçlü olan yanı, yazara, bazı yazarlar tarafından Freire’ye yöneltilen eleştirilerin bir kısmıyla layıkıyla uğraşmak için yeterli materyal sunmasıdır.

Onun otuz yıllık eserleri boyunca Freire’nin düşünceleri üzerinde yoğunlaşmasında, Roberts daha önce zaten çok iyi belgelenmiş materyalleri tekrarlamamaya dikkat etmiş. Bu Freire’nin etkilendiği iki temel kaynak olan Özgürleşme Teolojisi ve Marksizm ile ilgili materyalleri de içermektedir. Örneğin, Elias’ın (1994) kitabı ve Retemal’ın (1981) monografisi, ilkiyle yeterince ilgilenirken, Paula Allman, daha önce gösterildiği gibi, Freire üzerinde Marksist etkinin eksiksiz bir açıklamasını sağlar (Allman, 1999). İçerilen kavramları dikkate alıp, metni boyunca etkili biçimde kullanmasına rağmen, Roberts için bu argümanları tekrarlamamanın gereği yoktu.

Roberts’ın, kitabını yazdığı sırada Freire’nin İngilizce’de mevcut tüm metinleriyle sıkı bir aşinalık gösteren bütüncül tartışması, Freire’nin düşüncesindeki en önemli gelişmelerin altını çizmesinde O’nu yeterli kılmıştır. Freire’nin erken dönem ça-

lışmalarında bahsettiği ancak, güvenilir bir kayıt sağlamak için, daha sonraki çalışmalarında odaklanmak zorunda olduğu, eğitim görüşünü çevreleyen çeşitli yanlış kavrayışlar da [tartışma-da] içermektedir.

Freire'nin tekrar tekrar odaklandığı, seksenlerin ortasından beri bir kez daha üzerinde durduğu(onun çalışmalarında her zaman var olan fakat daha büyük bir vurguyu gerektiren) açık bir nokta, toplumsal olarak dönüştürücü eğitimin yol gösterici doğasıdır. Eğitimin 'müdahaleci' doğası üzerine Roberts'ın Chet Bowers ve Peter Berger ile mücadelesi, değerlendirilen kitaptaki en iyi tartışmalardan biridir. Bir kez daha, Freire'de otorite ve otoriteriyenlik arasındaki ayrım anahtardır ve Roberts, Brezilyalı eğitimci [Freire] tarafından desteklenen demokratik ilişkilerin karmaşıklığını gösteren, Freire'nin çalışmasının bu boyutunu açıklayan iyi bir iş yapar. Bir kez daha, otorite konusu ve bırakınız yapsınlar pedagojisine (laissez faire pedagogy) sapmanın tehlikesi öne çıkarılmıştır.

Bunun gibi düşünceler Roberts'ı Freire'nin müdahaleci pedagoji (interventionist pedagogy) anlayışını savunmaya yönel-tir. Roberts eleştirisinde sadece Bowers ve Berger'i değil Elizabeth Ellsworth ve Kathleen Weiler gibi post-modern feministleri de hedef alır. Belki Roberts Freire'yi sistematik olarak ele alan diğer yazarlarla mücadele etmek için eleştirilerini genişletebilirdi. Bunlar arasında daha önce gösterdiğim gibi, Diana Coben ve Frank Youngman bulunmaktadır ve Youngman, Bowers, Berger, Ellsworth, Weiler ve Coben'in eleştirilerini yönlendiren nedenlerden başka nedenlerle Freire'yi eleştirir.

Freireci pedagojinin yönlendirici/müdahaleci (directive/ interventionist) doğasını vurgulamak dışında, Roberts, Freire'nin çalışmalarında öğrenmenin kolektif (collective) boyutunu da uygun biçimde vurgular. Bu, bence, Freire'nin fikirlerini sürekli pek çok kişinin liberal, bireyci bir öğrenme çerçevesi içinde çar-

pıtması ve suistimal ederek kullanması nedeniyle çok önemlidir. Freire'nin ırk, cinsiyet ve farklılıkların diğer biçimlerini görmezlikten gelme eğilimini vurgularken Roberts bu konularda Brezilyalı eğitimcinin sonraki duruşunu, Freire'nin sonraki çalışmalarında görünür biçimde takdim edilen kimliğe ve birlikteliğe (coherence) ilişkin tartışmalarını dikkate alarak ön planda tutar. Bu konular Bölüm 4 ve 5'de tartışılacaktır.

Ancak, Peter Roberts'ın analizinde ve Freire'nin çalışmalarının diğer analizlerinde (benim önceki çalışmam dahil) eksik olan öge, Freire'nin dönüştürücü öğrenme ve farklılık tartışmalarının kısa ve öz biçimde özetlenen insan merkezli çerçeve içinde kaldığının fark edilmesidir. Biyolojik farklılık (Bio-difference) boyutunu eleştirel pedagoji literatürüne ekleyen yazarları ele alarak bu konuya Bölüm 4'de geri döneceğim.

Peter Roberts'ın kitabı Freire'yi romantikleştirmez. Bu kitap boyunca, Peter Roberts Freire'yi esin verici biri, öğretmen kuşaklarını ve diğer kültürel çalışmacıları etkileyen biri, fakat, Freire'nin önemli bir ifadesini kullanarak, tüm insanlar gibi 'tamamlanmamış' (incomplete) biri olarak tanımlar. Paulo Freire'nin düşüncesindeki hatalar bu tamamlanmamışlığın bir yansımasıdır ki, bu onun daha fazla birliktelik için durmadan mücadele etme çağrısını tümüyle daha acil duruma getirir.

### ***Antonia Darder: Paulo Freire'yi Yeniden Keşfetmek. Sevginin Pedagojisi***

Antonia Darder, Freire'nin bazı kavramlarının makro ve mikro düzeylerdeki çağdaş mücadelelerle ilişkisinin açık bir dökümünü verir. Darder, Freire tarafından geliştirilen belli kavramların kökenine ilişkin literatürü tekrarlamak için zaman ve yer harcamaz. Freire'nin biçimlendirici etkisi üzerinde de durmaz. Şimdi bu bölümde gösterileceği gibi bu özellikler hakkında çok şey yazıldı ve yayınlandı. Darder'in kitabının başlığının fikir

verdiği gibi, O, genelde daha geniş ilerici sosyal hareketler bağlamı içerisinde ortaya çıkan bir mücadele anlamına gelen, daha çok sosyal adalet için ilerici öğretmenler ve diğer kültürel çalışmacıların verdiği mücadelenin parçası olarak, Amerika Birleşik Devletleri bağlamında Freire'nin kavramlarını yeniden keşfedebilme yolları ile ilgilenir. Darder, Freire'nin denemelerin ve kavramların bir bağlamdan diğerine aynen nakledilemeyeceği aksi halde bunların başka bir kültürel istila oluşturabileceği uyarısını önemser. Onlar yeniden keşfedilmelidir.

Darder, Freire'nin pedagojik yaklaşımındaki temel kavramların bazılarını odaklanır ve onları ayrıntılandırır. O alçakgönüllülük, sevgi, hoşgörü, cesaret, umut, kararlılık, güvenlik ve sabır (veya 'sabırsızlığa sabır', Gadottinin de vurguladığı bir konu ve Freire'nin son dönem çalışmalarındaki bir ana tema) gibi Freire'nin savunduğu temel insani özellikler ile ilgilenir. O bu konuları diğer öğretmenlerin/aktivistlerin sınıf içinde ve dışında ve daha geniş kamusal alanlardaki günlük mücadeleleriyle ilgili kişisel anekdotları metne serpiştirerek detaylandırır. Bu kitabın teori ve uygulama arasında bir ikilem yaratma değil fakat baştan sona *praksis* ile ilgili olduğunun kanıtı en başında bellidir. Freire'den gelen teorik kavrayışlar ilerici öğretmenlerin kişisel günlük deneyimlerinin ışığında detaylandırılır. İlerici öğretmenlerin seslerinin yeniden üretildiği bu çalışma, farklı sınıf, etnik ve cinsiyetten gelen çeşitli öğretmenlerin birincil elden hikâyelerini içeren uzun bir son bölümle biter.

"Yürürken konuşmak" (walking the talk) sosyal adalet mücadelesinde eylemci bir üne sahip bir eğitimci tarafından kaleme alınan bu kitap boyunca anahtar bir konu olmuştur (bakınız, Borg ve Mayo, 2007 içinde Darder). O'nun yazısı boyunca mantık, duygudan ve Freire'den elde edilen anahtar bir kavrayıştan varoluşun bilişsel olmayan diğer alanlarından asla ayrılmaz. Darder'in istediği türden bir ilerici eğitim, eğitimcileri ve eğiti-

lenleri diyalojik (dialogical) süreçte, iki anahtar öge olarak görmeye, bilginin nesnesinin ortak araştırılması yoluyla “daha bütüncül insanlık”a doğru gelişmeye tasarlanmıştır. Ve bununla birlikte bu gelişme bir süreç - otantik diyalog- aracılığıyla ortaya çıkmalıdır ki burada çatışmalardan kaçınılamaz fakat yüzleşilme- lidir. Freire’nin diyalog kavramında yer alan karşılaşmayı diğer karşılaşmalardan ayıran şey, insanlık için gerçek bir sevgi ve daha insani, toplumsal olarak daha adil bir dünyanın yaratılması için başkalarıyla dayanışma ruhu tarafından karakterize edilen bir bağlam içerisinde ortaya çıkan etkileşimdir.

Farklı etnik köken ve cinsiyetten öğretmenlerin yaşanmış deneyimleri üzerindeki yoğunlaşma Darder’in öğretmenlerin günlük yaşamları üzerinde etki yapan daha geniş makro düzey konuları gözden kaçırmamasına yol açmamıştır. O bu deneyimleri, küreselleşmenin yoğunlaşması ve öğretmenler, öğrenenler ve yurttaşlar olarak halkın çalışmasını etkileyen politikaların neo-liberalizasyonu tarafından belirlenen bir senaryoya karşı analiz eder. Giriş bölümlerinde, yazar bu süreçlerin bir kısmını ve onların kamusal/özel yaşamlar üzerindeki saldırısını aydınlatıcı bir döküm sunar. Hâlâ *doğrudan* kolonyalizmi yaşayan bir ülkeden gelen bir kişi, Porto Rikolu (Puerto Rican) olarak, yazarın kendi yerleşim bölgesini yansıtan geleneksel alt etnik gruplardan insanların yaşamlarına özel bir vurgu yapılı. Freire’yi hatırlatarak, Darder ilerici eğitimcilerin ve kültürel çalışmacıların, diğer şeyler arasında, kendilerinin çalışma koşullarının sınırlarını tam olarak tanımlayabilmeleri ve çalışmalarını daha geniş mücadelelerle birleştirmek için güçlü bir siyasal ekonomi bilgisi geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Darder’in Freire hakkında yazdıklarının coşkulu ve heyecanlı doğasından dolayı ‘cesaret’ üzerine vurgusu önemlidir, ancak Freire kendisinin daima aktarmaya çalıştığı umut mesajlarıyla dolu olması ve esinleyiciliğini sürdürmesine karşın, güç-

l  bir gerçekçilik duygusu ile dengelenmiştir. Bu gerçekçilik, sosyal adalete ilişkin çeşitli mücadelelere, zaferleri ve kayıpları içeren ve daima misillemesi olan mücadelelere dahil bir aktivist olarak, yazarın kendi deneyimlerinden üretilmiştir. Onun 'siyasal tepki' (political backlash) konusunda yazdıkları bu anlamda oldukça esinleyicidir; ki bu esin, kadrolu öğretmenlik yapmaya yeni başlamış ve bir mücadelede öğrencilerin tarafında yeralan ve okul kurulundan gelen misillemelerle sıkıntı yaşayan bir  ğretmen tarafından, ilk elden paylaşılan anlatıların birinde yenisinden yansımıştır. Bu potansiyel olarak dönüştürücü eylemi sürdürmek, cesaret ve şaşmaz bir adalet duygusu gerektirir. Latin Amerika'nın çeşitli kesimlerinde 'tehlikeli' işlerini sürdürmek için desteksiz kalan ve yaşamlarını riske atan halk eēitimcilerce alınan risklere ilişkin Freire'nin gözledikleri, (bakuruz Freire ve Horton'un Kontra Savaşı sırasında Nikaragua'da halk eēitimcilerin durumlarına ilişkin yazdıkları)  ğretim/çalışma için isteksizce ödenmek zorunda bırakılan bedelin çıplak bir hatırlatıcısı olarak hizmet ederken, ayrıca bir esin kaynaēı olarak da hizmet edebilir.

Oldukça anlaşılır ve akıcı biçimce yazılmış olan bu kitap, hem akademisyenlerin hem de uygulamacıların ilgisini çeker. Belki burada, Antonia Darder'in bu kitabının kaınmamı saēlaması gereken türdeki yanlış bir ikilemi yeniden  rettiēim için sulanabilirdim. *Freire'yi Yeniden Keşfetmek (Reinventing Freire)* aktivizm ve bilimsel çalışmanın kombine edilmesi için bir kalk borusu- ilerideki dönüştürücü eylem için düşünüm ve eylemin kaçınılmaz olarak birbirine geçmesiyle karakterize edilen bir Praksis süreci- sunar. Kitap, Freire'nin çalışmalarıyla, hem erken hem de geç dönem çalışmalarından alınan önemli materyaller aracılıēıyla, bütüncül olarak ilgilenir. *Eleştirel Bilinç için Eēitim (Education for Critical Consciousness)*, *Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of Opressed)* ve *Süreç İçindeki Pedagoji*'den (Pedagogy in

Process) kilit alıntılar ve eşit şekilde *Yüreğin Pedagojisi* (Pedagogy of Heart), *Umudun Pedagojisi* (Pedagogy of Hope) ve *Özgürlük Pedagojisi*'nden (Pedagogy of Freedom) önemli alıntılar ve aynı derecede önemli olan, Darder'in ilerici öğretmenlere daima çekici gelmesine yol açan, *Kültürel Çalışmacılar Olarak Öğretmenler* (Teachers as Cultural Workers), *Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*'dan (Letters to Those Who Dare Teach) alıntılar birlikte yer almaktadır.

Bu kitap, yazarın ilk elden anlatılar ile tarutumunu yaptığı Freire'nin çalışmalarındaki ve ilk bölümlerde yer alan kaynaklardaki temaların bir analizini yaptığı kısa bir bölümle tamamlanabilirdi. Belki burada bir kez daha geleneksel olarak akademik davranıyorum. Bununla birlikte, bu tür bir sonuçlayıcı analizin, kitap boyunca iç içe geçmiş olan düşünce ve eylemin, *Praksis* duyarlılığını kesinlikle geliştirebileceğini hissediyorum.

### **César Augusto Rossatto: *Paulo Freire'nin Olasılık Pedagojisine Bağlanmak. Körlükten Dönüştürücü Olasılığa***

Bu bölümde Freire üzerine gözden geçirdiğim son kitap, Brezilyalı bilim insanı César Augusto Rossatto'nunkidir (2005). Rossatto'nun tartışmasında 'zaman', eğitime ve Freireci pedagojinin sınırları ve olasılıklarına ilişkin olarak anahtar kavramdır. O, Los Angeles gibi, herkesin daima "hızlıca herhangi bir yerde olmak zorunda gibi görüldüğü" şehirlerdeki kapitalist "sürat şeridi"ndeki yaşam üzerinde uzunca durur.

Rossatto, kadercilik, iyimserlik ve dönüşüm gibi anahtar Freireci (Freirean) temaları, biri Los Angeles diğeri Brazil'de olan, iki bağlamda, "yüksek" ve "düşük" okul başarıları olanların deneyimlerinin analizinde açılar.

Bu kuram oluşturan araştırmada (grounded study) nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bundan dolayı ikinci görgül çalışma bu kısımda tartışılmıştır. Onun gözlemleri farklı türdeki iyimserlikleri merkeze alır. Burada bireysel esnek bir iyimserlikten daha çok 'meritokrasi'ye inanç, kaderci iyimserlik tarafından karakterize edilen kör bir iyimserlik vardır. Esnek iyimserlik (resilient optimism), "olmak"tan daha çok "sahip olma"nın alanına ait olabilirdi.

Rosatto farklı türdeki iyimserlik üzerine her tartışmayı 'zaman' faktörü ile ilişkilendirir: "kör iyimserliğin hegemonyası içerisinde zaman bilincinin geçici inşası, haklarından mahrum edilen öğrencilerde kaderci görüşleri oluşturabilir. Okullar kör iyimserliğin tarihsel bellek yitimiyle suç ortağı olurlar...". Elbette, bunun gibi ifadeler, zaman faktörünün bu koşulun özelliklerini nasıl etkilediğini detaylandırmayı gerektirir, örneğin 'bankacı eğitime', ezberlemeye vb. durumlara karşı eleştirel olmayan bir konumlanmada. Sosyologlar, geleneksel işçi sınıfı kültüründe, geleceğe yatırım yapmaya ve bundan dolayı zevk almayı ertelemeye (bulunduğu yerde kalmaya) karşı bir direnç olduğunu ve işçi sınıfının geleneksel istikrarsız varoluşunun bu sınıfın üyelerini sadece 'burada ve şimdi' inancına sahip kıldığını iddia etmişlerir.

Freireci pedagoji, öğrenenlere özneler olarak "zamanlarını kullanmayı maksimize etmek için zamanın özgürleştirici kavramlarını geliştirmelerine" yardımcı olan dönüştürücü bir iyimserliğe (umut duygusu, veya Henry Giroux'un söylediği gibi 'eğitilmiş umut'a (educated hope)-Giroux, 2001, s. 125) doğru yön değiştirdi. Yazar orada durmaz, fakat yaşadığı iki ülkeyi etkileyen eğitim politikalarına iyi bir şekilde bakar. Onun doğum yeri Brezilya üzerine ilk tartışması açıklayıcıdır. Özellikle dikkate değer olanlar onun popüler kitle kültürünün (mass popular culture) ve *telenovelas* (Latin Amerika beyaz dizileri-soap

opera) gibi 'sağduyu' inşasının önemli kaynaklarına göndermeleridir. Yazarın 'süreç içinde bir insan olarak' siyasal bilincini aşamalı olarak geliştirdiği yola, kendi dönüşümlerinin çeşitli aşamalarının, Freire'nin kendi sözcükleriyle 'daha az eksik' (Freire, 1997) oluyor olmasına ve bundan dolayı daha tutarlı olmasına (Freire, 1998, ss. 51, 66) ilişkin tartışması aynı düzeyde açıklayıcıdır. Onun Brezilya toplumunun farklı yüzlerini tasviri, ülkeyi tanımayan ve Freire'nin eğitim, politika, iktidar ve topluma ilişkin erken ve geç düşüncelerini şekillendiren bağlamı giriş düzeyinde anlamak isteyen kişiler için bir nimettir.

César Augusto Rossatto'nun, mevcut bağlamındaki, Amerika Birleşik Devletleri, eğitim politikalarının analizi aynı şekilde açıklayıcıdır ve O, farklı metodolojik yaklaşımları içeren çeşitli çalışmalara, farklı eğitimsel ölçmelerin farklı öğrencilerin eğitim ve diğer yaşam şansları üzerindeki etkisini göstermek için dikkat çeker. Birleşik Devletler standartlaştırılmış test ölçümlerinin, O'nun Freireci ve eleştirel pedagojik anlamıyla çok fazla istenen dönüştürücü iyimserliği içeren kitabının ilk tartışmalarında belirlediği, farklı iyimserlik türleri üzerindeki etkisine ilişkin tartışması çok ilginçtir. Nihayetinde, yazar, Freireci alanlara ve orijinal olarak eleştirel teoride kök salan Birleşik Devletler eleştirel pedagojisine döner. O ayrıca, São Paulo'da Erundina Yerel Hükümetinde (Erundina'nın Başkanlık yaptığı Yerel Hükümet) Freire'nin Eğitim Bakanı olarak hizmet ettiği zamanda gerçekleşen esin verici reformlardan ortaya çıkarılan fikirlere (Freire, 1993) de dikkat çeker ve derslik içinde meydana gelen pedagojik etkinliklerin türlerine göz atmamızı sağlar. Yazar, tüm bunları O'nun daha demokratik ve toplumsal olarak kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirmeye yönelik politika değişimleri için önerilerini güçlendirmek için yapar. Kitap, yazarın Freireci eleştirel dünyevi bir program tasarımının içeriği olarak kabul ettiği 16 konu ile bitirir.

Kitap boyunca tekrarlanan konu öğrencilerin geçici bilgileriyle nasıl baş edileceğidir. Yazar, öğrenciler zaman kavramlarını değiştirdikleri için programın sık sık yeniden uyarlanması gerektiğini ileri sürer. Freire'nin Bakanlığının (Freire-led Secretariat) 'kamusal halk okullarına' ilişkin fikirlerinden üretilen, O'Cadiz ve diğerlerinin (1998) çalışmasında mükemmel bir şekilde analiz edilen bir fikir, üretici temaların (generative themes) kullanımına dayalı karşıt bir disiplin programı (cross disciplinary program) geliştirmektir. Bu São Paulo ve ayrıca Porto Alegre'de (Porto Alegre Eğitim Müdürlüğü, 1999) tematik oluşumlar (thematic complexes) üzerinde yoğunlaşan program reformlarının bir özelliğiydi.

Üretici temalar öğrenenlerin yaşam dünyaları ile bağlantı kurmaya yardımcı olmak için amaçlanmıştı. Onlar, okulu halk sınıflarıyla ilişkilendirme girişiminin bir parçası olarak eğitimsel süreçlerde başlangıç aşaması belirledi ve böylece okul bu sınıflara daha fazla yabancı olmayan bir kurum haline getirildi. PT'nin Porto Alegre'deki Yerel Eğitim Müdürlüğü (PT's Secretaria Municipal de Educação -SMED) bu konuya bu şehirde geliştirilmiş olan 'Yurttaş Okulu' (The Citizen School) ile ilgili olarak iştirak etti (Gandin ve Apple, 2002, s. 110). Cèsar Augusto Rossatto ayrıca, São Paulo'da 'kamusal halk' okullarının bütün düzeylerde işbirliği ve katılıma verdiği önem ile karakterize edilen demokratik sürece gerekli ilgiyi gösterir. Bu okullar üyeleri (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler, okul sendikası üyeleri ve çevredeki toplulukların üyeleri) kendilerinin programın ve okulların sahibi oldukları duygusunu deneyimlemelerini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu elbette, Freire'nin son dönem çalışmalarındaki en iyi kavramsal gelişmelerden biridir. Bu eğitim yönetimi ve dünya çapındaki reformlar üzerine söylemlerde, mevcut durumdan daha fazla ilgi gösterilmesini hak eder.

Maalesef, kendi ülkemizin deneyimleri ve İngilizce konuşan dünyanın etrafında dolaşan uluslararası literatürden elde ettiklerime göre, São Paulo eğitim reformları, bir şekilde Porto Alegre'deki katılımcı bütçe gibi PT'nin fikirleriyle yankı yapsa da, henüz kuzey yönlü fikirlere karşı başarısız olmuştur. Ben burada daha çok Kuzey Amerika kökenli gurulardan çıkan yönetsel/teknik rasyonel fikirleri kastediyorum. İşin tuhafı, bu yaklaşım yönünde fikirleri gösterilen insanlardan yapılan alıntılara rastlanabilir, alıntılar eleştirel pedagojiye önem veren bir tartışmanın bağlamında ortaya çıkar. Yazarın, zaman zaman, kendi kaynaklarının seçiminde çok eklektik olduğunu hissettim. Bir sonuç olarak, tartışmanın asıl anlamının kaybolmamasını sağlamak koşuluyla, (sınırların olduğunu kesinlikle kabul etmeme rağmen), farklı pedagojik yönelimli, farklı türdeki insanlardan uygun esinlenmeler sağlanabileceğine inanıyorum.

Bunun ve psikolojik yaklaşım dahil teori ve yaklaşımların büyük bir çoğunluğunu içeren tüm tartışmanın en ilgi çeken yönü, yazarın baştan sona kadar zaman ana motifini kaçırmaması ve Freireci pedagojinin "öğrencilerin yeni zaman kavramlarının yaratıcı inşasına yol gösteren, geleneksel geçiciliğin yapıbozumuna" nasıl yardımcı olduğunu keşfetmesidir.

César Augusto Rossatto tarafından yazılan bu kitap, son onaltı yıl veya o civarda bir sürede ortaya çıkan Freireci pedagoji üzerine yazılan diğer pek çok kitaptan farklıdır. Paulo ölmeden az bir zaman önce Paulo Freire'nin kendisiyle gerçekleştirilen, kısa fakat açıklayıcı görüşmenin yanı sıra Brezil ve Los Angeles'in canlı betimlemelerinden başka, bu kitabın orta ve son bölümleri boyunca yazılanlar coşkudan yoksundur. Bu görüşmede Freire'nin Neoliberalizm ve onun sosyal dayanışmadan çok bireyci kültürü azdırması hakkındaki endişeleri görülebilir. Yazarın, São Paulo'da yerel yönetimin deneyimi üzerinde duran, Freire esinli bir reform için olasılıkları incelediği son tartış-

ma, zor sorulara yol açmakta, fakat beni fazla etkilemedi. Bununla beraber, çalışmada içerilen akademik titizlikten hiç şüphem yok. Araştırmanın karşılaştırmalı ve nicel/nitel boyutları, çalışmayı akademik bakımdan olabilecek kadar, örnek bir çalışma yapmaktadır. Ancak, bu kitapla bağdaşan, iyimserlik ya da kaderciliğin farklı formları konusunda zaman kavramının öne çıkarılması, onun özgünlüğüdür.

## **Sonuç**

Bu bölümde 90'lardan bu yana Paulo Freire'nin çalışmaları üzerine İngilizce yayınlanan literatürün bazılarını gözden geçirmek amaçlanmıştır. Şimdi Brezilyalı eğitimcinin fikirleri üzerine çalışmaların üretilmesinin devam ediyor olması gerçeği göz önünde tutularak, bir 'Freire endüstrisi'nin (Freire industry) varlığından şikâyet etmek moda oldu. Bu gibi yazılar kinik (cynical) bir görüşü temsil eder. Bana göre böylesine hızla gelişen bir literatür, Alberto Torres'in bu kitabın başında alıntılanan "Biz Freire ile birlikte veya Freire'ye karşı olabiliriz, ancak Freiresiz olamayız" (Torres, 1982, s.94) görüşünü onaylamayı sürdürür. Üretilen çalışmalar titiz oldukları, Freire'nin kendi fikirlerinin hakkını verdikleri, yeni, eleştirel perspektif sağladıkları ve sıklıkla yanlış anlaşılan bu şahsın karmaşık düşünme şeklini daha ileri düzeyde aydınlatıkları sürece, çok iyi karşılanmaları gerektiğini düşünüyorum. Bu gözden geçirmenin içerdiği çalışmaların pek çoğu, sadece Freire'nin fikirlerinin farklı bağlamlarda çağdaş zamana uygunluğuna ilişkin tartışmalara değil onun geniş külliyatından çıkan kavramların yeniden incelenmesine ve yaratıcı kullanımına ilişkin deneyimlerin ve görüşlerin karşılıklı değişim sürecine de yararlı katkılar sağlar. Bu değerlendirme bölümünde ele alınan yazarların çoğunun yaşamı Freire tarafından etkilenmiş olmalı. Belkide daha önemlisi, onları Brezilyalı eğitimcinin çalışmaları üzerine daima gelişen litera-

## **78 | Özgürleştiren Praksis**

türe katkı yapmak zorunda bırakmasıdır. Ben de uzun bir süredir bu mecburiyeti hissediyorum. Bu benim, yıllar boyu, Freire üzerine bir miktar yazmama ve onları yeniden ele almama ve bu kitabı üretmek için yeni bölümler yazmama yol gösterdi. Benim içtenlikli umudumdur ki, bu kitap, onun kendi yolunda, Freire'nin çalışmalarının mirası üzerine devam eden zengin tartışmaya, bu bölümde bahsedilen pek çok yazarın kendilerinin dikkat çektiğı bir tartışma üzerine, katkı sunacaktır.

### 3. BÖLÜM

## ELEŞTİREL OKURYAZARLIK, PRAKSİS, ÖZGÜRLEŞTİRİCİ POLİTİKA

Paulo Freire eleştirel okuryazarlık kavramı ile eş anlamlıdır. Eleştirel okuryazarlık işlevsel ve kültürel okuryazarlıktan ayrı tutulmalıdır. İşlevsel okuryazarlık yönergeleri izleme, işaretleri okuma ve formları doldurma gibi eylemler için gerekli temel okuma becerilerinin kazanılmasının teknik sürecine karşılık gelir. Kültürel okuryazarlık, Amerika'da, E.D. Hirsch ve Alan Bloom gibilere göre, peşinen kabul edilen 'standard' bir kültürel ve dilsel birikime erişim elde etme araçlarına karşılık gelir (McLaren, 1994). Diğer taraftan, eleştirel okuryazarlık, bir kişinin sadece 'sözcük'leri değil fakat aynı zamanda 'dünyayı' okumasında özgürleştirici bir sürece karşılık gelir (Freire & Macedo 1987, s. 49 içinde Freire). Bu süreç vasıtasıyla insan "metinlerin, kurumların, sosyal pratiklerin, televizyon ve film gibi kültürel formların seçici ilgilerini açığa çıkarmak için onların ideolojik boyutlarının" örtüsünü kaldırmaya ve kodlarını çözmeye muktedir hale gelir (McLaren, 1994, s. 307). *Ezilenlerin Pedagoji-*

si'nin<sup>1</sup> (Pedagogy of Oppressed) çevirmeni Myra Bergman Ramos'un deyişiyle bu süreç vasıtasıyla kişi "sosyal, siyasal ve ekonomik çelişkileri algılayabilir" ve yine çevirmene göre "gerçekliğin baskıcı öğelerine karşı" eyleme geçmek için bir ön gereklilik oluşturan tartışmayı yapabilir (Freire, 1970a, 1993, s. 35 içinde Ramos).

İki önde gelen eleştirel pedagog, Colin Lankshear ve Peter McLaren, bu sürecin C. Wright Mills'in bir "sosyolojik tahayyül (sociological imagination)" olarak adlandırdığı (Wright Mills, 1959) ve eğitimcilerin güçlendirmek için mücadele ettiği bir bağlamda sürdürüldüğünü ile sürmektedir. Bu süreç yoluyla biz "dünyada ne olduğu ve bize ve bizimle ne olduğu arasındaki ilişkiyi daha açık bir şekilde algılamaya" muktedir olmaktayız (Lankshear ve McLaren, 1993, s. 31).

Aynı şekilde, yıllar boyunca Freire'nin düşünceleriyle ilgili çalışan Amerikan eleştirel pedagog Ira Shor, eleştirel okuryazarlığı şöyle tanımlar:

Eleştirel okuryazarlık, kişisel ve sosyal gelişim için alternatif yolların keşfedilmesine yönelik bir statükoya meydan okuma çabasıdır. Bu tür bir okuryazarlık-dünyayı yeniden düşündüren sözcükler, toplumda kendini muhalif olarak konumlamayaşamlarımızı yeniden düşünmek ve eşitsizliğin bulunduğu yerde adaleti desteklemek için siyasal ve kişisel, kamusal ve özel, küresel ve yerel, ekonomik ve pedagojik olanı ilişkilendirir (Shor, 1997, s.1).

Bu nedenle bu, kişiyi iktidar hakkında pedagojik pratikler üzerine düşünmeye yönelten bir süreçtir. Pedagojik pratik politik bir eylem olarak görülür. Bu, yazar, eğitim felsefecisi ve pedagog olarak Freire'nin çalışmalarında daima oldukça önemli

---

<sup>1</sup> Bu alıntı Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin Önsöz'ünde bir dipnot olarak yer almıştır.

bir özdeyiş olmuştur; günlük etkileşimlerimde, hala eğitimin doğal bir etkinlik olduğunu düşünen kişilerle karşılaşmama rağmen, bu eleştirel pedagojide yol almış herkes tarafından temel bir nosyon olarak dikkate alınmalıdır. Eleştirel okuryazarlık, Freire'nin çalışmalarından esinlenen pek çok eleştirel eğitimci tarafından kültürel politikanın bir biçimi olarak tasavvur edilmektedir. Henry Giroux tarafından, eleştirel okuryazarlık "alt grupların bireysel ve toplumsal güçlenme için gerekli bilgi ve becerileri öğrenme koşullarını sağlayan politika ve kültürel yurttaşlığın bir biçimi" olarak tanımlanır (Giroux, 1993a, s. 367).

Freire'nin dünyanın eleştirel/politik okunmasına dayanan bir eğitim sürecini savunmasına tepkiler farklıdır, 'reformist' (La Belle, 1986) ve 'popülist' (Youngman, 1986; Paiva, 1995) olmakla itham etmekten, John Elias ve Sharan B. Merriam'ın Freire'nin teorisinin "toplumda sosyal, politik, ekonomik değişimler meydana getirmek için eğitimin kullanılmasının siyasal anlamda radikal" olduğu (Aktaran, Youngman, 1986, s.152) şeklindeki onaylayıcı yorumlarına kadar uzanır. O'nun eleştirel pedagojisini, Henry A. Giroux ve Peter McLaren gibi diğer eleştirel eğitimcilerle karşılaştırdığında, baskıcı mitlerle dolu olarak görenler vardır (örn. Ellsworth, 1989).

O'nun aleyhinde çok sayıda konuşanı olmasına rağmen, Freire pek çok kişiye uzun süre bir esin kaynağı olarak hizmet etmiştir. Dünyanın farklı bölgelerinden, spesifik ilgi alanları yoluyla yapısal ve sistemik baskılarla uğraşan birkaç kültürel çalışmacı için daha adil, daha insani ve ekolojik olarak daha duyarlı dünyayı hayal etme sürecinin parçası olarak Freire'nin fikirlerine başvurmak zorunlu olmuştur.

Bu bölümde, Freire'nin "kural koyma" ile karakterize edilen bir eğitim sürecine karşı tepki gösteren belirgin pedagojik fikirlerini tartışacağım. Freire'ye göre böyle bir süreç, keskin bir şekilde belirlenmiş iktidar ilişkilerini pekiştirmeye hizmet eder ve

böylece var olunanın baskıcı sosyal biçimlerini sürdürür. Ayrıca Freire'nin pedagojisinde yer alan alternatif bir toplum, daha çok şimdi olduğu gibi değil fakat 'olması gerektiği ve olabileceği' gibi bir toplum modelinin öğelerini tartışacağım. O'nun vizyonu 'hayalci' bir anlamda "ütopyacı" değildir. Gadotti'ye göre, Freire'nin vizyonu "asla gerçekleştirilemez olmayan anlamında" ütopyacıdır. O'nun [Freire] için ütopya "idealizm" değildir fakat, Gadotti Freire'den alıntı yaparak belirtmeye devam eder, "kınama ve duyurma eylemlerinin bir diyalektiğidir, insandışılştırma yapısının kınanması eylemidir. Bu nedenle de, ütopya ayrıca tarihsel bir adanmışlıktır." (Gadotti, 1994, s.64 içinde Freire).<sup>2</sup> Freire, hayaller olmaksızın kendisi için yaşamının imkansız olduğunu fakat evvela kişinin bu hayalin tarihsel olarak gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini ve bu tarihsel durumun bunun gerçekleşmesi yönünde ilerlemek için gerekli zaman ve alana izin verip vermeyeceğini bilmek zorunda olduğunu belirtir (Betto ve Freire, 1986, s. 84 içinde Freire). Bu üslupta, Giroux, Freire'nin bize "tarihsel, koşullara bağlı ve bağlamsal olan bir sosyal değişme fikrini kapsayan somut bir ütopyacılık fikri" sağladığını belirtir. Freire için ütopyacılık, görünüşte modası geçmiş "eğitimin, yaygın anlamda, dünyayı değiştirmek için ona müdahale etmekten oluştuğu fikrinden oluşur. (Giroux, 2000, ss. 139-140). Freire'nin ütopyacılığının Giroux'un Ernst Bloch'dan (1986) ödünç aldığı bir "umut edilen ütopya" (anticipatory utopia), [bu kavramda arzulanan durumun gelecekte gerçekleşmesine karşı taşınan umut, gerçekleşme umudu öne çıkarılmaktadır. ç.n.] kavramı ile benzer olduğunu belirtebilirim. Bu tip bir ütopya eşitlik ve sosyal adalete dayanan sağlıklı

---

<sup>2</sup> Kaynak: A mensagem de Paulo Freire: toria e pratica da libertação (Paulo Freire'nin mesajı: Özgürleşmenin Teori ve Pratiği), Porto: Nova Critica, 1977.

ve radikal bir demokrasinin oluşturulması mücadelesinde şekillenir (Giroux, 2001, s. 121). Bu yine Giroux'un, Bloch'dan alınan sözleriyle, öyle bir ütopyadır ki, bir yanda eleştirel eğitim ve siyasal özne arasındaki önemli ilişkiyi, diğer yanda her varlığın tamamlanmamış olduğunun anlaşılmasına anlam kazandırmak için ihtiyaç duyulan somut mücadeleleri öne çıkartan "militan bir iyimserlik" ile karakterize edilir (Giroux, 2001, s. 121)<sup>3</sup>

Bu bölümün ilk kısmında, O'nun pedagojik fikirlerinin gelişimini etkileyen özgün bağlama göre, Freire'nin ezilenler arasında gerçekleşen ideolojik hakimiyet sürecinin analizine odaklanılacaktır. İkinci kısımda, Freire'nin 'özgürlük için kültürel eylem' olarak adlandırdığı şeye katkı yapmak için önerdiği alternatif pedagojinin analitik açıklamasını yapacağım. Üçüncü kısım Freireci pedagojinin bir devrim sonrası bağlamda kullanımı veya yeniden keşfi üzerine tartışmaları içerecek. Pedagoji, burada, Freire'nin 'Kültürel Devrim' olarak adlandırdığı şeye katkı yapmak gibi görülebilir. Hem 'özgürlük için kültürel eylem' hem de 'kültürel devrim' dünyayı eleştirel okumaya yol açan eleştirel okuryazarlığın gelişimi için anahtar bağlamları oluştururlar.

## Eğitim ve Egemenliğin Pratikleri

Ezilenlerin pedagojisinde ve diğer erken dönem çalışmalarında (Bakınız Freire, 1970b) Freire, temeli Marx'ın bilinç teorisinde (Marxist theory of consciousness) olan ezmenin analizini yapar. Eleştirilere rağmen, giriş bölümünde belirtilmişti, Freire'nin geniş bir kaynak alanından yararlanan yaklaşımı çok eklektiktir (Bkz. Bölüm 1). O'nun yazılarının ve kavramsallaştırma tarzının

---

<sup>3</sup> Giroux'nun çalışmasının 5. Bölümü oldukça esin vericidir. *Something Missing from Utopianism to a Politics of Educated Hope* (Ütopyacılıktan Eğitilmiş Bir Umudun Politikasına Kayıp Bir Şeyler), Giroux (2001) içinde.

Marx yanlısı ve Marksist (Marxian, Marxist) temelleri inkar edilemez. Freire, Marx'ın erken dönem yazılarını geniş ölçekte kullanmıştır, özellikle *Alman İdeolojisi* (*German Ideology*), 1844 *El Yazmaları* (*The Economic and Philosophical Manuscript of 1844*), *Feuerbach üzerine Tezler* (*Theses on Feuerbach*) ve *Kutsal Aile* (*The Holy Family*). Marx'ın bu erken dönem yazıları *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde ileri sürülen bazı argümanlar için önemli referans kaynakları sağlamıştır (Freire, 1970b, 1993).

Marx'ın diğer yazıları, bununla birlikte, Freire'nin bağımsızlığını yeni kazanmış eski bir Portekiz Afrikan kolonisinde (Guinea Bissau) üretimin sosyal ilişkilerinin esaslarını ele almaya çalıştığı *Pedagogy in Process* (Süreç İçinde Eğitim) (Freire, 1978) gibi çalışmalarında belirgin bir şekilde öne çıkar. Bu çalışmada ve özellikle 11. Mektupta, Freire Marx'ın eğitim ve üretim arasındaki güçlü bir ilişki oluşturmayı destekleyen 'politeknik eğitim' düşüncesini (Castles ve Wustenberg, 1979; Livingston, 1983)<sup>4</sup>, adapte eder (Freire, 1978). Marx bir 'politeknik eğitim' nosyonunu özellikle 1866 Cenevre Bildirgesi'nde (Geneva Resolution of 1866) geliştirmiştir.

Daha da önemlisi, Marksizmin Freire üzerindeki etkisine bağlı olarak, *Ezilenlerin Pedagojisi* diyalektik tarzda yazılmıştır ki, Allman'ın (1988) belirttiği gibi sıklıkla doğrusal bir yaklaşımla karakterize edilen geleneksel düşünme yöntemine göre eğitilmiş okuyucuya ulaşması kolay değildir. Kişinin Freire'nin çalışmasını Karl Marx'ın ezmenin diyalektik kavramsallaştırması içerisine yerleştirmeksizin tam olarak kavrayamayacağını açıkça göstermektedir. Dahası, kişi Marx'ın "karşıtların birliği" olarak adlandırılan "içsel bağlantıların" ve "ilişkilerin" "izlenmesi"ne aşına oldukça *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin Marksist temelle-

---

<sup>4</sup> Bu konu için David W. Livingstone'a teşekkür borçluyum.

rini daha iyi anlamaya başlayacaktır (Allman, 1999, ss. 62-63).<sup>5</sup> Bu, Freire'nin yazdığı tek kitap değildir ancak iktidarın diyalektik kavramsallaştırmasına ilişkin en özlü ve tutarlı olanıdır (Mayo, 2001, s. 257; Allman ve diğerleri, 1998, s. 9). Kolektif bir çalışmada, *Convergence'in* Freire özel sayısının giriş bölümünde Allman ve diğerleri (1998) şöyle söylemektedir:

Diyalektik düşünürler tüm fenomenler arasındaki içsel ilişkileri anlarlar. İnsanlar veya gruplar örneğinde, bu uyumlu olabilecek bir sosyal ilişkidir fakat tarihte şimdiye kadar genellikle Freire'nin topluca ezen-ezilen ilişkisi (örneğin sınıf ilişkileri, cinsiyet, ırk, sömürge ve diğerleri) olarak değindiği çatışmalı (antagonistic) çeşitli ilişkilerle sonuçlanmıştır. Çatışma (antagonism) sıklıkla diyalektik ilişkiyi ortadan kaldırmanın dışındadır hiçbir şeyin durumu iyileştiremeyeceği büyüklüktedir. Artık iki karşıt grup olmadığında sosyal adalete ve sosyal ve doğal dünyamızın tümünü korumaya adanma ile insanların sevgi ile birleşmesi olasılığı ortaya çıkar (Allman ve diğerleri, 1998, s.10)

## İdeoloji

Freire'nin çalışmaları, özellikle ilk çalışmaları, şu sayılıya dayalı Marx yanlısı (Marxian) bir ideoloji kavramına sıkıca bağlıdır:

Egemen sınıfın fikirleri her dönemde egemen fikirlerdir, yani, bundan dolayı toplumun egemen materyal gücünü yöneten sınıf aynı zamanda onun egemen entelektüel gücünü de yönetir (Marx ve Engels, 1970, s.64).

Marx ve Engels "Egemen fikirler baskın materyal ilişkilerin ideal ifadesinden başka bir şey değildir, baskın materyal ilişkiler düşüncelere de hakim olur; bir sınıfı egemen yapan ilişkiler,

---

<sup>5</sup> Diyalektin düşünmenin kusursuz bir yorumu için bakınız Allman, (2001, ss. 39-48).

böylece, o sınıfın egemenliğinin fikirleridir" (Aynı). Entelektüel üretimin araçları üzerindeki kontrolünden dolayı egemenlik altına alınmış sınıflar sadece egemen fikirler üretmez (Aynı), fakat bu sınıflar kendi çıkarlarına hizmet etmesi zorunlu olmayan fikirler üretirler; "zihinsel üretimin araçlarından yoksun olan ve kontrol etmedikleri üretim ilişkilerinde yer alan" bu sınıflar baskın materyal ilişkilerini yansıtan "fikirleri yeniden üretme"ye eğilimlidirler (Larrain, 1983, s.24). Hepsinden öte, Marx ve Engels'in altını çizdiği gibi "...kendisini daha önceki egemen bir sınıfın yerine koyan her yeni sınıf, sadece amacını gerçekleştirmek için, kendi çıkarlarını toplumun tüm üyelerinin ortak çıkarı olarak sunmaya mecburdur ve bu ideal formunda açıklanır: o fikirlerine evrensellik formu vermek ve onları tek rasyonal, evrensel ve geçerli olan olarak sunmak zorundadır" (Marx ve Engels, 1970, s. 66).

Paulo Freire popüler bilinci ideoloji tarafından içine sızılmış olarak görür. Erken dönem çalışmalarında Freire (1973, s. 44), onun elitist olmak ve sıradan insanlara karşı patronlaşmakla suçlanmasına yol açan (Kane, 2002, s. 50), naiften eleştirel bilince uzanan bir hiyerarşi gösteren, farklı düzeylerde bilincin olduğunu varsaydı. *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde, Freire gecekondü mahallesinde yaşayan, şeyleri sihirle açıklayan, yoksul yaşamlarını 'Tanrının isteği'ne atfeden köylülerin ifadelerinde açıkça görünen kadercilikte yansıtılan ideolojinin gücünü açığa çıkarır (Freire, 1970a, 1993, s.164).

Gramsci ve eleştirel teorisinin önemli yorumcularının dahil olduğu bir çok diğer yazar gibi Freire, kendilerini ezenlerin imajını benimseyerek insanların kendi ezilmesine katılma şeklinin oldukça sezgisel bir analizini sunar. Gramsci'nin altını çizdiği ve diğer yeni-Gramscici (neo-Gramscian) perspektiften yazan çok sayıda diğerlerinin detaylandığı gibi, hegomonik düzen-

lerin karmaşıklığıyla karşıt bir bilinçten muzdarip insan bir sosyal hegomonik düzen içinde ezen ve diğeri içinde ezilen olur.

Onların ideali insan olmaktır; fakat onlar için insan olmak ezen olmaktır. Bu onların insanlık modelidir (Freire, 1970b, 1993, s. 45).

Freire'ye göre, ezilenler, belli bir anda, ezenlerini kendilerinden ayrı varolan birisi olarak görememeleri sonucu kendilerini ezenlerine bağlı hissederler ve bundan dolayı onları eleştirel uzaklık kazanabilecekleri birisi olarak göremezler (Aynı). O [Freire] bu durumun ezilenlerin ezilmekten acı çektikleri gerçeğinin farkında olmadıkları anlamına gelmediğini fakat "ezilen olarak onların kendilerini algılamalarının ezilmenin gerçekliği içerisinde gömülü olmaları yoluyla zarar gördüğünü (impaired) söyler" (s. 45).

Bu Audré Lorde'nin de (1984) 'içerdeki ezen'e (aktaran Weiler, 1991, s. 464) atıfta bulunarak değindiği bir konudur ki, Giroux (1981, s.16) "erkek alt kültürün kendi deneyimlerini paylaşan kadınlara yönelik gösterdiği şiddeti besleyen söylem ve sosyal ilişkiler" hakkında yazarak onun çeşitli gündelik koşullarda varlığını hissettirdiğini gösterir.

Aynısı ezilen sınıfların beyaz üyeleri ve hatta olasılıkla etnik azınlıklardan doğrudan siyahlara veya diğer etnik gruplara yönelik ırkçılığa (karşılaştırmamız Borg ve Mayo, 1994), farklı coğrafi sınırlar boyunca sermayenin sürekli yeniden örgütlenmesi tarafından kötüleştirilen bir duruma uygulanabilir (Foley, 1994; 1999) ve ırksal, etnik ve cinsiyetçi çizgiler üzerinde emek piyasası bölünmesi yaratmaya kadar gider. Şiddet içeren ırkçı, cinsiyetçi ve homofobik eylemler ezenin imgesinin ezilenin içinde varolduğunu gösteren davranış türlerinin örnekleridir.

Bu gibi pratiklerden zevk alma yoluyla failler, belirli bir insan olma 'ideal'ine, ezenlerine benzemeyi istemelerine yol açan bir 'ideal'e doğru çaba gösterirler. Freire böyle bir 'yeni' kişinin

çarpıtılmış imgesinin, onun gibi olmayı tasarlayanların “ezilen bir sınıfın kişileri olarak veya üyeleri olarak kendilik bilinçlerini (consciousness of themselves)” kazanmalarına engel olduğunu belirtir (Freire, 1970b, 1993, s. 46).

Eric Fromm’u hatırlatarak, Freire bu koşullar altında özgürlüğün ezilenler için korkutucu bir şey haline geldiğini anlatmaya devam eder. Onlar öyle evcilleştirilmişlerdir ki yaratıcılık içeren her etkinlik onlara kendini korkutucu bir bilinmeyene yolculuk olarak sunar. O’na göre ezilenler:

Varoluşlarının içerisinde oluşturulan ikiye bölünmüşlükten (duality) acı çekerler. Onlar özgürlük olmaksızın doğallıklaıyla varolamayacaklarını keşfederler. Ancak, onlar doğal varoluşlarını istedikleri halde ondan korkarlar. (Freire, 1970b, 1993, s. 48)

Freire belirtir ki, onlar [ezilenler] eş zamanlı olarak hem kendileridir, hem de bilinçlerini içselleştirdikleri ezenleridir, bunun sonucu olarak bir seçimle karşı karşıya bırakılırlar: onlar ya varolmanın bütünlüğüyle karakterize edilen kişiler olarak kendileri olabilirler ya da içlerine yerleşmiş olan ezenlerini atamadıkları için bölünmüş olabilirler (Freire, 1970b, 1993, s.48). Bu, Freire için, ya insani dayanışma ya da yabancılaşma durumunda kalmayı, seçim yapma ya da belirlenmiş kuralları izlemeyi, ses çıkarma ya da sessizlik kültürüne gömülmüş olarak kalmayı içeren bir dizi ilişkili seçime dönüşür (Freire, 1993, s. 48).

Freire daha sonraki çalışmasında özgürlük korkusu ve yaratıcılık konusuna, özellikle Myles Horton (Horton ve Freire, 1990) ile yazdıklarında geri döner. Freire’nin Donaldo Macedo ile yazdığı 1987’deki kitabında tartıştığı gibi (Freire ve Macedo, 1987, s. 57 içinde Freire), yaratıcılık risk almayı içerir ve ezilenlerin teşvik edilmesine izin verilmeyen bir şeydir. Bundan dolayı onlar pasif kalmaya teşvik edilirler, Freire’nin adlandırdığı ‘ses-

sizlik kültürü' ne gömülürler. Onlar ne soru sormaya teşvik edilirler ne de yaratıcı ve eleştirel düşünmeye odaklanmaya, tersine, ezen-ezilen ilişkisinin anahtar özelliklerinden biri olan kurallara itaat etmeye koşullandırılırlar (Freire, 1970b, 1993, ss. 46-47). Daha önce gösterdiğim gibi, kurallar konusu ezilenlerin bölünmüş varlık olarak mı yaşayacakları ya da bütün varlık mı olacaklarına karar vermelerinde, mevcut seçenekler arasında dikkat çekici bir şekilde öne çıkmıştır.

Eğitimin geleneksel metodları, öğretmenin bilginin otomatik dağıtıcısı ve öğrencinin bilginin pasif alıcısı haline gelmesi yoluyla ve bundan dolayı ezilenin mevcut yapısının devamına –iktidarın asimetrik ve insandışılaştırıcı ilişkilerine– katkıda bulunur. Onlar [metodlar] hem insanlıkları inkar edilenler ve bundan dolayı ilişkide 'olumsuz' durumda olanlar anlamında (ilişki onlara yönelik olarak antagonistiktir)<sup>6</sup> ve hem de bir insandışılama eyleminin gerçekleştirilmesi ve bir insandışılama durumunun kalıcılığı yoluyla [onların insanlıklarını] reddeden kişiler anlamında insandışılaştırıcıdır:

Sadece insanlıkları çalınanları değil fakat aynı zamanda (farklı bir yolla) onu [ezilenlerin insanlıklarını] çalanları da işaret eden insandışılama daha bütüncül insan olma çabasının *çarpıtılmasıdır (distortion)* (Freire, 1970b, 1993, s. 44).

Freire insandışılasmayı, karşıtların birliği tarafından karakterize edilen diyalektik bir ilişki olan, ezen ve ezilen arasındaki ilişkinin ana özelliği olarak görür. 'Reddetme,'<sup>7</sup> insanlaşmanın reddi yoluyla karakterize edilen bu ilişki sadece öğretmen ve öğretilen arasındaki ilişkide değil, kapitalizmin sosyal ilişkileri-

<sup>6</sup> Kapital Cilt 1'de Marx'ın 'reddin reddi'/olumsuzlamanın olumsuzlaşması dediği şeyin bir açıklaması için bakınız Allman (2001, s. 41).

<sup>7</sup>Türkçe'de "yadsıma", "olumsuzlama" veya "inkar" sözcükleri ile karışılan "negation" sözcüğüne karşılık kullanılmıştır, ç. n.

nin birçoğunda görülür. Bu egemenlik ve itaat, üstünlük ve ast olma tarafından karakterize edilen bir ilişkidir. Freire bu süreci “bankacı” veya (Sartre’den ödünç alınan) “beslemeci” eğitim kavramı olarak adlandırır. Bunu yaparak O, Dewey’in, “bir ‘anlatan’ veya ‘anlatılan’ ilişkisi” (Freire’nin kınadığı “anlatma hastalığı” ile yakından ilişkili) ve “doldurma” (pouring in) süreci olarak geleneksel eğitim tanımlamasını (Dewey, 1964, s. 38; ayrıca krş. Shor, 1992, s. 33)<sup>8</sup> yeniden dillendirir. Sonraki imaj Freire’nin, bu koşullar altında, öğrenenlerin “doldurulacak boş kaplar” olduğu görüşüne dikkate değer bir şekilde benzerlik gösterir (Freire, 1970b, 1993, s. 72). Freire ‘bankacı eğitimi’ şöyle tanımlar:

Böylece eğitim bir yatırım eylemi haline gelir, burada öğrenciler yatırım yapılanlar ve öğretmenler yatırımcılardır. Öğretmen iletişim kurmak yerine kısa ve resmi bilgiyi verir ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar (Freire, 1970b, 1993, s. 72).

Freire, bu durumda, öğretmenin öğrenme sürecinin öznesi iken öğrenenin sadece *nesne* olduğunu belirtir. Bu eğitim süreci bir ‘yukarıdan aşağıya’ yaklaşım tarafından belirlenir ve uygulanan pedagoji, Freire tarafından bilgi ve öğrenmeye bir problem tanımlama (problem posing approach) yaklaşımı olarak karakterize edilen ‘soru pedagojisinden’ ziyade ‘yanıt’ın pedagojisi olarak görülür (Bruss ve Macedo, 1985, s. 8). ‘Bankacı Eğitim’ bireyin sahip olabileceği her yaratıcı itkiyi öldürebilen bir pedagojik yaklaşımı içerir. Eugene Ionesco’nun oyunu, *Rhinoceros*’dan ödünç alarak, Freire’ye göre böyle öğrenme koşulları altında iyi bir öğrenen;

---

<sup>8</sup> Yeterince ilginç, Dewey soruyor: neden “içine boşaltma” yoluyla ve “anlatma” ilişkisi olarak eğitim teoride yaygın bir şekilde kınanır ve hala uygulamada yerleşiktir.

o tekrarlayan, eleştirel olarak düşünmeyi reddeden, kalıplara uyan, bir gergedan olmayı hoş karşılayandır (Freire, 1972, s. 179).

Freire'nin bakışında, 'bankacı' eğitim öğrenenin öğrenilecek materyal ile ilgili sahip olabildiği her hangi bir ilişki duygusunu azaltır. Yabancılaşmanın insandışılaştırma koşulu bu süreci karakterize eder. Öğrenen kendi eğitiminin içeriğine yabancılaştırılır, aynı şekilde işçiler de, kapitalizm koşulları altında, Marksist anlamda, emeğinin üretimine yabancılaştırılır. Bu [yabancılaştırma, ç.n.] kişileri toplumda egemen grupların fikirlerine ve kültürüne açık hale getirir. Freire erken dönem çalışmalarında baskılama sürecinde önemli değişken olarak sosyal sınıfa işaret etmesine rağmen daha sonraki çalışmalarında, izleyen bölümde göstereceğim gibi, iktidar kavramının pek çok özelliğini gösterir.

Bu yukardan gelen fikirlere açıklık, Freire'nin 'kültürel istila' olarak adlandırdığı şeydir ve içerisindeki egemen fikirler, sömürücü doğasını gizlediği sosyal ve ekonomik düzenlemeleri gizemli hale getirerek, bir kişinin 'sağduyusunun' parçası olur. Onlar [egemen fikirler] bireyler bakımından ne kadar sömürücü olursa olsun, bir insanın mevcut düzenlemelere rıza göstermesini mümkün kılan 'gerçekliğin' doğal karşılanan özellikleri olurlar. Bu konuda, ideoloji, daha önce açıklanan Marx yanlısı anlamda (ideolojinin negatif kavramı), kültürel istilanın bir biçimidir. 'Kültürel İstila' bağımlılık ve yeni-sömürgecilik (neocolonialism) dahil çeşitli formlardaki sömürgecilik koşullarındaki gibi dışarıdan gelir. Yeni-sömürgecilik, özellikle giderek artan akışkan uluslararası sermaye ve yaygın Avrupa merkezli düşünme tarzı gibi çeşitli ilişkili yöntemlerde görülür. O öyle bir biçimdir ki, örneğin benim doğduğum, büyüdüğüm ve hala yaşadığım gibi küçük bir adadan (Malta) insanlara, ülkenin tarihinden güçlü Arap öğelerini temizlemek, 'Avrupalı bölge' de-

nilenin üzerinde durmak için yol gösterir (Borg ve Mayo, 2002a, s.110). Aynı süreç Afrikalıya kendisini, Fanon'un ortaya koyduğu gibi "Siyah Avrupalı" – beyaz maske üzerine siyah bir deri – olarak görmesine yol açar. Sömürgeleşenin [kolonileşenin], hem orijin ülkede hem de alıcı ülkede (göçmenler durumunda) sömürgeciyi taklit etmeye başladığı koşullarda biz buna şahit oluyoruz. Onlar sadece alıcı ülkenin (receiving country) dilini öğrenmek (bunda bir zarar yok) için değil fakat aynı zamanda kendi aksanlarını kaybetmek umuduyla da kurslara kayıt olurlar. Bu, Fanon tarafından betimlenen siyah kişinin örnek olayını akla getirir. Fransaya varınca Martinique'nin R'sini-yiyen adama tepkisini gösterir. O bu olayın farkına varacaktır ve buna karşı gerçekten savaşa gidecektir. O sadece R'sini yuvarlamayacak fakat bunu süsleyecektir de... kendisini odasına kilitleyecek ve saatlerce umutsuz bir kararlılıkla *telaffuzu* öğrenmek için yüksek sesle okuyacak (Fanon, 1952, s.21).

Kolonyalizm, Ngugi Wa Thiong'o 'nun çalışmasından yapılan aşağıdaki alıntıda saptandığı gibi, kültürel işgalin en kaba biçimlerinden birini temsil eder:

Kolonyalizm zenginliğin toplumsal üretiminin kontrolünü askeri işgal ve sonrasında gelen siyasal diktatörlük yoluyla gerçekleştirir. Fakat egemenliğinin en önemli alanı, kültürün insanların kendilerini nasıl algıladıklarını ve dünyayla ilişkilerini kontrolü yoluyla sömürgeleştirilenin zihinsel evrenidir. Ekonomik ve siyasal kontrol, zihinsel kontrol olmaksızın asla tamamlanamaz veya etkili olamaz. Bir halkın kültürünü kontrol etmek için kendisini diğerleriyle ilişkisi içinde tanımlayan araçları kontrol etmek gerekir (Ngugi Wa Thiong'o, 1981, s. 16).

Freire'nin iyi arkadaşı Julius Kambarage Nyerere sömürgecilik zamanlarında Afrika'daki kültürel işgal süreci hakkında şöyle yazar:

Bu ülkede [Tanzanya] sömürgeci eğitim ...bu değerlerin [Tanzanya toplumunun değerleri ve bilgisi] değişimine ve geleneksel bilgiyi farklı bir toplumdan gelen ile değiştirmeye yönelik planlı bir çabaydı (Nyerere, 1968, 270).

Öyle görünüyor ki, Freire 'kültürel işgal'in sürecini kolaylaştırmaya hizmet eden tüm egemenlik bağlamlarında olduğu gibi sömürge koşullarında da kesinlikle favori olan 'Bankacı Eğitimin' geleneksel sistemini görür. 'Kültürel işgal'in öğrenenlere yabancı olan eğitimin içeriğini açıklamak için sürdüğü de eklenebilir. Bu nedenden dolayı onlar, dünya "içinde" değil dünya "ile" yaşamaları için gerekli bilinçten uzak tutulmalıdır (Freire, 1970a, ss. 27-28). Başka bir yerde, Freire bu tür bir eğitimin halkın kendi bağlamları ile "entegrasyonu" başarmaları yerine, sadece kendi gerçekliklerini "benimsemelerini" sağladığını belirtir. Burada ortaya çıkarılan, sadece 'benimsemesine' izin verilmesi yoluyla halkın sosyal değişme özneleri (agents of social change) olmaları için gerekli kapasiteden yoksun bırakılmasıdır. Freire'ye göre, daima üzerinde durduğu gibi, insan gerçekliği değiştirmek için ona müdahale edebilir (Freire, 1973, s. 4) ve daha sonra o, sıklıkla "bir olasılık olarak tarih'i anlayabilir (O'nun Darder, 2002's.x'de yeniden basılan 1989'daki Claremont Graduate University'deki konuşmasına bakınız). Ancak, sadece "adapte olma" ile, diğer türler (species) (Marx'tan ödünç alınan ve daima Freire'yi antropocentrik-insanmerkezli olmakla suçlanmaya maruz bırakan bir ifade) ile paylaştıkları bir konu, onlar "özne" olmaktan ziyade "nesne" olarak kalırlar. Bundan dolayı onlar, mevcut sosyal düzenlemelere karşı bir tehdit oluşturmaz, "integrasyon" ve dönüşümden ziyade "alışmaya" eğilimli olurlar (Freire, 1973, s.23). Freire'nin görüşleri ile gidersek, eğitime "yukardan aşağıya" bir yaklaşım mevcut sosyal ve ekonomik düzenlemelerin yararına işler ve O'nun terminolojisini kullanırsak sunulan eğitimin insanları "özgürleştirmek"ten (bu-

rada eğitim ütopyacı, kahince ve umutla “bilme sürecindeki öz-neler olarak eğitimci ve eğitileni” buluşturan bilinebilir bir objeyle ilgilenir) ziyade “uysallaştırmak/evcilleştirmek” için (burada, bilgi tamamlanmış, onu eğitilene transfer eden eğitimci tarafından sahiplenilmiştir) hizmet ettiği iddia edilebilir (Freire, 1972, s. 180).

## Alternatif: Özgürlük İçin Kültürel Eylem

Latin Amerika ülkelerinin çoğunda, eğitimdeki karşı hegemonik etkinlikler örgün sistemin dışında yer alır. Latin Amerikanın bir kaç bölgesinde ilgili çağ grubunun çok küçük bir oranı örgün eğitim aldığından bu oldukça anlaşılabilir. Robert F. Arno-ve (1986, s.3) örneğin, Nikaragua’da Somoza hanedanı yönetiminin son yılları sırasında ilgili çağ grubunun sadece yüzde altmışbeşinin ilkökula devam ettiğini belirtir. Aynısı, sömürgeleştirildikleri dönem içerisinde çeşitli Afrika ülkelerine de uygulanmıştır. Eski Tanzania Başkanı Julius K. Nyerere, “Kendine Güven için Eğitim” adlı ünlü bilimsel çalışmasında (treatise), 1961’deki bağımsızlıktan önce, şimdi Tanzania’nın parçası olan Tanganyika’daki okullaşmanın yetersizliğinden yakınır. Çok az insan devlet yönetimini güçlendirmek için gerekli beceri ve niteliklere sahipti ve hatta çok az insan “zorunlu olan büyük ekonomik ve sosyal gelişme çalışmasını üstlenmek için” uygundu (Nyerere, 1968, s. 270).

Daha ötesi, Carlos Alberto Torres, Nikaragua, Küba ve Grenada’daki devrimci dönemler sırasında okul kayıtlarındaki hızlı artışı kayda geçiren bir bölümde (Torres, 1990, s. 95-96), seksenlerin sonunda Latin Amerikanın pek çok parçasında, “temel eğitimde okuldan ayrılma oranlarının %50’den fazla olduğunu ve ortalama okullaşma düzeyinin 4,5 yıl olduğunu” belirtir (Torres, 1990, s. 107).

Bunun hepsi, aşırı baskı koşulları altında hegemonya karştı okullaşmayı sürdürmenin güçlüğü gerçeğiyle birlikte, yaygın eğitim alanını "özgürleşme eğitimi" süreci için ideal bir düzenleme haline getirdi. Çünkü bu ülkelerde süren koşullar Freire'nin erken dönem yazılarının çoğunda doğrudan ilgilendiği ve kesinlikle onun daha iyi bildiği konulardı ki, O'nun 'uysallaştırma için eğitime' olası ve güçlü bir alternatif bağlam sağlayıcı olarak yaygın eğitimi önermesi çok doğaldır. Bu O'nun okullara hiç inancı olmadığını söylemek değildir. Eğitim Bakanı olarak O'nun sonraki çalışması, 1990'larda yayınlanan çalışmalarda ele alınmış olan (sonraki bölüme bakınız), O'nun, mücadele alanları olarak tahayyül ettiği, 'halkın kamusal' alanları haline getirmek için okulların potansiyeline olan inancını gösterir. Sonraki çalışma, hatta aynı zamanda O'nun okullaşmaya ilişkin olarak, halk eğitiminden (popular education) gelen bazı fikirleri ve pratikleri kabul etme istekliliğini gösterir. Önceki bölümde gösterdiğim gibi, bu nokta Moacir Gadotti'nin, Illich'in okulsuzlaşmayı ve öğrenme ağlarını desteklemesi dikkate alındığında, Freire'nin fikirleri ile Illich'inkileri karşılaştırırken etkili olmuştur.

Freire, 1970'lerdeki en iyi denemelerinden birinde, sistemin dışındaki geniş alanlar içinde ezilen grubun üyelerini madun durumuna hapseden sosyal çelişkilerin farkında olmalarını sağlayan araç vasıtasıyla gerçekleştirilen yaygın (non-formal) eğitim etkinliğini 'kültürel eylem' olarak adlandırır. O, 'özgürlük için kültürel eylem olarak yetişkin okur-yazarlığı süreci'ni tasavvur eder (bkz. Freire, 1970a; 1985).

Carlos A. Torres (1982, s. 83; 1993, s. 126) " kültürel eylem gücü kontrol eden elite karşı geliştirilir" anlamındaki bir görüşü ifade ederek Freire'den (1970a, s. 51) alıntı yapar. Böylece, kültürel eylem, ezilenlerin politik bir güç olarak kendilerinin bilincini kazanması yoluyla, araçları oluşturur.

Freire'ye göre, eleştirel okuryazarlığı içeren kültürel eylem, içinde öznellik bilincinin (sense of agency) gelişebileceği alanlardan birini oluşturur. Yeniden üretimin mekanik bir teorisini kabul edenler, ortadoks, sosyal değişimin evrimsel ekonomik-determinist görüşünü destekleyen pozitivist Marksistler'in aksine Freire, bize mevcut hegomonik düzenlemelerin kalıcı olmadığını fakat yapma ve yeniden yapmanın daimi bir süreci içinde olduğunu öne süren bir kavram sağlar. Bu nedenle onların ilişkileri bozulabilir. Kişinin kendisinin yapmadığı koşullara rağmen, şeyler değişebilir. Kültürel eylem değişme öznelere niteliğindeki açıklamaya da yönelebilir. Bu bağlamda, O, [yukarıda adı geçen] Marksistlerin benimsediği "özgürlüğü getirmek için hiçbir çaba harcamak gerekli değildir. Ne olduğuna bakmaksızın zaten gelecektir" anlamına gelen ve kendisinin "kaderciliği özgürleştirmek" olarak adlandırdığı görüşleri çürütmüştür (Freire, 1985, 179).

Bu temanın sayılısına dayalı olarak, "önceden belirlenmiş bir geleceği bir köşeye atan", fakat "kadın ve erkeklerin yaşamlarında rol oynayan bağlayıcı faktörleri reddetmeyen" bir tarih görüşü (Freire, 1998c, s. 88) , Freire'de tekrarlanır ve O, Marx'ın bilinç ve dünya arasında, karşılıklı, diyalektik bir ilişki bulunduğu kanaatını paylaşır. Bir kez daha, tarih bir "olasılık" olarak düşünülmüştür:

İnsanların koşulların ve yetiştirmenin ürünleri olduğu ve bundan dolayı değişen insanların, değişen diğer koşulların ve değişen yetiştirmenin ürünleri olduğunu savlayan, materyalist doktrin, koşulları değiştirenin insan olduğunu ve bundan dolayı eğitimcinin kendisini (himself) eğitmenin yararlı olduğunu unutmaz (Marx ve Engels, 1978, s. 165).

Dünya ve bilinç arasındaki diyalektik ilişkiyi ele almak için Freire tarafından benimsenen, onu üne kavuşturan pedagojik yaklaşımda yansıtılan merkezi kavram praksistir. Praksis Eski

Yunanlar zamanına kadar giden bir kavramdır, eylem, düşünme- dönüştürücü eylemi gerektirir:

Fakat insan etkinliği eylem ve düşünmekten oluşur: bu Praksistir, bu dünyanın dönüştürülmesidir (Freire, 1970b, 1993, s. 125).

Freire devamla, dahil olunan tüm sürecin teori yoluyla aydınlatılması gerektiğini söyler ve tüm eylem ve düşünme sürecini teori ve pratikle ilişkilendirir (Freire, 1970b, 1993). 'Eylem-düşünme-dönüştürücü eylem' süreci ardışık değil fakat diyalektiktir (Allman, 1999). ' Praksis'e dayalı bir eğitim, insanın çevresini saran materyaller üzerinde eylemde bulunmasına ve onlar üzerine onları dönüştürmek için düşünmesine izin veren bir eğitimidir. Paulo Freire'nin eleştirel okuryazarlık görüşünün kalbinde praksis yatar. Freire ve 'konuşan kitaplar'da onunla sohbet eden diğer entelektüeller, praksis biçimleri olarak yaşamlarındaki farklı anları ortaya çıkarırlar. Bu anlar, daha eleştirel bir ışık altında, algılamayı bildikleri bağlamdan eleştirel bir uzaklık kazandıkları anlar olarak görülür. Örneğin Freire ve Şili'li Antonio Faundez (Freire ve Faundez, 1989) sürgünü bir Praksis biçimi sayar. Freire bu etkiye ilişkin Ricardo Kotscho ve Frei Betto ile görüşmeleri içerisinde bazı açıklamalar yapar. O sürgün döneminden, önemli pedagojik deneyim sağlayan bir dönem olarak bahseder. Bunu yaparken O, aynı kitapta sunulan Betto'nun, askeri diktatörlük altındaki önce politik bir tutuklu olarak ve daha sonra genel bir tutuklu olarak geçirdiği dört yıllık cezaevi döneminin güçlü ve önemli bir pedagojik boyuta sahip olduğunu hatırlar. Freire'nin sürgün dönemi Brezilya'dan uzaklık kazandığı kendisini ve Brezilyayı daha iyi anlamaya başladığı bir zaman olarak sunulur. Bu onun Brezilya'da yapmakta olduklarından, kendisinin bağlamının dışında aktif olmayı sürdürmek için kendisini daha iyi hazırlayacak, uzaklık kazanma örneğiydi. Freire, yeni bağlamı bütün kültürel özellik-

leriyle kabul ederek ve onun hakkında aşağılayıcı değer yargılarında bulunmaksızın, insanın 'ödünç alınan bağlam'da siyasal yönelim araması gerektiğini ileri sürer. Brezilya'da gerçekleştirdiği şeylerden eleştirel uzaklık Freire'ye aynı zamanda kendi vatanına bir nihai dönüş için kendisini hazırlamasına olanak sağladı. (Betto ve Freire, 1986, s. 58 içinde Freire). Bu uzun sürgün dönemini takiben 'yeniden öğrenilmiş' olan bir Brezilya'dır (Gadotti, Freire ve Gimarães, 1995, s. 13 içinde Freire). Köken ülke sürgünden döndükten sonra bile Praksisin odak noktası olarak hizmet etmeyi sürdürür. Geri dönmesi üzerine, Freire 'iç sürgünler' olarak (Betto ve Freire, 1986, s. 60 içinde Freire) Brezilya'da kalanlara (diktatörlük süresince Brezilya'da kalan Frei Betto gibi insanlar) öğretmek için değil Brezilya'yı yeniden öğrenmek için geri döndüğünü söyler.

Praksis konusunda Freire'nin, düşünmeden soyutlanmış kendi başına bir eylemin düşüncesiz eylemi (mindless activism) oluşturduğu görüşünün altı çizilmelidir. Aynı şekilde, eylemden yoksun, düşünmenin kendisi üzerine düşünme boş teorileştirmeyi oluşturur. Bu nedenledir ki Freire, Marksist gelenekle bağdaşarak, insanın etrafını saran materyalleri insanın bilincinin gelişimi için temel olarak görür. Marx ve Engels'in sözleriyle, "Bilinç, bu nedenle, bir sosyal üretimden gelir ve insan (men, aynen) var olduğu sürece kalır." (Marx ve Engels, 1970, s. 51).

'Kültürel eylem' bilgi ve insanın materyal varlığı arasındaki ilişkiyle ilgilenir. Freire için, başlangıç noktası her zaman insanların "burada ve şimdide" olmalarıdır, yani, insanların şimdiki durumu "onların neyden ortaya çıktıkları ve neye dahil olduklarıdır" (Freire, 1970b, 1993, s. 85).

Yukarıdaki düşünceler, Youngman'ın (1986) sözleriyle Freire'yi şöyle bir sonuca götürmüştür: "eğitim dünyayı nesneleştirme (objectifying), onu eleştirel olarak anlama ve değiştirmek için eylemde bulunma sürecinde insanlara yardım etmek zo-

rundadır" (s. 171). Böyle yaparak, onlar 'reddin reddine' (negating the negation) angaje olabilirler. Sonraki anlamda kullanıldığı gibi, red bu kişilere insanlaşmış olmaya izin veren koşulları reddetmeye karşılık gelir. Bu koşulları reddedenler diğerlerini insandışılaştırırken kendilerini insandışılaştırırlar (bkz. Allman, 2001, s. 41).

Ünlü 'Paulo Freire Metodu (Metodo Paulo Freire) insanlaştırma ve iktidara ilişkin yukarıdaki düşüncelere pedagojik olarak yönelmenin bir girişimini oluşturur. Bu bir conscientização (bilinçlenme) sürecini (Freire, 1976) veya okuryazarlığı öğretme yoluyla bilinçlenmeyi içerir. Bilinçlenme, eleştirel okuryazarlık sürecinin merkezidir. Kendisinin bununla [conscientization terimi] kredilendirilmemesini söylediği kaydedilmiş olmasına rağmen, bu terim Freire ile çok ilişkilidir (Zachariah, 1986, s. 36). Brezilya'lı radikallerce 1960'larda kullanılan bir terimdir (s.28). Freire, İngilizce'de yaygın olarak kullanılmasını sağlayarak terimin popüler hâle gelmesine yardım eden, o zaman Recife piskoposu olan Dom Helder Camera'dan almıştır (s.36). Freire 1974'den sonra bu terimi kullanmayı bırakmıştır. O [Freire] terimin gerçek anlamının içinin boşaltılmaya başlamasının bir sonucu olarak onun oldukça esnek şekilde kullanıldığını hissetmiştir (Freire, 1993, s. 110).

Paulo conscientização sözcüğünü artık kullanmıyordu (conscientização Portekizcede var olmayan bir sözcüktü. D. Helder Câmara onu kullandı, fakat Paulo ona böyle bir anlam yükledi). Bu Freire'nin onu idealistik bir kavram olarak anlayanlardan aldığı eleştiriler nedeniyledir. Ancak, O, bana, son zamanlarda, bu sözcüğü çok zengin bulduğu için tekrar kullanacağını söylerdi: o hareketi, bir eylemin başlangıcını, izlenmesi gereken eyleme hazırlığı gösterir. Hiçbir şekilde "kendiliğindenlik" veya "gönüllülük" anlamı göstermez. Ne de kontrol edilmeyen eylem veya idealizmin onun içerikleri arasında olduğu anlamına gelir. Kısaca, O, sözcüğü eksik veya

gerçek siyasal praxisden, teoriye ulaşan ve tekrar ona giderek onu aydınlatan praxisden, ayrılmış bir anlama taşımaya niyetlenmedi (Borg ve Mayo, 2000, s. 110 içinde Nita Freire; 2007, ss. 4-5).

Bu Freire'nin kavramı çeşitli yerlerde açıklamasına yol açtı (Freire, 1993, s. 111).

Eğitimin bir özgürlük pratiği olarak bir bilme eylemi, gerçekliğe eleştirel bir yaklaşım olduğuna tümüyle inandığımdan onu duyar duymaz anlamının derinliğini fark ettim (Zachariah, 1986, s. 36 içinde Freire).

Carlos Alberto Torres'le bir mülakatta, O 'bilinçlenmeyi "bilincin ortaya çıkışının derinliği" olarak tanımladı ve "bilinçten önce gelmeyen bilinçlenme olamayacağını..." ileri sürdü (Freire, 1993, s. 110). Bilincin kazanılması eleştirel okuryazarlığa odaklanma sürecinin parçası olarak nesnelerden 'uzaklık kazanılması' sürecine karşılık gelir. Sürgün deneyimiyle ilgili olarak 'uzaklık kazanma' sürecinin dahil olunan praxis pedagojisi için ne kadar merkezi olduğunu görmüş bulunuyoruz. Conscientização, tartışmaya katılan Torres'in (1990, s. 8) gösterdiği gibi, sıklıkla sınıf bilgisi ve pratiğiyle ilişkilidir: "o sosyal dönüşüm sürecinin 'subjektif koşullarının' bir parçası olarak ortaya çıkar". Daha sonra conscientização daha geniş ölçekli sosyal grupların maruz bırakıldığı bilgiyle ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Kısaca, conscientização madunlarla onların daha geniş ve çeşitlendirilen bağlamlarıyla ilişkilendirilmeye başlanmıştır.

Bu yaklaşım, Freire tarafından erken dönem çalışmalarının birisinde, eğitimcilerin toplum içerisinde halkın sözcük bilgisine, konuşma paternlerini de içeren bilgi evrenine erişim kazanma sorunuyla zaman harcadığı sırada, başlangıç aşamasına katılan yetişkinler arasındaki çalışmada benimsenmiştir. Onlar "hece zenginliği" (syllabic richness) ve yüksek "deneysel ka-

tılım" düzeyinde "üretken sözcükler için çetin bir araştırmaya" giriştiler (Goulet, 1973, s. 11). Bunu, bu sözcüklerin [üretken sözcükler] ilksel olarak görsel imajlara ve bu öğelerin geldiği kültürde gömülü olanlara eleştirel uzaklık kazandırabilecek, diğer kültürel ürünlere kodlanması izler. Arkasından bir kod çözme (de-codification) süreci gelir. Koordinatörün yönlendirmesi, diyalog araçları ve ortak inceleme yoluyla katılımcılar, kültürel çemberin geri kalanlarıyla, kendi gerçekliklerinin boyutlarını farklı bir şekilde ve daha eleştirel bir ışık altında algılamaya başlayabilmeleri için keşif yapmaya teşvik edilirler. Bu katılımcıları kendi tarihlerinin öznelere olmaları yoluyla, yeni bir kodlamaya da götürür (Goulet'in özetinden uyarlandı, Goulet, 1973, s. 11). Tabiki bu yaklaşımdan Freire'nin bir fetiş yaratması beklenmemiştir (Aronowitz, 1993). Freire için daha önemlisi, bu yaklaşımın altında yatan, daima değişen durumları ve bağlamları göz önünde tutarak sürekli 'yeniden keşfedilmesi' gereken praksis kavramına dayalı bir öğrenme felsefesi idi.

Bu yaklaşımda temel ilgiler, öğrenenin kültürü (eğitmciler sıklıkla katılımcıların kendileriyle birlikte onları çevreleyen toplumu da araştırırlar) öğrenmesinin temel ve başlangıç aşaması, öğrenmenin kolektif boyutları, diyalog kavramı ve tabiki praksis yoluyla öğrenmeyi ortaya çıkaran siyasal ilkeler setidir. Bu süreç baştan sona diyalojik (dialogical) olduğu için öğrenenin kendisinden öğrendiği gibi eğitimciler aynı yolla eğitilenden öğrenir, eğitimcinin ve öğrenenin rolleri hemen hemen birbiri yerine geçer. Freire'nin yazdıkları içindeki "öğretmen-öğrenci ve "öğrenci ve öğretmen" klasik bir formülasyon haline gelmiştir. Öğretmen böylece öğrencilerle diyaloga odaklandığında, aynı zamanda onlar tarafından öğretilen, öğrencilerin de öğretilirlerken öğrettiği bir kişi olarak algılanır (Freire, 1970a, 1993, 6. 80). Daha sonraki çalışmasında Freire iddia eder ki:

Özgürleştirici eğitim temel olarak farklı olmalarına rağmen öğretmenin ve öğrencinin *her ikisinin* de öğrenenler, *her ikisinin* de bilinçli özneler olmak zorunda olduğu bir durumdur. Bu benim için, öğretmen ve öğrencilerin her ikisinin de bilme eyleminde eleştirel özne olabilmeleri için eğitimi özgürleştirme- nin ilk sınavıdır. (Shor ve Freire, 1987, s. 33 içinde Freire)

Freire hem eğitimcileri hem de eğitilenleri dayanışmayla belirlenmiş bir insanlaşma ilişkisinin özneleri olarak görür. Öğrenenin gerçekliği, bu nedenle, sözü edilen iki özne (örn. eğitimci ve eğitilen) arasında bir arabulucu olan konunun bütünleyici bir parçasını oluşturur. Freire, Ira Shor ile söyleşisinde eğitimci-eğitilen ilişkisine dair daha da cesur bir açıklama yapar. O, eğitimin diyalojik sürecinin “öğretmen ve öğrencinin konuyu bilme ve yeniden bilme ortak eylemlerinde birlikte sarmalanmasını (sealing together)” temsil ettiğini belirtir (Shor ve Freire, 1987, s. 100). Ira Shor’un belirttiği gibi Freire tarafından önerilen diyalojik eğitim türünde öğretmenin bildiği her şeyin eğitilenlerle birlikte çalışıldığında yeniden öğrenildiği, aynı konuşmada Freire tarafından belirtilen bir noktadır (Shor ve Freire, 1987). Freire (1985, s. 177) öğrenenler olarak köylülere atıfla karşılıklı öğrenme ve tartışmaya duyulan ihtiyacı vurgulamıştır:

Bizim köylülerden öğrenmemiz gerektiğini daima vurguladım çünkü onları benim eğitim pratiğimde belli bir anda öğrenenler olarak görüyorum. Öğrettiğimiz pek çok öğrenciden çok şey öğrenebiliriz.

Öğrenenin içinde yaşadığı kültür ve toplumu öğrenmek eğitimin görevidir ve bu Freire’nin erken çalışmalarında detaylı bir şekilde tanımlanan kodlama/kod çözme sürecinin ilk aşamasını açıklar. Eğitimci bundan dolayı artık ‘Öteki’ olarak algılanmayan öğrenenler ile dayanışma içerisinde eylemek ve anlamak için kendi bölgesinin sınırlarının ötesine geçmelidir. Öğrenenler de eğitimcilerin ve grup içinde birlikte öğrendikleri diğerlerinin

kendi bölgelerinin sınırlarını aşmalarını sağlayarak eğitimcilerin örtülerini kaldırdılar.<sup>9</sup>

Bundan dolayı hem eğitimcilerin hem de eğitilenlerin bu süreçte özne oldukları ileri sürülebilir. "Eğitim çatışan grupları uzlaştırma yoluyla öğretmen-öğrenci çatışmasının çözümüyle başlamalıdır ki her ikisi de eş zamanlı olarak öğretmen ve öğrencilerdir" (1970b, 1993, s. 72). Bu, geleneksel eğitimin bir özelliği olarak, karşıtların diyalektik çelişkisinin - öğretmen ve öğretilenin "karşıtların birliği" olmasının- üstesinden gelme çabasını oluşturur (Allman, 1994, s. 153).

*Çaba* sözcüğü üzerindeki yoğunlaşmam dikkat çekecektir. Bilhassa Freire'nin eğitimcinin ve eğitilenin katıldıkları eğitim sürecinde eşit yer tutmadıklarını belirtmesindeki kararlılığı nedeniyle bu sürecin tümüyle üstesinden gelineceğini sanmıyorum. Eğitimcilerle öğrenenlerden öğrenmelerini tavsiye ederken, Freire şöyle söyler:

Açıkcası, biz öğrencilerden öğrenmek zorunda olduğumuzu kabul ederken şunu da vurgulamak zorundayız... Bu öğrenciler ve öğretmenlerin aynı olduğu anlamına gelmez... eğitici ve öğrenci arasında bir fark vardır. (Freire, 1985, s. 177)

Eleştirel pedagojideki yazarların birçoğunun gösterdiği gibi öğrenci görüşlerini eleştirmeksizin kutlamak yanlıştır çünkü onlar [bu görüşler] asla masum değildir (Aronowitz ve Giroux, 1991, ss.130-131). Onlar karşı çıkılması gereken 'ezen bilinci'nin çeşitli göstergelerini içerirler. Diyalog, Freire tarafından algılandığı şekliyle, eğitimcilerin kendileriyle de mücadele etmelerini ve sürekli olarak içlerindeki 'ezen bilinciyle' başa çıkmak için, kendileri hakkındaki görüşlerinin (self-reflection) farkında olmayı ve dikkatle incelemeyi sağlamayı da içerir.

---

<sup>9</sup>Bu konuda, bkz. Giroux, 1992.

Eğitimsel sürecin *yol gösterici* (directive) doğası onaylanmaktadır (örneğin bkz. Brezilya'da 1989'da yayınlanan Moacir Gadotti ve Sergio Guimarães ile tartışma, , Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s. 50 içinde Freire). O'nun özgün diyalog görüşünün yanlış anlaşılmasından ileri gelen *bırakınız yapsınlar* (*laissez faire*) pedagojisinin algılanan tehlikesine karşı önlem almak için, Ira Shor ile ve başka yerlerdeki konuşmalarında Freire bu yol göstericiliğe odaklanmıştır: "Öğretmen diyaloga başladığı anda, öncelikle bilgi ve ikincisi ulaşmak istediği ufuk açısından pek çok şeyi bilir. Öğretmenin konu hakkında ne bildiği ve öğretmenin bununla gideceği yer başlama noktasıdır" (Shor ve Freire, 1987, s. 103 içinde Freire).

Freire eğitimcinin eğitimsel eyleminin belirli bir siyasal vizyon ve teorik anlayış tarafından yönlendirildiğine inandığını açıklıkla belirtir. Freire, nihayetinde, eğitimcilerin "kimin için ve kimin adına çalıştıkları" sorusunu cevaplamaları gerekliliği ile eğitimi siyasal bir eylem olarak görür, tarafsız eğitim gibi bir şeyin olmadığını düşünür (Freire, 1985, s. 180). Bologna Üniversitesi'nde akademisyenler ve öğrencilerle Onursal Doktora derecesinin verilmesi nedeniyle 1989'da yapılan bir toplantıda, Freire, içerdiği tüm öğelerle - öğretmen, öğrenci, bilinen konular, metodlar, teknikler - birlikte bir araştırma süreci ve merakı gerektiren öğrenme deneyiminin yol gösterici olduğunu belirtti (Fabbri ve Gomes, 1995, s. 96 içinde Freire). O, bu nedenle eğitimsel pratiğin her formunun yol gösterici olduğunu fakat manipulatif olması gerekmediğini ve her eğitimsel pratiğin tarafsız olamayacağını ileri sürdü; yol gösterici bir pratik tarafsız olamaz - hiç kimse ulaşması gereken bir amaçla karşılaştığında tarafsız değildir (Fabbri ve Gomes, 1995 içinde Freire). Daha sonraki çalışmalarında, Freire'nin eğitimin yol gösterici ve müdahaleci doğası hakkındaki görüşünün altını çizmeye devam ettiğini ve O'nun pedagojik düşünceleri üzerindeki bolca varolmaya

devam eden yanlış anlamaları bir sonraki bölümde belirteceğim. Ira Shor ile daha önceki konuşmasında O, eğitimcinin amacının, öğretirken, siyasal projeye ilişkili olduğunu akılda tutması gerektiğini ileri sürer:

Diyalog siyasal bir boşlukta bulunmaz. O istediğinizi söyleyebileceğiniz 'özgür bir alan' değildir. Diyalog bazı programların içeriğinin içerisinde yer alır. Bu koşullayıcı faktörler bizim diyalojik eğitim için kurguladığımız amaçlara ulaşmada gerilim yaratır. Diyalog, dönüşüm amaçlarını gerçekleştirmek için sorumluluk, yol göstericilik, belirleyicilik, disiplin ve hedefleri gerektirir. (Shor ve Freire, 1987, s. 102 içinde Freire)

Öğretmenler bundan dolayı yol gösterici bir role sahiptir; onlar otoritelerini -pedagoglar olarak uzmanlıklarından aldıkları bir otorite- sınamaya ihtiyaç duyarlar. Ancak Freire *otorite* ve *otoriteriyenizm* arasındaki önemli bir ayrımı tasvir eder. Birinin pedagojik uzmanlığından elde ettiği otoriteyi otoriteriyenizme saptırmaması zorunludur: "... demokratik öğretmen asla ve asla otoriteyi otoriteriyenizme dönüştürmez" (Shor ve Freire, 1987, s. 91 içinde Freire)<sup>10</sup>. Otoriteriyenizm eğitmen ve eğitilen arasında varolan farkı 'antagonistik' [ileri aşamadaki çatışma, ç.n.] hâle dönüştürür (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s. 50 içinde Freire). Eğitmen, Freire'nin izleyicilerinden biri olan Ira Shor'un deyişiyle "demokratik otoriteyi" deneyimler (Shor, 1992, ss. 156-158)<sup>11</sup>. Sınıf içerisindeki öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamındaki bu duygu üzerinde duran Shor'a göre:

---

<sup>10</sup> Bununla ilgili olarak, ayrıca bkz. Horton ve Freire, 1990, s. 181 içinde Freire.

<sup>11</sup> 'Bu konuda detay için bkz. Shor (1992) içinde 'Öğretmen Anlatımına Karşı Eleştirel Diyalog. Derslik Söylemi ve Sosyal Eşitsizlik' (Critical Dialogue versus Teacher Talk. Classroom Discourse and Social Inequality) başlıklı 4. Bölüm ve uygun bir şekilde başlıklandırılmış 'Demokratik Otorite, Di-

Öğretmen programa öncülük eder ve yönlendirir fakat bunu öğrencilerin katılımıyla demokratik olarak, yapının gerektirdiği ile açıklığın gerektirdiğini dengeleyerek yapar. Öğretmen ders planlarını, öğrenme yöntemlerini, kişisel deneyimini ve akademik bilgisini sınıfa getirir fakat programı öğrencilerle tartışır ve onların dili, konuları ve kavrayışlarıyla başlar. Demokratik olmak, öğrencilerin katkısının öğrenme sürecini ortak olarak yarattığı sınıfta, tartışılabilir açıklığı yaratırken, işlenen konuyu öğrenci kültürüne- onların ilgileri, ihtiyaçları, sözleri ve algıları- uyarlama anlamına gelir. (Shor, 1992, s. 16)

Freire'nin devrimci yaklaşımı aynı zamanda eğitimcinin bilinecek konuyu sahiplenmemesi veya kendine mal etmemesini gerektirir. Bu konuda, devrimci yaklaşıma sahip eğitimci bilinecek konuyu sahiplenilen ve onu eğitilenlere transfer eden gerici meslektaşlarından farklılaşır. Gerici eğitimci mevcut konuyla 'ilerler'. Devrimci eğitimci kendisini bilmenin nesnesinin [bilgi, ç.n] sahibi olarak görmez. Bu bilgi nesnesine daha önceden erişimine bağlı olarak eğitilenle eşit olmadığı halde, eğitimci bu bilme objesinin kolektif araştırılması sürecine diğer 'bilme öznesi' veya 'bilme özneleri'- eğitilen veya eğitilenler - ile birlikte odaklanır (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, ss. 42-43 içinde Freire). Bir kez daha, bu süreç çatışmaların ortaya çıkması ve açıklanması için olasılıklar yaratır, ancak bu çatışmaların farklı fakat antagonistik olmayan bir öğrenme ilişkisi kuran insanlar arasında ortaya çıktığı için üstesinden gelinebilir (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s.14 içinde Freire).

Freire (1974) bir ses kaydında açıkladığı gibi, gerici öğretmen örneğinde, bu kişinin sahiplendiği bilginin sıklıkla ders planlarında yer aldığını, eğitimci tarafından tamamlanmış olarak kabul edildiğini belirtir. Devrimci öğretmen örneğinde bilgi, bir-

likte bilme öznelerinin-eğitilenlerin katılımını gerektiren daha ileri bir inceleme ve soruşturmanın nesnesi, dinamik bir şey olarak algılanır. Dahil olunan bilme süreci bilmenin nesnesine bağlı olarak hem eğitimci hem de eğitilen tarafından 'tamamlanmamış' olarak görülür. Bu konuda, Paula Allman şunları yazar:

Freire bunun çok farklı bir eğitim biçimi olduğunu öne sürer. Bu, öğretmenlerin farklı bir teoriye veya bilgi kavramına sahip olmasıyla başlar ki bunlar bilgiye ilişkin dönüştürülmüş bir ilişkiden doğar ve onunla bütünlük içinde varolur. O'nun söylediğini ciddiye alıp uygulamaya çaba gösterdiğinizde farkı deneyimleyeceğinizi iddia edebilirim. Bu devrimci-dönüştürmecî-ve farklıdır, hatta temel dönüşümler için bir hızlandırıcı görevi görür. Bunlar... eş zamanlı olarak öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi ve her kişinin bilgiyle ilişkisini dönüştürmek için mücadele eden öğrenme grubu içerisindeki her katılımcıyı içerir. Böyle yaparak onlar öğretim sürecini ve kendi içlerindeki öğrenmeyi diyalektik olarak birleştirirler. (Allman, 2001, s. 174)

Hatta Freire, diyalojik bir yaklaşıma yöneldiğinde, uzun yılların alışkanlığıyla 'bankacı eğitim'e koşullanan insanların diyalogu kucaklamak için bu deneyimin mirasını bir çırpıda kenara atamayacaklarını kabullenerek, ortama uygun ve sağduyulu davranmayı desteklemektedir. Belki öğretmenin yeterliğinin eksikliği nedeniyle diyalojik yaklaşımın yanlış yorumlanmasıyla onlar sıklıkla diyalog çabalarına direnirler. Ve tabi ki Freire, bazen bir miktar öğretimin (instruction) gerekli olduğunu kabul eder. Bu nedendir ki O, bir eğitimcinin geleneksel ve ilerici öğretimi dönüşümlü olarak uygulayabileceğini belirtmişti. Onun söylemeye çalıştığı şey, bu gibi güç koşullarda, diyalog sadece aşamalı olarak başlatılmalıdır (bkz. Horton ve Freire, 1990, s. 160). 'Eski' pedagojinin öğeleri, demokratik ilişkileri güçlendiren genel iklimi sağlayan yeni pedagojinin öğeleriyle birlikte varolabilir.

Öğrenenlerin öğrenmesinin temelini oluşturmak için birinin [öğretmenin] onların fikirlerini mümkün olduğunca güçlendirmeye çabalaması gerektiği görüşü, Freire'nin savunduğu, öğrenenlerin konuşmalarından üretilen anlamlı metinler yoluyla gerçekleştirilen bir süreç tarafından da pekiştirilir; bu metinler öğrenenlerin hem sözlerini hem de dünyayı (the word and the world) konuşmalarını mümkün kılar. Böylece, metinler Freire'nin kültürel olarak yabancı ve 'uyum ideolojisi'nin destekleyicisi olarak kabul ettiği geleneksel okuma kitaplarından farklı olabilir (Freire, 1985, s. 9). Freire bu geleneksel okuma kitaplarını köylülerin gerçekliğine yabancı ve "kanat kuşundur" veya "Ada parmağını Urubu'ya verdi mi" gibi anlamsız cümlelerle dolu olarak görür. O, geleneksel okuma kitaplarının "iyi dekore edilmiş, heyecan verici sevimli küçük evler ve açık tenli yüzleriyle gülümseyen çiftlerle resimlendirilmiş ..." olduğunu söyler (Freire, 1985, s. 9). Bu onun "uyum ideolojisi" olarak gördüğü şeydir.

Freire'nin metodunda, belirtilen bilgi ve öğrenenin mevcut durumu arasındaki güçlü ilişkide, katılımcının kullanabileceği bir muhafaza alanına (repository) sahip olduğu varsayılır. Bu muhafaza alanında yeralan şey kişinin yaşam deneyimidir. Katılımcı, bundan dolayı, yeni bilgilere erişmek için bu deneyimi yeni bir farkındalıkla kullanmaya teşvik edilir. Bu deneyimi kullanıma sürme sırasında kişi kodlanmış materyallerle ilişki kurabilecektir. Eğitimci bilgiyi "depolama" yoluyla değil fakat öğrenenin eleştirel yeteneklerine odaklanarak bu sürecin ortaya çıkmasını mümkün kılar. Bilgiyi dağıtmak yerine eğitimci soru sorar, konuları sorun/problem haline getirir (pose problem, problematize issues). Bu problem tanımlayıcı eğitimde uygulanan pedagoji "cevaplar"dan çok "sorular"dır (Bruss ve Macedo, 1985). Bu pedagojinin, yabancılaşmış ve insandışılaşmış öğrenme ortamlarında tercih edilen "kuralcı" (prescriptive) eğitim

modeline karşı duran anlamda hegemonya karşıtı olduğu ileri sürülebilir.

Demokratik, diyalojik bir yaklaşımın benimsemesinde çember demokratik sosyal ilişkiler tarafından karakterize edilen bağlamlar içerisinde varolabilecek potansiyeli gösteren bir mikrokozmos (aralarında sosyal ilişki kurulan küçük topluluklar) olarak hizmet eder. Dahası, bilginin kendisi demokratikleştirilir ve bundan dolayı artık ayrıcalıklı bir azınlık için muhafaza edilmiş olarak sunulmaz. Ayrıca, yayılmış bilgi kendi içerisinde 'demokratiktir' ki başlama noktası katılımcılar, ezilen sosyal grubun üyelerinin yaşam deneyimleridir ve onların ilgilerine hizmet eder. Son olarak bu, öğrenmenin ve sosyal değişim için eylemin kolektif boyutlarına odaklanan bu deneyimden ortaya çıkan grup bilgisidir. Freire daha tam insan olma konusuna angaje olan birinin sadece kendi başına olmadığını (bu bir bireysel bir çaba değildir) fakat diğerleriyle dayanışma içerisinde olduğunu ileri sürer (Freire, 1970b, 1993, ss. 85-86). Böyle bir çaba, bu nedenle, "ezenler ve ezilenler arasındaki antagonistik ilişki içinde gelişmez" (ss. 85-86). Freire, bu bağlamda, gerçek insan olmaya bireysel bir yaklaşımın benimsemesinde insanın aynı duruma (örneğin gerçek insan olma) erişmeye çalışan diğerlerinin şansını görmezlikten geldiğini tartışır. Bu bireysel çaba 'daha çok şeye sahip olmanın' insandışlaştıracı bir sürecine yol açabilir (ss. 85-86).

Grup bilgisi kavramı yazdıkları Freire üzerinde etkili olan önemli bir sosyal felsefeciyi akla getiriyor. Bu, Macar felsefeci/sosyolog Karl Mannheim'dır. Mannheim'ın çalışmaları *Diagnosis of Our Time* (Zamanımızın Tanılaması) ve *Freedom, Power and Democratic Planning* (Özgürlük, İktidar ve Demokratik Planlama) Freire'nin bir çalışmasında (1973) bulunabilir. Bununla beraber, ben bu bağlamda Mannheim'ın en iyi bilinen çalışması olduğu ileri sürülebilecek *Ideology and Utopia* ya (İdeoloji ve

Ütopya) ve onun 'grup bilgisi' olarak bilgi kavramına atıfta bulunurdum, çünkü bu kitabın bilginin kolektif ortak araştırılması süreciyle kültürel çemberin ruhunu en iyi yakaladığına inanıyorum:

... herkesin bilgisini bir ortak kader çerçevesi içerisinde geliştirdiği grup yaşamının işbirlikçi bir çabasının en başından beri bilgi ortak bir etkinliktir ve ortak güçlüklerin üstesinden gelmektir (ancak herkes farklı bir paya sahiptir) (orjinalinde var). (Mannheim, 1936, s. 29)

Önceki açıklamaların hepsi Freire'nin 'Özgürlük için Kültürel Eylem' olarak adlandırdığı şeyin önemli bir parçasıdır. Bu, sosyal değişme iklimi yaratmaya yardımcı olma ve önce gelme amacında olan hegomanya karşıtı bir eylem türüdür. Ortaya çıkan soru şudur: bu eğitim süreci gerçekten özgürlüğün bir aracı olarak ne dereceye kadar hizmet edebilir? Bu eğitim şekli sosyal ve siyasal dönüşümü yaratabilir mi? Freire çeşitli ülkelerde, yıllarca, dahil olduğu ve üzerinde etki yaptığı, Sağ tarafından 'huzur bozucu' olarak görülen ve bu nedenle zaptedilmesi gereken hedef haline gelen halk eğitimiyle ilgilenmiştir. Freire bunu çok iyi bilir. Onun, yetişkin okuryazarlığının yayılması planlarının Brezilya'da Askeri darbenin ardından 1964'de ani bir şekilde sonunun getirildiğini hatırlatmaya okuyucu ihtiyaç duymaz.

Hakikaten Latin Amerika'nın birçok bölgesinde, özellikle iç savaş dönemleri boyunca, öğretim huzur bozucu bir eylem olarak görüldü ve halk eğitimcileri sıkça diğerlerini eğitime amacına bağlılıklarının bedelini yaşamlarıyla ödediler. Bu tür durumlar, yaşamının erken dönemlerine biyografik geriye bakış sunduğu daha sonraki çalışması dahil, Freire tarafından birkaç kere çalışmalarında betimlenmiştir. Bu anlatılar, Horton'la (Nikaragua'da Diktatörlüğün devrilmesinden ve FSNL'nin gücü ele geçirmesinin hemen arkasından yapılan seçimlerde gözlemci olan

Highlander halk lisesinden Amerikalı eğitimci) karşılıklı konuşmasında ve tabii ki *Umudun Pedagojisi* (Pedagogy of Hope) ile *Cristina'ya Mektuplar*'da (Letter to Cristina) bulunabilir. Bu Frei Betto ile yazdığı kitapta (1986) hem Freire hem de Dominik rahibinin askeri rejimin ellerinde acı çektikleri gerçekliği gözönünde bulundurularak uzun uzadıya anlatılır. Betto bu kitapta, cezaevindeki eğitimci/ öğrenen biri olarak tek başına hapsedildiği bir ay süresindeki entelektüel iyileşmeyle göze çarpan, akıl sağlığını korumak için gösterdiği çabaları içeren deneyimleri hakkında uzunca konuştu (Betto ve Freire, 1986, s. 53 içinde Betto). Freire'nin dahil olduğu pek çok bağlamla ilgili bir durum olarak, baskı tarafından karakterize edilen koşullarda siyasal değişme için bir araç olarak Freire'nin yaklaşımının etkililiğinin sınırları vardı. Buna karşın, ülkeler içerisinde gerillalar tarafından özgürleştirilen alanlar, yeni sosyal ilişkilerin görülebileceği ve halk eğitiminin sürdürülebileceği mekanlar sunar. Devrim öncesi durumlar, Carlos Torres ve Daniel Schugurensky'nin Nikaragua (ayrıca bkz. Arnove, 1986, ss. 7-9) ve diğer yerlerle ilgili olarak tartıştığı gibi, kişiye hegemonya karşıtı etkinliklere katılma fırsatı verir:

Bu özerklikten tümüyle yaygın eğitimde yararlanılır ve devrim öncesi süreçte daha çok görülür. Bu açıklamaların örnekleri Küba ve Nikaragua'da devrimci gerilla hareketleri tarafından, Nikaragua'da Orta Amerika Üniversitesi'nin Cizvitleri tarafından (Jesuit of the Universidad Centroamericana) veya Grenada'da MACE'nin vatandaşlığa geri alınan entelektüelleri ve New Jewel gazetesi tarafından sürdürülen eğitim çalışmalarında bulunabilir. (Torres, 1990, s. 99)

Paulo Freire tarafından desteklenen türdeki halk eğitiminin Nikaragua'da 1979 Sandinista devriminin öncesindeki dönemde Orta Amerikan Üniversitesi'nden Cizvitler tarafından sürdürüldüğü ileri sürülmektedir. Tabii ki, daima, bağlam ne olursa

olsun eğitim bağımsız bir değişken değildir. Onun daha geniş bir hareket veya hareketlerin birliği bağlamı içerisinde ortaya çıktığında toplumsal değişmeye katkı sağlama potansiyeli olduğu görülebilir. Freire eğitimin romantikleştirilmemesi gerektiği ve ona erişebileceğinin ötesinde güç atfedilmemesi gerektiğini sıklıkla açıklamıştır (Shore ve Freire, 1987, s. 37 içinde Freire,). Bu O'nun sosyal hareketlerin dayanışma biçimleri, öğretmenler ve diğer kültürel çalışmacılar arasında işbirliği oluşturma potansiyeline güçlü bir şekilde inanmasına yol açmıştır.

Freire "radikal ve eleştirel bir eğitimin odaklanması gereken şeyin bugün çeşitli sosyal hareketler ve işçi sendikalarında yer aldığı"nu ileri sürmektedir (Freire ve Macedo, 1987, s. 61 içinde Freire). Aynı çalışmada Freire feminist hareketler, barış hareketleri ve diğer bu tür hareketlere pratiklerinde "bir direniş pedagojisi" (s. 6) üretenler olarak atıfta bulunmuştur. Aynı noktaya Ira Shor ile yaptığı yayınlanmış konuşmasında da değinilmiştir:

Fakat özgürleştirici eğitimin varlığı ve gelişimi için başka bir yer var ki tam olarak sosyal hareketlerin içerisidir. Örneğin kadın özgürlük hareketi, hayat pahalılığına karşı ev kadınları hareketi, tüm bu temel hareketler bu yüzyılın sonuna kadar çok güçlü bir siyasal rol ortaya çıkaracaklardır. Bu hareketlerin ilişkisi içinde, bazen bizim algılayamadığımız, özgürleştirici eğitimin boyutlarına sahip oluruz. (Freire ve Macedo, 1987, s. 38 içinde Freire)

Daha sonra, Cenevre'de Dünya Kiliseler Birliği'nde birlikte çalıştığı Şili'li sürgün entelektüel Antonio Faundez ile yaptığı çözümlenmiş konuşmasında Freire, kilisenin Brezilya'da ve Latin Amerika'nın diğer parçalarındaki özgürleşme mücadelesinde oynadığı roldeki süreci ima ederek, toplumsal değişme için mücadelede hareketlerin (movement) oynayabileceği role değinmiştir:

Brezilya’da ve başka yerlerde 70’lerde, bazıları kiliseyle bağlantılı ve bazıları bağlantılı olmayan bu sosyal hareketlerin gelişen önemi ve büyüyen gelişmesini açıkça gördüğümüzü hata yapma korkusu olmaksızın söyleyebilirim: tamamı bir güç ve iktidar ifadesi olarak ortaya çıkan, Fransa ve Almanyada’ki son seçimlere doğrudan müdahaleleriyle sonuçlanan, Avrupa, Japonya ve Birleşik Devletlerdeki çevrecilerin mücadelesi; örgütlü kadınların, siyahların ve eşcinsellerin mücadelesi. (Freire ve Faundez, 1989, s. 89 içinde Freire)

‘Özgürlük İçin Kültürel Eylem’in bir toplumsal hareket veya hareketler bağlamı içerisinde sürdürüldüğünde daha etkili olacağı görüşünü desteklemesinin kanıtı, Freire’nin çalışmalarında, özellikle daha sonraki ‘konuşan kitaplar’ında bulunmaktadır. 1989’da Portekizce yayınlanan bir kitapta yer alan tartışma kaydında Freire, bu hareketlerin, o zaman üzerinde tartıştığı, sosyal konulara odaklanmadıklarında yüzyılın sonuna erişemeyeceklerini ileri sürdüğü sağ ve sol partilerin sınırlayıcı ve geleneksel doğasından kurtulmalarına yardımcı olduğunu ve onların yerini aldığını belirtti (Gadotti, Freire, ve Guimarães, 1995, s. 39 içinde Freire). Latin Amerika’da insanlar yıllarca özgürleşme teolojisiyle kucaklaşan güçlü bir toplumsal hareketle karşılaşmıştır.

Gadotti’nin (1994) kitabı üzerine olan kısımda gösterildiği gibi, önceki bölümde, Freire, kiliseyi mücadelenin bir alanı olarak gören bir “inanç adamı”ydı. Kilise, gerici öğelere olduğu kadar Freire’nin ilerici ve ileriye dönük ütopyacı olmak için algıladığı [gerekli gördüğü] öğelere de sahipti. O, özgürleşme teolojisi içindeki temelleriyle “Prophetic Kilisenin” değerli özelliklerini övmüş ve, “günah, cehennem ateşi ve sonsuz lanetlenme üzerinde yoğunlaşmasıyla” “ruhların ölüseviciliğinin bir zaferi” olarak tanımladığı “gelenekçi”, “sömürgeci” ve “misyonerlik” kilisesine “yanlış bilinç” atfetmiştir (Freire, 1985, s.131).

Bu, Freire'nin eleştirel bir okuryazarlık ve özgürleştirici politikalar için çalışmalarının önemli bir kısmı olan bu radikal dini arkaplana dayalı görülmelidir. O'nun, ezilenlerin yanında mücadele için bir seçenek sunan özgürleştirici görüşleri ve Colombia, Medellin'de Latin Amerikan Rahipler tarafından yazılan 1968 Eğitim belgesi arasındaki, bu kitabın Giriş kısmında belirtilen benzerlikler dikkat çekicidir: "Bu panorama hakkındaki düşüncemiz Kıtamızın bütüncül bir gelişimiyle uyumlu olan bir eğitim görüşünü desteklemeye çalışmaktır. Bu eğitim özgürleşme için eğitim olarak adlandırılır; yani eğitim öğrenene kendi gelişiminin öznesi olmasına izin verir" (Aktaran Torres, 1993, s. 122). Özgürleşme Teolojisinin ilkelerine göre,

Ezenler ve ezilenlerin dünyasında, kilisenin uzlaştırma görevi Tanrımızla beraber ezilenin yanında olmak ve bu özgürleşmeye klavuzluk eden zor, uzun ve sıkıntılı yolda onunla [ezilenle] yürümektir. (Aktaran Hartung ve Ohlinger, 1972, s. 21)

Freire'nin yazılarından bazı satırlar kolayca öne çıkarılabilir. Bu ilişki Latin Amerika'daki kiliselerin bazı kesimlerinin, özellikle Hristiyan Temelli Topluluklarda, Freire'nin pedagojik ilkelerinin pek çoğunun benimsenmesine öncülük etmiş olmalıdır. Torres'den (1990) yapılan daha önceki alıntıda gösterildiği gibi, Orta Amerika Üniversitesinden Cizvitler (U. C. A.) Nikaragua'daki Somoza'nın devrilmesinin öncesindeki bir çeşit bilinç yükseltme eylemlerine odaklandığında Freire'nin pedagojisini kullandılar (Armove, 1986; Carnoy ve Torres, 1987). Cardenal ve Miller de (1982), Nikaragua'ya ilişkin olarak, 1970'lerin ilk yıllarındaki kilise sponsorlu bir programın nasıl 1980'de Okuryazarlık kampanyasında kullanılan Freire esinli pedagojiye ilham olduğunu belirttiler (ss. 209-210). Bundan dolayı, Brezilya'daki diktatörlük sırasında, kilisenin üyelerinin yoksulluk ve ezilmeye karşı aktif mücadelelerini rejimlerin hoş görülebilmesinin sınırları olduğunu gösteren, Recife'de bir rahibin, Archbishop

Romero ve daha sonra El Salvador'da Cizvitler'in öldürülmesine rağmen, Kilise değişime yönelik eleştirel okuryazarlık/halk eğitimi programları için koruyucu bir 'şemsiye' olarak hizmet edebilir. Din, eylemlerini 'komünizmin yaklaşmasını önlemek' temelinde tanımlayan rejimler için bir meşrulaştırma kaynağı olarak hizmet edebilirken, kilisenin etrafını saran sosyal değişmeye yönelik ilerici bir hareketi destekleyebilmesinin daima sınırları bulunmaktadır. Ancak, bu özellik, Brezilya'da ve Latin Amerikanın geri kalanında toplumsal değişme inisiyatiflerini destekleyen kiliselerdeki belli gruplarda yer alan insanların rollerini görmezlikten gelmemize yol açmamalıdır. Kiliseyle bağlantılı bazı kişiler ve hareketler sıklıkla bu inisiyatiflerin liderliğine hazırlanmada doğrudan ve dolaylı olarak etkili olmuştur, Frei Betto bu kişilerden birisidir. O, kilise ve sosyal hareketler arasındaki ilişki hakkında şöyle söylemektedir:

...kilise ve bu hareketler arasındaki ilişkinin ne olduğunu sormak şarap içerisindeki suyun nerede bittiğini ve üzüm suyunun nerede başladığını sormakla aynıdır. Brezilya tarihinde herşey çok karışmıştır: Ben kendim bu liderlerin birçoğunun hazırlanmasına Kilise aracılığıyla yardımcı oldum. Brezilya'da bugün militanlığına popüler bir piskoposun kapısından geçerek girmeyen popüler bir lider bulmak zordur. Kilise Brezilya'da popüler liderler için büyük bir fideliktir. Avrupa Kartezyanizmine (European Cartesianism) kilitlenmiş insanlar için bunu anlamak zordur. (Betto, 1999, s. 45; Borg ve Mayo, 2007, s. 39 içinde Betto).

Hala tartışılabilir olmakla beraber, bir sosyal hareket içerisinde yer alıp almadığını hesaba katmaksızın, kültürel eylemin doğrudan toplumsal değişme getirmeye yöneltilmiş bir siyasal eyleme neden olabileceğine inanmak absürd görünebilir. Guinea Bissau ve Nikaragua örneklerinde olduğu gibi, bir gerilla hareketinin parçası olarak askeri eylem istenen değişikliği ge-

tirmeye yardımcı olmuştur. Bu gözden geçirmeler, olası radikal değişimleri destekleyebilecek, doğru kültürel iklimi geliştirmede örnek olabilecek Freireci halk eğitiminin potansiyelini örtbas etmemelidir. En iyi devrimci değişimler, Gramsci'nin 'pasif devrim' diye adlandırdığı biçimde, yukarıdan yapılanlar değildir, ne yazık ki, sıklıkla durum böyledir, fakat popüler bilinçte kök salmış olanlar bunlardır. Daha önce başka bir yerde tartıştığım gibi (Mayo 1994a) Freire'nin pedagojisi halkın bir kez bilinçlendiğinde sosyal dönüşüm için eyleme yöneleceğini ve dünyayı eleştirel olarak okuyacağını garanti etmez. Bununla birlikte bu, bu tür pedagojik eyleminin değişme için doğru iklimi üretmeye katkıda bulunmayacağını söylemek değildir.

Freire'nin pedagojisinin bu tür çalışmalara kültürel alıcılık bulunduğunda ve geniş bir hareket veya hareketler birliği içerisinde sürdürüldüğünde daha iyi çalışacağı ileri sürülebilir. Freire ilerici sosyal hareketlerin dönüştürücü potansiyeline olan inancını asla kaybetmedi. Sonraki yıllarda, bir sonraki bölümde gösterileceği gibi, Brezilya toplumunun demokratikleştirilmesi için ortaya çıkan yeni hareketlere dönük heyecanını açıkladı. Onun bu bağlamda siyasal partilerin rolünü de tartışarak düşüncesini bir şekilde daha ileriye taşıdığını göstereceğim.

Şu ana kadarki gözden geçirmeler Freire'nin 'kültürel eylem' kavramıyla ilgilenmektedir. Ancak, erken çalışmalarında Freire, devrim öncesi ve devrim sonrası veya bağımsız durumlar arasında ilki için 'kültürel eylem' ve daha sonraki için 'kültürel devrim'i [kavramını] kullanarak bir farklılık ortaya koyar. İzleyen bölümde Freire'nin 'kültürel devrim' görüşüyle ilgili konular gözden geçirilmiştir.

## Kültürel Devrim

Yetmişlerin ilk yıllarından seksenlerin sonlarına kadar Freire'nin durumla ilgili çalışmalarının çok önemli bir kısmı İngiliz-

cede yayınlanmıştır ki, sanırım Freire bunları 'Kültürel Devrim' başlığı altında toplamayı uygun göürdü. Dahil edilmiş ülkeler Portekiz'den bağımsızlıklar için uzun bir mücadeleden yeni çıkmıştır. *Pedagoji in Process. The Letter to Guinea Bissau* (Süreç İçinde Pedagoji. Guinea Bissau'ya Mektuplar) (Freire, 1978) ve *The People Speak Their Word. Learning to Read and Write in São Tome & Príncipe* (Kendi Sözlerini Söyleyen İnsanlar: São Tome ve Príncipe'de Okuma ve Yazmayı Öğrenme) (Freire, 1981) başlıklı biri de *Harvard Education Review*'de yer alan bir seri makale Freire'nin anlayışı içerisinde 'Kültürel Devrim'le belirtilen durumları ele alan yazılarının örnekleridir. Bu bağlamda seksenlerin sonunda yayınlanmış kitaplar arasında özellikle Guinea Bissau deneyimi üzerine bir ek içeren *Literacy: Reading the Word and the World* (Okuyazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okumak) ve Freire ile sürgün arkadaşı Antonio Faundez'in Guinea Bissau deneyimleri üzerine çok canlı görüş alış verişlerinin de bulunduğu *Learning to Question* (Soru Sormayı Öğrenmek) belirtilebilir.

Freire'nin bazı bağlantılarının olduğu diğer bir ülke, periferikte yeralan Tanzanya'dır. 'Mwalimu' Nyerere'nin liderliğinde, bu özel Afrika ülkesi, Devlet Başkanının sol kanat ve anti sömürgeci felsefeden esinlediği bir gelişme sürecine girmeyi aradığından, burada ilgi bir kez daha bir ülkenin bağımsızlık sonrası durumudur. Nyerere ve Freire'nin birbirlerinin yazılarını onayladıkları, 1971'de Dar es Salaam'ın eteklerindeki Nyerere'nin evine ziyaretinde Freire'nin Tanzanya devlet başkanının ve kendisinin görüşlerine dayalı bir merkezin kurulmasını önerdiği rapor edilmiştir (Hall, 1998, s. 98). Freire'nin bu dönemde Tanzanya'da sürdürülen okuryazarlık kampanyalarını da içeren bazı projelere ilham veren fikirler üzerinde dolaylı bir etkisinin olabileceği ileri sürülebilir. Nyerere'nin ve Freire'nin fikirleri arasındaki benzerlik çarpıcıdır. Tanzanya liderinden iki alıntı buna tarıklık eder:

Hem ülkemiz için hem de her bir birey için yetişkin eğitiminin önemi yeterince vurgulanmadı. Biz fakir ve geri kalmışız ve pek çoğumuz şuanki durumumuzu sadece 'Tanrının isteği' olarak kabul ederiz ve bunlar hakkında hiçbir şey yapamayacağımızı hissederiz. Pek çok durumda, yetişkin eğitiminin ilk hedefi, Tanzanya halkının yüzyıllardır yaşadığı bu tür bir hayata boyun eğmekten yakamızı kurtarmak olmalı. (Nyerere, 1979b, s. 33).

...onu bildiğinin farkında olmasa da her yetişkin ilgili olduğu konu hakkında bir şeyler bilir. O, gerçekte onun öğretmeninin bilmediği birşeyleri bilebilir. Örneğin, köylüler yılın hangi zamanında sıtmanın kötüleşeceğini ve yaşa veya ikamet ettiği yere veya iş yerine göre hangi insan grubunun daha kötü etkileneceğini bilir. (Nyerere, 1979a, s. 53).

İlk alıntı, hemen Freire'nin, daha önce aktarılan, Tanrının isteklerinin kabul edilmesi gerektiğini öne süren köylülerin mucizevî açıklamalar sunma veya yanlış Tanrı kavramı eğilimleriyle ilgili çok iyi bilinen sözünü arımsatır (Freire, 1970b, 1993, s. 164). İkincisi, Freire'nin sürekli yoğunlaştığı, onun geç dönem çalışmalarından biri dâhil tüm çalışmalarında önemli olmaya devam eden (bkz. Bölüm 4) bir kavram olan 'dinleme', öğrenenlerin sahip oldukları bilginin üzerine inşa etme ile benzerlik göstermektedir. Bu Freire'nin otantik diyalog kavramında anahtar bir öge idi.

Nyerere'nin yönetimi altındaki Tanzanya, özellikle ülkenin liderinin kuşkusuz anti sömürgeci anlamdaki yazdıkları ile 'kültürel devrim' için uygun bir bağlam sağlamış gibi görünmektedir. Bunlar hemen bağımsızlık sonrası yıllarda ülkenin politikasını destekleyen felsefeyi yansıtan yazılardı. Herkes için ortaöğretimi sağlayamayan ve 1977'ye kadar genel ilkökul eğitimi kurma çabasına yönelen ülkenin görece yoksulluğu sebebiyle yaygın eğitim geniş ölçekte Tanzanyalılara eğitim sağlamada en mantıklı yol gibi görünür oldu. Ülkenin birinci beş yıllık kal-

kınma planında belirtildiği gibi, “ulus, kalkınmaya başlamak için çocuklar eğitilmiş hale gelinceye kadar bekleyemez” (Un-sicker, 1986, s. 231 içinde).

Yaygın eğitim seçeneği, Freire tarafından Kültürel Devrim için olgunlaşmış olduğu düşünülen bağlamlarda tercih edilmiş görünüyor. Bu [yaygın eğitim] belki Tanzanya’nın ilk kalkınma planında belirtilen aynı nedenle tercih edilmiştir. Dahası devrimci hükümetler, Guinea Bissau ve Nikaragua’da olduğu gibi Freire’nin danışman olarak katıldığı yerlerde, halkın önceki rejim altında yoksun kaldığı ve çok istedikleri devletçe finanse edilen örgün eğitime erişim sağlamak yoluyla devam eden devrimci momentumu sürdürmek istediler. Bu başarılı bir silahlı devrimi izleyen kitlesel bir okuryazarlık mücadelesi, geleneksel devrimci geleneği gösterir. Nikaragua ve Guinea Bissau hükümetlerinin, sırasıyla FSLN ve PAIGC hükümetleri bu bağlamda Freire’ye müteşekkir oldular ve bu amaçla [kitlesel okuryazarlık mücadelesi] danışman olarak çalıştırdılar. Okuryazarlık mücadelesi hemen yönetimin değişmesini izleyen dönemdeki ‘kültürel devrim’in karakteristiklerinden biri olmuş gibi görünmektedir. Önceki çalışmada (Mayo, 1999a), Freire tarafından ortaya konulduğu gibi, halka yayma ve mahkûm etmenin [eski olanı] (annunciation ve denunciation) ne kadar gerekli olduğunu hatta siyasal değişme sonrası durumda da geçerli olmayı sürdürdüğünü tartıştım. Daha iyi bir demokrasi ve insanlaşma için mücadele ve bundan dolayı devrim, Freire’nin ısrarla belirttiği, bitiş noktası olmayan, devam eden bir süreçtir. Sadece yabancı istihbarat tarafından desteklenen, devrimci hükümete karşı bir savaş yürüten olası isyan-karşıtı güçlerin istikrarsızlaştırıcı etkisinin varlığı değil, çeşitli faktörler devrimci liderliğin otoriteryenliğe dönüşmesine yol açtığından, sürekli halka yayma ve mahkûm etme tümüyle daha fazla gerekli hale gelir, (Armove, 1994, ss.25-44’deki ‘muhalefeti susturma’ bölümüne bakınız).

Dahası, sıklıkla bir tehlike vardır ki, devrimci hareket, gücü bir kez ele geçirdiğinde, onu "yeniden keşfetmek" de başarısız olur. Freire'ye göre, güçlük sadece gücü/iktidarı ele geçirmekte değil, fakat halkın aktif katılımını içeren bir süreçte onu yeniden keşfetmektedir (Gadotti, Freire ve Guimarães, s.44 içinde Freire). Bu, Antonio Faundez (Freire ve Faundez, 1989) ve bilim insanlarının (Escobar, Fernandez ve Guevara-Niebla, 1994, s. 41) Meksika'da yaptıkları görüşmelerde güçlendirdikleri bir noktadır. Frei Betto'ya göre, bunlar, nihayetinde, çok benzer/aynı halktır ki söylemleri devrimci hareketler için başlangıç noktası sağlayanlar Latin Amerika'da başarılı bir devrim ortaya koymuştur (Betto ve Freire, 1986, s. 41 içinde Betto).

Freire'nin fikirleri de, geçmişte, çok kısa bir zaman içinde okuryazarlık programları ya da kampanyaları uygulamak isteyen devrimci hükümetlerin aşırı istekliliği nedeniyle saptırılmıştır. Öğretim deneyimsiz öğretmenlerce, sıklıkla, "diyalojik" yaklaşımları sanal olarak bir soru formunu yönetmenin mekanik sürecinden çok az daha iyi durumdaki öğrencilerce sürdürülmüştür. "Pek çok öğreticinin, gerçekte, öğrenci komşuları ve arkadaşlarından sadece bir adım ileride olduğu" Nikaragua bir örnektir (Armove, 1994, s. 22). Bu konuda, farklı ve daha sonraki bir bağlama atıfla, Nelly Stromquist (1997), bilinç yükseltmeye odaklanan (O bunun ortalama bir okuryazarlık öğretmenin katılımı hazırlık döneminden daha uzun bir dönem olduğunu belirtir) MOVA-SP programında eğitimcilerin eğitimi için rezerve edilen 15 günlük döneme rağmen, bu öğretmenlerin nasıl büyük desteğe ve hatırı sayılır bir zamanı kapsayan daha güçlü hazırlığa gerek duyduklarını göstermiştir. O, özgürleştirici eğitimin eğitimciler bakımından büyük bir hazırlık çabası gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır (Stromquist, 1997). Bu düşünceler, bu tür işler için deneyimsiz ve yeni okuryazar bireylerin uygunluğunu, Nikaragua deneyiminin anlattıklarının bir kısmında

olduğu gibi, vurgulamaya yardımcı olur. Bu konularda o kadar çok yazılmıştır ki, ilgili literatürün daha fazla tekrarlanmasına gerek yoktur.

Freire tarafından desteklenen halk eğitimi yaklaşımının altını oyan başka bir konu var ki, bu durum günümüz ve çağımızdaki pek çok ülkeye uygunluğu nedeniyle daha fazla aydınlatılmayı hak eder. Halk eğitimi geçiş aşamasındaki kısa ve sıklıkla belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilen kapsamlı değişimlerin yaşandığı toplumları karakterize eden çatışmalar ve çelişkilerden etkilenmektedir.

Bu değişim sürecini gerçekleştiren ülkelerde, sadece karşı siyasal güçler arasında değil fakat yönetimdeki partinin kendi içinde de çatışmalar ortaya çıkar ve ayrıca eğitim alanı ve diğer sosyal alanlar arasında çelişkiler fark edilebilir (Arnone, 1994, ss. 40-41). Teknokratik rasyonelliğin zorunlulukları ve ekonomik koşullar sıklıkla Freire ve diğer eğitimcilerin benimsediği pedagojik ilkelere karşı çalışır. Bu konudaki literatürün örnekleri, Nikaragua ve oradaki örgün ve yaygın sistemler arasındaki ilişki konusunda Carnoy ve Torres'in (1990) yazdıkları bölümü de içerir. Olasılıkla en açıklayıcı örnek Tanzanya'dan çıkar ve Freire'nin Tanzanya okuma yazma kampanyası ile ilgili olarak Doğu Afrika ülkesinde geçirdiği zamana gönderme yapar. Michela Von Freyhold (1982) bu kampanyaya ilişkin olarak Freire'nin benimsediği ve desteklediği ilkelerin yerine getirilmediğini, buna karşın, onların [ilkelerin] ülkenin başkalarının düşünceleri üzerinde etkisi olduğunun söylenebileceğini belirtir. O şöyle yazar: Paulo Freire ile Tanzanya'yı ziyaretimizden sonra orada okuma kitabının daha çok 'problem tanımlayıcı' ve açık yapılmasının uygun olup olmadığı üzerine bazı tartışmalar vardı. Sonunda bu öneriler geri çevrildi. Planlamacılar 'eğer biz köylülerin danışmanın tavsiyelerini eleştirmelerine izin verirsek, onun otoritesini baltalarız' diye belirtmişlerdir. Ne de ürünlerin

tercihinin herhangi bir tartışması olmalı: ‘eğer köylüler pamuk yetiştirip yetiştirmemeyi isteyip istemeyeceklerini tartışmaya başlarsa onlar buna karşı karar verebilir, ve eğer onlar hiç pamuk yetiştirmezse biz dövizini nereden alacağız?’ (Von Freyhold, aktaran Unsicker, 1986, ss. 241-242). Hükümetin söz konusu olan siyasal retoriği, bu ekonomik sürdürülebilirliğin zorunluluklarının yönünün, eğitim çabaları bu türü desteklediğinde dahi, özgürleştirici bir eğitim taleplerinden önce geldiğinin anlamlı bir ifadesidir. Freireci bir perspektiften, bu durumu daha ilginç kılan şey ise, bu perspektifin o danışmana ilişkin pozisyonu desteklemesidir ki Freire’nin kendisi erken çalışmalarının birinde özellikle ‘yayılma veya iletişim’ (Freire, 1973) üzerine olan çalışmada buna karşı yazmıştır. Yukarıda belirtilen teknik rasyonellik tipini destekleyen tartışmaların ortaya çıkardığı sorunun ‘Üçüncü Dünya’ ülkelerinde destekleniyor olan yapısal uyum programlarının, bir özelliği olan yeni sömürgeci kültürel transfere ayak uydurmasıdır.

Sömürgeciliğe ilişkin konu, 1970’ler ve 1980’lerde yazdıklarının pek çoğunda Freire’nin uğraştığı konulardan biri olması nedeniyle bazı gözden geçirmeleri gerekli kılar. Freire tarafından ziyaret edilen, yakın zamanlarda bağımsız olan ülkelerin durumuna ilişkin olarak bağımsızlığı kazanmanın veya başarılı bir devrimin gerçekleşmesinin popüler tutumları ve yanlış anlamaları değiştirmedini belirtmek uygun olabilir. Baskı yılları doğal olarak ezilenlerin zihinlerine onların damgasını vurdu. Örneğin, bağımsızlığın kazanılmasıyla sömürgecilik yok olmadı. O [sömürgecilik], böylece gerçekliğin belli sosyal yapılanmasını etkilediğinden, bir ideoloji biçimi olarak çoğu insanın zihninde sıkıca yerleşip kaldı. Freire Cape Verde Başkanı Aristides Pereira’nin şöyle söylediğini aktarır:

Biz özgürleşmemizi sağladık ve sömürgecileri kovduk. Şimdi zihinlerimizi sömürge dışılaştırmaya (decolonize) ihtiyacımız var (Freire, 1985, s. 187).

Freire, zihinler sömürge dışılaştırılmadıkça, halkın düşüncesinin özgürlük mücadelesinin bir sonucu olarak gelişen yeni bağlamla çatışma içinde olacağını belirtmeye devam eder. Kişinin metinlerin ideolojik boyutlarını okumasını teşvik eden (burada 'text-metin' sözünü daha geniş post yapısalcı anlamında kullanıyorum) eleştirel okuryazarlık etkinlikleri 'suskunluk kültürü'nden doğan zayıf sesler (subaltern voices) için bir araç olarak hizmet eder. Sömürgecilik durumlarında, bu aynı zamanda yerli kültürlerin görülmesi ve desteklenmesini de içerir (kimse 'native kültür', 'ulusal kimlik' vb.'ne ilişkin söylemleri toplulaştırarak yararcılığa gitmesin diye, çokluğun kullanılması kasıtlıdır). Bu, böyle bir süreçte yer alan dilin politığıne ilişkin konuları ortaya çıkarır..

Freire sömürgecilik deneyimine ait olan her şeyin önemsiz olmadığını ileri sürer. O, sömürgecinin dilinin bilgisine eski Portekiz sömürgeleri örneğinde, sömürge sonrası dönemde yarar sağlama kapasitesinin kanıtı olarak atıfta bulunmuştur. Bu açıklama, özellikle sömürgecinin dilinin uluslararası bir öneme sahip olduğunda, ekonomik bir değer/varlık oluşturduğundaki durumlara bağlı olarak bir anlam oluşturur. Gelişen mikro devletler olan eski Britanya sömürgelerinin durumunu ele alalım, ki benim doğduğum ülke onlardan biridir. Başka bir yerde tartıştığım (Mayo, 1994) gibi onların temel ekonomik önceliği "rantiyeci devletler olarak aktif koruma veya, daha iyisi, statülerini ve kârlılıklarını geliştirme"dir (Baldacchino, 1993, s. 43). Ben de Baldacchino'ya (1993, s. 40) atıfta bulunarak bu 'rantiyeci statünün' turizm, gemi taşımacılığı, petrol ticareti, yat limanları sağlama vs.den elde edilen gelirlere bağlı bir durum olduğunu tar-

tıştım. Bu izolasyon tehlikesine karşı korunma gereksinmesinin uluslararası geçerli dilin kullanımını gerektirdiğini savundum.

Farklı aşiretlerce kullanılan dilin farklı olduğu bazı ülkelerde, sömürgecinin dili 'ortak dil' (lingua franca) olarak hizmet eder. Ancak, praksis yeni ve daha demokratik sosyal ilişkilerin kurulması için bir köşetaşı olarak hizmet edecekse, odaklanmanın yerel kültür üzerine gerçekleşmesi gerekir gibi görünüyor. Dahası, ulusal konularla ilgili bir açıklama aracı olduğunda, yerel dil kullanılmalıdır. Freire'nin (1995) Guinea Bissau'nun devrimci lideri Amílcar Cabral'a referansla belirttiği gibi "Dil kültürün en yakın, doğal ve somut ifadesidir" (Freire, 1978, s.184 içinde). Bu Marx ve Engels'in Alman İdeolojisi'nde (*German Ideology*) belirttiği "Dil bilinç kadar eskidir, dil pratik bilinçtir ..." (Marx ve Engels, 1970, s. 51) ifadesini anımsatır.

Freire, Guinea Bissau'daki okuryazarlık deneyimleri üzerindeki düşüncelerini paylaşmıştır. Freire'nin çalışmalarının kavramsallaştırılmasıyla ilgili epeyce eleştirinin hedefi ve belki de buna neden olan tek gerilim İngilizce konuşan kitaplarında (ayrıca 4. Bölümde ele alacağım bir konu), O'nun Antonio Faundez ile birlikte hazırladığı 'konuşan kitap'ta açıktır. (Ayrıca bkz., Freire ve Faundez, 1989).

Kitabın sonuna doğru, Faundez Freire'nin *Süreç İçinde Pedagoji*'sinin doğrudan bir eleştirisine yönelir. Freire'nin tepkisi ani ve duygusaldı. Burada yüzyüze geldiğimiz şey, kendini dışarıda tutan bir yazar değil fakat eleştirilere karşı hayli duyarlı bir kişiydi. - yine de, onun insanlığının boyutlarını açığa çıkaran bir özellik. Bu istisnai bölümde, konuşma gayet doğal, tabii ki gerilim dolu olarak, akıyor

Freire, eski Portekiz sömürgesinde "sözde başarısız" çalışmasının "'Freire Metodu'na bağlı olmadığını" fakat kampanya boyunca Portekizcenin "tek öğretim aracı" olması gerçeğinden kaynaklandığında ısrar etmiştir (Freire ve Macedo, 1987, s.114

içinde Freire). Bu O'nu, bir ulusal veya daha uygun dilin (congenial language) (örn. Creole) [birkaç ayrı dilin karışımından oluşan ve kültürlerarası karşılaşmaların sonucunda ortaya çıkan dil, ç.n.] kullanımının hem örgün hem de yaygın eğitim sistemlerinin bir özelliği olması gerektiği konusunda daha fazla ikna etmiştir. Freire, Cape Verde, Guinea Bissau ile São Tome ve Principe'de Creole'nin kullanımını desteklemiştir:

Bu ülkelerin, ilkokulun ilk yıllarından liseye kadar çeşitli aşamalar içinde creole kullanması gerekir, ki böylece insanlar her yerde herhangi bir seçkin (elitist) sınırlama veya korku olmaksızın kendisini ana dilinde ifade etmekte özgür hissedebilirler. Gerçekte onlar sömürgecinin değil, kendi dillerini konuşacakları aşamaya gelinceye kadar kendileriyle hesaplaşacaklar. (Freire, 1985, s.183)

O'na göre, ayrıca "Dil sadece bir iletişim aracı değildir, fakat aynı zamanda ulus olmak için bir düşünce yapısıdır" (Freire, 1985, s.4). Bu nedenledir ki Freire, çocuklarının Brezilya tarihini, İngilizce öğrenecekleri olasılığı karşısında sarsılmıştır:

Bunun ne denli düşünme yapısını bozduğunu görebilirsiniz: yabancı bir fail (İngilizce gibi) başka bir konuyu öğrenmesi için öğrenenin üzerinde avantaj elde ediyor. (Freire, 1985, s.184)

Freire bu açıklamayı Cape Verde'lilerin Portekizceyi teknik, bilimsel ve siyasal düşünme için resmi dil olarak kabul etmesi gerçeğine referansla yapar (Freire, 1985). Bir çok diğer eski sömürge bu amaçla sömürgecilerin dillerini kabul etmiştir. Freire'yi belki de, böyle bir dil üzerinde yoğunlaşmanın Bourdieu'nun ifadesini benimseyerek, bu dili 'kültürel sermaye'ye dönüştürebileceği olası tehlikesi, endişelendiriyordu. Sonuç olarak, bu [dil], eğitim sistemi vasıtasıyla önceki düzenle ilişkili sınıf farklılıklarını yeniden üretebilecek araçlardan biri olarak gö-

rülebilir. Freire, Guinea Bissau’da bağımsızlık sonrası eğitime referansla bu etkiye ilişkin görüşler sundu:

Mario Cabral’a mektubumda, eğitimde Portekizce’nin aşırı kullanımının, sınıf bölünmelerinin artmasına neden olabilecek bir altyapı olarak Portekizce tarafından karakterize edilen tuhaf bir deneyimle sonuçlanabileceğini ve bunun bir toplumda sosyal sınıfları parçalama yoluyla kendisini yeniden yaratacağını sandığımı söyledim. (Freire ve Macedo, 1987, ss. 110-111 içinde Freire)

Aynı mektupta, Freire Guinea Bissau’daki kültürel yeniden üretim konusuna değinmiştir. O, Portekizce’nin gençlerin eğitiminde “aracı güç” (mediating power) olarak kullanılmasından ve öğrencilerin ileri eğitim için sömürgecinin dilini bilmeleri temelinde seçilmeleri nedeniyle, “sadece elitlerin çocuklarının” “eğitimsel olarak ilerleyebileceklerini, yani elit baskın sınıfın yeniden üretilmesini” belirtir (Freire ve Macedo, 1987, s. 111 içinde Freire).

Bir yabancı dilin aşırı kullanımıyla karakterize edilen bir eğitimsel süreçten yana hisseden bir kişinin Freire tarafından desteklenene, yani başlama noktasında öğrenenlerin gereksindiği ve onları çevreleyen materyallerle yakından ilişkilendirilmiş olan eğitim sürecine, kısaca praksis yoluyla eğitime tümüyle karşı olduğu görülebilir. Tabii ki, ilgili konu karmaşıktır ve, spesifik bir ülkede, baskın bir yerli veya yabancı edebi kültür olduğunda ve diğer yerel edebi kültürler baskılanmış olduğunda daha da karmaşıktır (Ayrıca bkz. Barton, 1994; Street, 1994). Bu bakımdan, Freire’nin Brezilya’nın kuzey doğusunda Portekizce’yi kullanmasının, bölgedeki diğer ikincil (subaltern) yerel edebi kültürün varlığı nedeniyle sorunlu olduğu düşünülebilir.

Bu, ne dereceye kadar Freire’nin eleştirel okuryazarlık sürecindeki merkezi öğe olan praksis düşüncesini sarsacaktır? Freire Latin Amerika yerel halklarının durumunu ele almıştır. “Okur-

yazarlığı Yeniden Düşünmek'teki (Rethinking Literacy) bir diyalogda, Donald Macedo'ya " bu halklar için her okuryazarlık projesinin zorunlu olarak onların ana dillerindeki sözcüklerin okunması yoluyla yapılması gerektiğini" söyledi. (Freire ve Macedo, 1987, s. 57). Ulusal Okuryazarlık Seferberliği'nin bitiminden sonra, 23 Ağustos 1980'de, Nikaragua'da Sandinista hükümeti Merkez Amerika devletinin Atlantik üzerindeki etkisini kaldırmak için daha ileri bir okuryazarlık kampanyası sürdürmek yoluyla, bu konuyu ele almaya çalışmıştır (Arnone, 1986, ss. 25-26). Kampanya üç ana yerli dilde idi, yani İngilizce, Miskito ve Sumo (aynı kaynakta).

Freire'nin kendisi, Fernando'nun (Nikaragua Okumayazma Seferberliği Koordinatörü) ve Ernesto Cardenal'in bu konuya duyarlılığına ve onların "dilin [Miskitos' -köşeli ayraç yazara ait] okuryazarlık sürecinde temel öge olması gerektiği"ne ilişkin kararlılıklarına ışık tutmuştur (Freire ve Macedo, 1987, s.57). Kişinin, ulusal/popüler olana karşıt olarak yerel ve kısıtlanmış olanı kullanıp kullanmaması gerektiğine ilişkin olarak, dilbilimsel ortam pekçok tartışmanın konusu olabilir. Eğer program gerçekten güçlendirici (empowering) olacaksa, seçimin daha geniş olana yönelmesi gerektiğini ileri sürebilirim. Aksi takdirde öğrenenler siyasal yaşamın dışında (periphery) kalacaktır. "Ulusal halkın" birliği için bir dilin kullanımının bu nedenle gerekli olduğu görüşünü Freire, Guinea Bissau'da Creola kullanılması gerektiğine ilişkin kararlılığına bağlı olarak ileri sürmüş gibi görünmektedir.

Baskın standard dil nedir? Freire Ira Shor ile konuşmasında, standard dil egemen ideolojiyi de içermesine rağmen, ikincil sosyal gruplardan öğrenenler bu dilin bilgisinden yoksun bırakılmamalıdır, çünkü bunun onların iktidar mücadelesinde hayatta kalmalarını olanaklı kılacağını ileri sürer. Malta gibi gelişmekte olan küçük devletlerde (micro-states), örneğin, Maltese

dilinde öğretim, eğitim sürecini nüfusun daha büyük bir kesimine, İngilizcenin kültürel sermayelerine bir etki yapmayacağı kişilere, daha anlamlı kılarken, eğer öğrenenler ekonomik yaşamın sınırlarında (margins) kalmayacaklarsa baskın 'yabancı' dilin (İngilizce) bilgisi hala önemli olacaktır. Bu Freire'ye göre zorunluluktur, ancak, baskın dilin öğretimine dahil olan eleştirel okuryazarlık süreci dilin problem tanımlayıcı bir yolla öğretimini sağlayabilecektir. Freire, öğretmenin bu dili öğretirken dilin siyasi malzemelerini (ingredients) de öğrencileriyle tartışması gerektiğini belirtir:

Geleneksel [öğretmen] meşhur İngilizce'nin kurallarını öğretirken, bu kurallara içerilmiş elitist ideolojinin öğrenciye hakimiyetini artırır. Özgürleştirici öğretmen bu sıkıcı görevin tüm ideolojik malzemelerini öğrencilerle tartışırken, onların yaşamda kalmaları için standard kullanımı öğretir (Shor ve Freire, 1987, ss. 71-72 içinde Freire).

Freire burada standard dil ve onun ikinci sınıf varyasyonlarına atıfta bulunmaktaydı. Aynı durum, yerel diller madunlar tarafından konuşulurken, standard, elit dilin sömürgecinin dili olduğu bağlamlara da uygulanabilir. Dil seçimi ile ilgili konu 'praksis yoluyla öğrenme' tarafından karakterize edilen eleştirel bir okuryazarlık süreci için önemlidir. Kültürel devrim süreci tarafından belirlenen spesifik bağlamlarda praksis yoluyla bilgi kazanımı, Freire'ye göre, eğitim ve üretim arasında güçlü bir ilişki gerektirebilir.

Bu konu, *Süreç içinde Pedagoji. Guinea Bissau'ya Mektuplar*'da ele alınmıştır. Bu O'nun pedagojik teorisinde gözle görülebilir bir gelişmeye işaret etmektedir. Ekonomisi zayıf, yerli bir burjuvazisi bulunmayan ve bir özgürleşme savaşının harabiyetinden kurtulmaya çalışan bir ülkede eğitimin gelişmesi için öneri sağlama göreviyle karşılaşan Freire dikkatini üretimin sosyal ilişkilerine verdi ve devrimci hükümete önerilerde bulundu. "Kesin-

likle bir siyasal eylem" olan eğitimin program niteliğindeki içeriğinin organizasyonu konusuna yeniden yoğunlaşırken (Freire, 1978, s. 102), Freire Mektup 11'de yaygın ve kuralcı (extensively and prescriptively) (O'nun genel felsefesiyle çatışma içerisinde), kuşkusuz üretici emek ve eğitim arasında bir ikilik olmamasını gerektiren Marksist ilkeye dayalı olarak, yazmıştır. Bu konuda, Freire tam zamanlı öğrencilikten kaçınmayı ve "köylülerle yakın ilişkiler içerisinde" çalışma saatleriyle eğitim zamanının kombinasyonunu önermiştir (Torres, 1982, s. 88).

O, eğitim kurumlarının "esasen, fabrikadan veya tarımsal alandaki üretici etkinlikten ayrılmaması" gerektiğini ileri sürdü (s. 105). Bu düşünce akla hemen, bir kez daha, bir dizi sosyalist ve Marksist önerileri ve eğitim alanındaki girişimleri akla getirir: 1866 Geneva Bildirgesi'nde ortaya konan Marx'ın 'politeknik eğitim' görüşü, Çin'de Mao yönetimi altındaki 2-4-2-4 (iki ay çalışma-dört ay eğitim-iki ay çalışmadört ay eğitim) sürecini içeren sistem (Chu, 1980, s. 79) ve Nyerere'nin 'Özgüven için Eğitim'in önemli bir özelliği olarak okul çiftlikleri kavramı: "her okul aynı zamanda bir çiftlik olmalıdır; okul topluluğu hem öğretmen hem de çiftçi, hem öğrenci hem de çiftçi olan insanlardan oluşmalıdır" (Nyerere, 1968, s. 283). Öğrenme ve üretimin birleştirilmesi, ikisinin ayrılması gerektiğini söyleyen uzun dönemli Konfüçyen düşünceye tepki olarak, el ve zihinsel etkinlik arasındaki bütünlüğü desteklemesi ile de hatırlanan Mao tarafından çok iyi yakalanmıştır:

Kim ki bir şeyi bilmek isterse, onunla temas kurmak yoluyla, yani onun çevresinde yaşamak (uygulamak) yoluyla yapmak-tan başka yolu yoktur (Mao aktaran Chu, 1980, s. 79).

Bir kez daha, Guinea Bissau deneyimiyle ilgili olarak, O'nu Blanca Facundo<sup>12</sup> ve diğer yazarlardan bazı güçlü eleştirilerle karşı karşıya getiren, çatışmalı, kuralcı yaklaşım türünü kabul eden Freire eğitim ve üretken emek arasındaki ilişki konusunda netti:

Bu anlamda, bu toplumun istediği yönde yeni erkek ve yeni kadın toplumun refahına hizmet eden üretken emeğe katılım yolu dışında yaratılamaz. Sözü edilen ve ortaya çıkarılan yeni yaratım hakkındaki bilginin kaynağı bu emektir. (Freire, 1978, s. 105)

Freire, böyle bir durumda, eleştirel okuryazarlık programı kursunda kullanılan ünite temalarının insanların eylem dünyasından veya daha açık olarak, onların üretici emeklerinden çıkmış olması gerektiğini belirtti. O, pirincin üretimi, pirincin coğrafyası, pirincin tarihi ve sağlık ve pirinç gibi 'pirinç' sözcüğü etrafında merkezlenen temaların örneklerini sundu (Freire, 1978, s. 117).

Şili'de 'Asentamiento'<sup>13</sup> ile bağlantılı köylülerle çalışması sırasında geliştirmeye çalıştığı bir süreç olarak eleştirel okuryazarlık sürecinin üretimle ilişkili olduğu düşünülebilirken, Freire tarafından aynı zamanda organik aydın yetiştirmeye yardımcı olması da hedeflenmiştir. Terim [organik aydın] burada Gramscici anlamda kullanılıyor ve beş yüzyıl süren bir dönem sırasın-

---

<sup>12</sup> Facundo (1984) Freire'nin Guinea Bissau'daki çalışmasının eleştirisinde, Toronto Üniversitesi'deki doktora tezi için Guinea Bissau'da alan çalışması yapan Linda Harasim'den (1983) ilham almıştır. Bkz. Bölüm 7 'Guinea Bissau Dersleri' (The Lessons of Guinea Bissau) Facundo (1984) içinde. <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/section7.html> Erişim 15 Haziran, 2008.

<sup>13</sup> Assentamiento, önce gelenin içinde bulunduğu toprağın kendisine tahsis edildiği, geniş bir arazi üzerinde ücretlendirilmiş olarak çalışan köylülerin yerleşim döneminin adıdır.

da - Guinea Bissau'nun sömürge dönemi- deneyimlenenle taban tabana zıt bir yaşam biçimine izin veren kültürel temelleri biçimlendirmeye yardımcı olan özneye karşılık gelir. Freire, *Süreç içinde Pedagoji*'de Amílcar Cabral'ın "orta sınıf entelektüelinin özgürleşme mücadelesine katkıda bulunabilmek için devrimci bir işçi olarak yeniden doğmadan önce sınıf intiharına teşvik edilmeye ihtiyaç duyacağı" fikrine atıfta bulunur (Freire, 1978, s. 116). Zaman zaman Hristiyanlık izleri taşıyan 'dönüşme' (conversion) kavramını tercih etmiş gibi görüldüğü halde, O'nun kendi kabulüyle, özgün dini yetişmesine bağlı bir seçimdir, Freire bu fikri kabul etmiştir (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s. 53 içinde Freire).

Başka bir yerde (Mayo, 1999), "sınıf intiharı" veya 'dönüşme'yi gerçekleştirmenin çok güç olduğunu tartıştım. Entelektüeli, birlikte çalıştığı işçi veya köylü sınıfı üyelerinden ayırabilen çok sayıda faktör vardır. Tartışılması gereken habitus sorunu bulunmaktadır. Habitus'un, Bourdieu ve Passeron tarafından, "kültür endüstrisi tarafından üretilen ve yayılan mesajların ve daha genel olarak, her entelektüel veya yarı entelektüel mesajın alınma ve asimilasyon derecesini" etkileyen "geri çevrilemez" öğrenme sürecine yol açacağı düşünülür. (Bourdieu ve Passeron, 1990, ss. 43-44). Etkili olan diğer faktörler, kişinin eğitimsel arkaplanını, günlük işinin doğasını ve hatta olasılıkla edindiği tutarlı ve sistemli dünya görüşünü içerir. Cabral'ın 'sınıf intiharı' görüşü Freire'nin yetmişlerin sonu ve seksenlerin başındaki çalışmalarında tekrarlanan bir tema olmuştur.

Amílcar Cabral, sömürge yıllarında, aşırı bir şekilde elitist eğitim sistemine sahip olan bir ülkede geleneksel olarak yetiştirilen birkaç entelektüelden birisiydi. Bir istatistik bunu söylemeye yeter: beş yüz yıllık sömürge yönetimi sırasında Guinea Bissau sadece 14 üniversite mezunu yetiştirmiştir (Freire, 1978). Freire, orta sınıf entelektüellerinin sınıf intiharının önemini ka-

bul ederken (1978), Gramsci'yi hatırlatarak, sonunda ikna olmuştur ki "pratik ve teori, elişleri ve entelektüel çalışma arasındaki birlik yoluyla biçimlenen, yeni bir tür entelektüel yetiştirmek elitist bir entelektüeli yeniden eğitmekten daha kolaydır" (s.104).

Son derece büyük esnekliği nedeniyle, eleştirel okuryazarlığı doğuracak yönde, praksis tarafından karakterize edilen yaygın eğitimin böyle bir entelektüeli yetiştirmek için üniversiteden daha uygun olduğu eklenebilir. Freire eleştirel okuryazarlığın destekleyicileri olan bu entelektüellerin kültürel devrimi ilerleteceklerini ve bunu yaparak yeni siyasal ve sosyal düzenin güçlenmesine katkıda bulunacaklarını ummaktadır. *Süreç İçinde Pedagoji*, bundan dolayı, bir radikal siyasal değişme gerçekleştiğindeki bir durum bağlamında geliştirilen Freire'nin yaklaşımının bir örneğini sunar. Bu, spesifik bir ülkenin ihtiyaçlarına uydurulmak için Freire'nin yaklaşımının nasıl uygulanacağına ilişkin bir gösterge sağlamıştır. Dünyanın diğer bazı bölgelerinde durum "yoksul ülkelerin en yoksullarından" biri olan Guinea Bissau'dan o kadar farklı olabilir ki, bu Freire'nin yaklaşımının çok daha farklı kullanılmasını gerektirir. Hepsinden öte, Freire sosyal ve siyasal sınırlılıkların, bir bağlamda başarılı bir sürecin diğerinde geliştirilmesini önleyebileceğinin tümüyle farkındadır. Eleştirel okuryazarlığı oluşturan temel felsefe tüm durumlarda uygulanır. Ve bu öge, siyasal felsefi temel, Freire'nin temel katkısını oluşturur.

Freire'nin çalışmalarını, radikal siyasal özelliklerden yoksun basitçe bir metoda indirgemek (Macedo, 1994), O'nun çalışmalarını yozlaştırmakla eş değerdedir (Ayrıca bkz. Kidd ve Kumar, 1981; Escobar ve diğerleri, 1994, ss. 45-46). O'nun felsefesi devrimci bir ortam ile endüstrileşmiş bir toplumda dönüşüm için çabalayan bir sosyal hareket içindeki çalışmalara uygulanır. Bu felsefe, Brezilya'nın gecekondularındaki veya Latin Ameri-

ka'nın farklı bölgelerindeki köylüler (campesinoslar) arasındaki duruma uygulanır. O aynı zamanda, 'Birinci Dünya' içerisindeki 'Üçüncü Dünya'nın varlığını kanıtlayan birkaç örneğin adını koymak için, ABD gettolarında, Sicilya Palermo'daki La Kalsa gibi yoksul mahalelerde (quarters) (bkz. Dolci, 1966, ss.124-126) ve Avrupa ve Kuzey Amerika'nın metropolitan merkezlerindeki evsizler arasında uygulanır. Bununla beraber, bir kez daha Freire'nin uyarısına kulak vermeye ihtiyacımız var: "deneyimler aynen nakledilemez (transplant); onlar yeniden keşfedilmelidir" (Freire, 1978, s. 9).



## 4.BÖLÜM

# **“NEHRİN AYNI YAKASINDA KALMAK” NEOLİBERALİZM, PARTİ, HAREKETLER VE DAHA GÜÇLÜ BİRLİKTELİK İÇİN MÜCADELE**

O, neoliberal sloganların kendilerini aldatmasına izin veren ve böylece daha önceki hayalleriyle yüzleştiklerinde itaatkar ve kayıtsız olan pek çok kişi için kaygılanmıştı. Paulo bu durum için bir metafor kullandı: “Onlar nehrin öte yakasına geçtiler!”

*Ana Maria (Nita) Araújo Freire  
(Borg ve Mayo, 2000, s. 109 içinde Nita Freire).*

### **Giriş**

Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'nin yaşamının son on yılı bir çok bakımdan gerçekten çok aktifti. Bu dönemde kısa bir süre São Paola'da Eğitim Bakanı olarak hizmet etti. O aynı zamanda tamını İngilizceye çevrilmeyen oldukça fazla yazılı çalışma üretti, São Paola'da Pontifical Katolik Üniversitesinde (Pontifical Catholic University- PUC) ders verdi ve Brezilya ve dışında özellikle O'nun onuruna ve/veya O'nun düşüncelerinden esinlenen konferanslarda önemli konuşmalar yaptı. Enstitünün, Fre-

ire'nin 70'inci doğumgünü için, New York'ta Ira Shor yoluyla düzenlediği ve özellikle tüm Kuzey Amerikadan çok sayıda bilim insanı ve aktivistin ilgisini çeken toplantı (1991 Sonbaharında gerçekleştirildi), bu konferansların en iyi örneklerinden biridir. Ezilenlerin Pedagojisi/Tiyatrosu Konferansı ABD'nin çeşitli yerlerinde daha sonra düzenlenmekle beraber, ilk olarak ABD Omaha'daki Nebraska Üniversitesi'nde (University of Nebraska at Omaha) düzenlenmeye başlandı. Paulo Freire ölümünden bir yıl önce Omaha'da yapılan bu toplantılardan birine katıldı. O, konuşmalar yaptı ve son günde bir Sempozyumu, Ezilenlerin Tiyatrosuyla çok iyi tanınan Augusto Boal ve ABD'de yerleşik Kanadalı eleştirel pedagog Peter McLaren ile paylaştı. Bu toplantı Mart 1996'da yapıldı. Ayrıca, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin (AERA) Yıllık Toplantısı gibi bazı prestijli toplantılarda Freire'nin çalışmaları üzerine önemli oturumlar yapıldı. Paulo Freire Şikago'da 1991'de yapılan bir toplantıda Carlos Alberto Torres, Mohacir Gadotti ve Michael Apple (tartışmacı) bir paneli paylaştı. Bunlar Freire'nin katıldığı ABD'de gerçekleştirilen toplantılardan sadece üç örnektir, fakat bu dönemde, dünyanın çeşitli bölgelerinde, özellikle kendi ülkesi Brezilya'da, pek çok başka toplantılar da vardı (Freire ile ilgili 1993'te Londra'daki seminer için bkz. Figueredo-Cowen ve Gastaldo, 1995)<sup>1</sup>.

Freire, bundan dolayı, çok emek istiyor gibi görünen bir yazma programını (bu bölüm asıl olarak 90'larda üretilen çalışmalara dayanacaktır) konuşma yapmak için verdiği sözler nedeniyle ortaya çıkan seyahatleriyle birleştirmek zorunda kaldı. Bu konuşmaların bazıları kaydedildi, çözümlendi ve O'nun

---

<sup>1</sup> Seminer, Paulo Freire'nin eğitim teorisinin merkezde olduğu konular etrafında Londra Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü'nde (Institute of Education, University of London) gerçekleştirildi.

külliyyatının bir parçası olmak üzere düzenlendi. En başından beri, 90'lardan günümüze İngilizce'deki kitaplarının çok fazla tekrarla karakterize edildiğini (son günlerde Freire'nin tek kitabı çok sayıda ürettiği izlenimi edinilebilir) söylemek gerekir.

## Freire'nin Geç Dönem Çalışmalarını Etkileyen Faktörler

Nita Freire ile yapılan görüşmeden yapılan bir alıntıya göre (Borg ve Mayo, 2000), neo-liberalizmin neden olduğu kadercilik, Paulo Freire'nin geç dönem ürünlerini etkileyen çeşitli faktörlerden biridir. Elbette, O'nun bu çalışmalarını etkileyen başka önemli faktörler de vardı. Bunlar arasında, giriş bölümünde gösterildiği gibi, Brezilyadaki *Pardido dos Trabalhadores*'in (PT-İşçi Partisi) kurucu üyesi olarak bulunması da yer almaktadır:

Bu kimlik kartı, isim ve adresle bir siyasal partiyle ilişkili hale geldiğim ilk andı. Herşey yasal. Herşey düzgün. Bunun nedeni, bu ülkede ilk defa bir siyasal partinin tabandan doğmuş olmasıydı. (Freire, 1993, s. 57)<sup>2</sup>

São Paulo'da Partinin il yönetimi seçimlerini kazanmasından sonra O'nun Eğitim Bakanı olarak orada çalıştığını görüyoruz.

Bu daveti kabul etmek [*Belediye Başkanı Erundina* tarafından yapılan-yazarın notu] daima söylediğim ve yaptığım her şeyle tutarlı olabilmek içindi; Bu yapılabilecek tek şeydi (Freire, 1993, s. 58)

Freire'nin geç dönem çalışmalarını etkileyen bir diğer faktör, Brezilya'daki önemli toplumsal hareketlerin, özellikle *Movimento*

---

<sup>2</sup> O'nunla kayıtlı görüşmemizde Plinio Sampaio PT'nin alt tabaka için bir eğitim programı gerçekleştirmek için Freire'nin varlığından yararlanmadığı gerçeğine hayıflanmıştır. Freire bu programı geliştirmek için ideal kişi olabilirdi.

*dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*'nın (MST) güçlü etkisiydi.<sup>3</sup> Frei Betto Brezilya'daki yeni ve ilerici hareketlerin ortaya çıkışı hakkında şunları belirtir:

Bugün en anlamlı hareket Movimento dos Sem Terra (MST) – Topraksız Köylüler Hareketi'dir. (The Movement of Landless Peasants). PT-İşçi Partisi'nin de, kadın ve erkek milletvekilleri, senatörler ve bir çok valinin yanısıra pek çok belediye başkanına sahip olduğu göz ardı edilmemelidir. Sendikalar Birliği Merkezi Örgütü (CUT – Central Única dos Trabalhadores - Unique Trade Unions Central Organization) ve Halk Hareketleri Merkez Örgütü'nün ("Central de Movimentos Populares" -Popular Movements Central Organization) önemi de görmezlikten gelinmemelidir. Fakat MST, çok acil ve önemli soruna yöneldiğinden en çok temsil ediciliği olandır: Toprak Reformu. (Betto, 1999)<sup>4</sup>

MST'nin Latin Amerikadaki en enerjik iki hareketten biri olduğu söylenebilir. Diğer hareket Chiapas'daki "dünyanın yoksulları", Meksika'nın bu bölgesindeki yerli köylü toplulukları adına bir mücadeleye giren *Frente Zapatista*'dır, ki resmi olarak bu mücadeleye dünyanın dikkatini 1 Ocak 1994'de San Cristobal de Las Casas'ın ele geçirilmesiyle çekmiştir. Bu karşı çıkılan bir anlaşma olan, bazı yerlerde güneydeki köylüleri acımasızca açlığa sürükleyen NAFTA'nın yürürlüğe girdiği tarihtir (Cacucci, 1998, ss. 5-11).<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Aynen çeviri: Topraksız Kırsal İşçilerin Hareketi (Movement of Rural Workers without Land). Kısaltılmış adı Topraksız Köylüler Hareketi'dir. (Movimento dos Sem Terra/MST – Movement of Landless Peasants).

<sup>4</sup> Söylemeye gerek yok ki, Nisan 1998'de gerçekleştirilen bu görüşmede, PT'nin 2000'de Belediye ve Parlamento seçimlerinde ve 2002'de Lula'nın Başkanlık zaferiyle elde ettiği zaferler zinciri tahmin edilemedi.

<sup>5</sup> Frenk, Guevara ve Zapatistalar üzerinde duran bir kitap McLaren (2000) tarafından yazılmıştır. Bu kitapta McLaren Chiapas'daki mücadelelerinde uzunca durur ve diğer çalışmalarda bu mücadeleye sıklıkla refe-

MST kendi adına üç amaca sahiptir: toprak, toprak reformu ve adil bir toplum (Kane, 2001, s. 92). 'İşgal et, Reddet ve Üret' sloganını benimseyerek son günlerde dünyanın en geniş taban hareketlerinden birisini oluşturmuştur (Young, 2003, s. 46) ve onun kökenleri askeri yönetimin sona ermesiyle tüm Brezilya'da ortaya çıkan, köylü gruplarının kendiliğinden toprak işgallerine gider (Kane, 2001, s. 92). Bir izolasyon dönemini ve hemen arkasından Kırsal Toprak Komisyonu'nun (Pastoral Land Commission) örgütsel çabalarını izleyerek bu köylü grupları sonunda 1984'de bir hareket oluşturmak için birleşti, ki halen 300.000 civarında aileyi kapsamaktadır (Kane, 2001, s.92). Günümüze kadar 250.000'den fazla aile 15 milyon acre [arazi ölçü birimi, bir acre yaklaşık 4047 m<sup>2</sup>'dir. ç.n.] değerinde toprak parçasının sahipliğini güvenceye aldılar (Young, 2003, s. 46).

Bu hareket siyasal aktivizm ve mobilizasyonu, oldukça esinleyici müzik ve şiiri de içeren önemli kültürel çalışmalarla birleştirmiştir.<sup>6</sup> MST'nin, çeşitli yerleşim alanlarında, çevreye büyük özenle hareketin gelişmesine yardımcı olduğu sağlık ve gıda kooperatiflerini de (Young, 2003, s. 47) içeren pek çok kesiminden biri olan eğitim kesimi içerisinde ortaya çıkan değerler etrafındaki konuşmalarda Marx, Freire Gramsci, Martí, Özgürleşme Teolojisi ve Guevara belirgin bir şekilde görünür (Kane, 2001, ss. 98-99). MST'nin yaygın eğitim programı çeşitli topraksız köylülerin çadır kamplarında sürdürülen kursları, ilkokulların açılması (doksanların sonlarına kadar bu şekilde 900

---

rans verir. (bkz. Borg, Mayo ve Sultana, 1997, içinde). McLaren, Mexico, NAFTA ve Zapatistalar üzerine kısa fakat çok esinleyici bir tartışma için bkz. Chomsky (1999), Bölüm 10.

<sup>6</sup> Örnek için aşağıdaki CD'lere bakınız: Terra by Chico Buarque, MST, 1997; Arte em Movimento (19 parça müzik ve bir şiir), Yorumlayanlar: Ires Escobar, Marcos Monteiro, Ze Pinto, Ze Claudio ve Protasio Prates, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra .

civarında okul, yiyecek sağlanan 85.000 çocuk vardı) ve öğretmen eğitimi programlarını içermektedir (Kane, 2000, ss. 40-43).<sup>7</sup>

Korkunç 1964 darbesinin öncesindeki dönemde, Paulo Freire'nin çalışmaları ve düşüncesi büyüyen Brezilya toplumunun demokratikleştirilmesi hareketinden etkilenmiş ve onunla yenilenmiş olmalıdır. Etkileyici ve çok açıklayıcı kitaplarında, Maria del Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong ve Carlos Alberto Torres (1998) "Brezilya'da NGO'lar (hükümet dışı örgütlerin) ve toplum ve halk hareketlerinin etkileyici olma" düzeylerini, halk eğitimini destekleyen 89 örgütün ve kamusal okullaşmaya odaklanan 91 NGO'nun varlığını gösteren Gadotti'nin araştırmasıyla gösterirler (O'Cadiz, Wong ve Torres, 1998, s. 43). Diğer araştırma 1.041 NGO'ya, NGO'ların varlığından bağımsız olarak, "ekolojistler, balıkçılar, işsizler, dini topluluklar ve yerli halklarla ilişki içerisinde olan 556'sı halk hareketleri adına çalışan, 251'i kadın hareketleriyle bağlantılı ve 234'ü Afrikalı-Brezilyalı hareketlerle bağlantılı örgüte işaret etmektedir (Aynı yerde). Bu senaryo Freire'nin pedagojik politika ve genelde yaşama ilişkin tutumunu karakterize eden sosyal dönüşüm olasılıkları konusunda çok güçlü umut duygusunu (sense of hope) artırmaya devam ettirmelidir.

"Bu uçsuz bucaksız Brezilya'yı tümüyle seyahat ederek farklı büyüklükte ve yapıdaki çok sayıda sosyal hareketi gördük ve

---

<sup>7</sup> MST içerisindeki diğer eğitimsel çalışmaların dökümü, özellikle Matematik alanında Gelsa Knijnik tarafından gerçekleştirilen çalışma için, bkz. Cohen, 1998'in son bölümü. Bölüm 4, daha önceki tek çalışmasına (Kane, 2000) dayalı olarak, 'Brezilya'da Halk Eğitimi ve Topraksızlar Hareketi'; Latin Amerika'da halk eğitimi ve sosyal değişim üzerine Liam Kane'nin mükemmel ve açıklayıcı kitabı (Kane, 2001), MST'nin çalışmalarına iyi bir başlangıç yapmak ve iyi bir bilgi kaynağı arayanlar için 'okunması gereken' bir kitap. Gelsa Knijnik'in bu bölüm hakkında yazdığı bir değerlendirme aynı zamanda Kane'nin kitabı'nın 4. Bölümünün sonunda da yer almıştır.

işbirliği yaptık, fakat ortak bir noktaları vardı (ve olmaya devam ediyor): halkın dönüştürme gücüne olan umutları. Onlar öğretmenler -pek çoğu nakış işleyen kız kardeşler, işçiler, balıkçılar, köylüler, vb. “konumunda” tüm ülkeye dağılmışlar, gecekondualarda, kamplar veya evlerde, inanılmaz bir liderlik gücüyle erkek ve kadınlar, küçük ve yerel örgütlerde bir araya gelmişler, fakat bizi, Paulo ve beni, gizil bir potansiyelle, halkımızın daha iyi günleri için umutla doldurdu. Pek çok diğerleri daha örgütlü bir şekilde MST’ye... sendikalara, CUT’ye... ve CBC’lere (Hristiyan Temelli Topluluklar-Christian Base Communities) katıldılar. Umudun insanı olarak Paulo her zaman olduğu gibi yalnız kalmayacağını biliyordu. Bu ülkede sistemden dışlanan milyonlarca insan kendilerini ezilmişlikten kurtarmak için olduğu kadar kendi ezenlerini de özgürleştirmek için mücadele ediyor. Paulo, MST’nin yürüyüşünün Brasilia’ya (Brasilia) varmasından bir kaç gün sonra öldü. Nisan’ın o gününde, oturma odamızda, televizyonda erkek, kadın ve çocuk kalabalıklarının düzenli, ağırbaşlı ve duygu dolu bir şekilde başkente girişini izliyorken, O bağırdı: “İşte bu, Brezilya halkı, ülke hepimize ait! Haydi birlikte demokratik bir ülke kuralım, adil ve mutlu!” (Borg ve Mayo, 2000, s. 109 içinde Nita Freire; Borg ve Mayo, 2007, s. 3 içinde Nita Freire)

Bu alıntı Carmel Borg ve benim Freire’nin dul eşi Dr. Ana Maria (Nita) Araújo Freire ile yaptığımız görüşmeden alınmıştır. O’nun sevgili Elza’sının ölümünün yol açtığı bir üzüntü döneminin sonrasında Freire’nin onunla evliliği O’nun daha sonraki eserlerini etkileyen faktörlerin içerisinde yer almış olmalıdır. Elza gibi, Freire’nin eski bir öğrencisi ve Paulo’nun devam ettiği okulu çalıştıran kişinin kızı, Nita da O’nun ürünlerine katkıda bulunmuştur. Kendi adına başarılı bir bilim kadını ve akademisyen olan O [Nita] sıklıkla detaylı ve aydınlatıcı notlar biçiminde önemli editoryal çalışma sağladı. Bu notlar okuyucuların (özellikle Brezilyalı olmayan okuyucuların) söz konusu fikirlere yol açan bağlamları anlamasına katkıda bulunur. Frei-

re'nin yaşamının daha sonraki dönemi de, özellikle Kuzey Amerika eleştirel pedagoji hareketindeki önemli isimlerle, uluslararası bilim insanları ve aktivistlerle ortak projeler içerir.

## Dönüm Noktası

Paulo Freire'nin çalışmalarının geç dönemini belirlemek için bir kesme noktası belirlemek oldukça zor ve isteğe bağlıdır. Bunu tartışan kişiler bulunmaktadır. O'nun, İngilizce metnlerinin gidebildiği kadar uzağa giden, Donaldo Macedo tarafından yetkin bir şekilde çevrilen *Eğitim Politikası* (Politics of Education) (Freire, 1985) ve Ira Shor ile konuşma metinleri (Shor ve Freire, 1987) birlikte bir dönüm noktası gösterir. O'nun en meşhur çalışmasını da içeren erken dönem çalışmalarında saklı olan fikirler bu kitaplarda yeniden ele alınmış ve daha ileri düzeyde geliştirilmiştir (bkz. Allman vd.,1998, s. 9). Bu iki kitabın birisi (Freire, 1985) eskinin bir özetidir ve daha sonrası daha yeni bölümlerdi. Örneğin, erken [çalışmalarından] 'Özgürlük için Kültürel Eylem Olarak Yetişkin Okuryazarlığı Süreci' Donaldo Macedo ile oldukça aydınlatıcı bir konuşmasını içerir. Önceki bölümde bütünlük amacıyla bu kitaplardan sıkça bahsettim. Bu bölümün sonrasında 90'lardan günümüze olan çalışmaları, Paulo Freire tarafından yazılan çok sayıda yayın tarafından belirlenen bir dönem üzerinde yoğunlaşacağım. Bu çalışmaların bir kısmı ölümünden sonra yayınlanmıştır. Tabii ki fikirlerinin pek çoğu yazıları boyunca tekrarlandığından dolayı, önceki çalışmalarına atıflar ve ondan alıntılar olacaktır. Aynı şekilde, önceki bölüm ilk dönem çalışmalarında betimlenen olaylar ve geliştirilen temalar üzerine ışık tutmak için 90'lardaki çalışmalardan alıntılar içermiştir.

## 1990'lar

Doksanlardaki çalışmaları O'nun 'konuşan kitaplar' dizisinin sürdürülmesiyle başlar. İlk kitap, daha önce referans verilen, Brenda Bell, John Gaventa ve John Peters tarafından yayına hazırlanan, Freire ve Myles Horton arasındaki kaydedilmiş konuşmadır (Horton ve Freire, 1990). Bunu, Freire'nin São Paulo'da Eğitim Bakanı olarak hizmet ettiği döneme işaret eden bir kitap izlemiştir. Bu kitaba, Freire'nin erken dönem çalışmalarını karakterize eden kavramlara ilişkin referansların gözden geçirilmesinde değinilmiş, uygun bir şekilde *Kent Pedagojisi* (Pedagogy of the City) (Freire, 1993) olarak başlıklandırılmıştır. Bu kitap görüşmeler ve O'nun yakın çalışma arkadaşı Ana Maria Saúl tarafından yazılan iyi bir ek içerir. Eğitim Bakanı olarak çalışması, Şikago'daki 1991 AERA oturumunun bir kaydını ve zaten bu kitapta atfı yapılan Ana Maria Saúl, Carlos Alberto Torres, Pia Wong, Maria del Pilar O'Cadiz ve Moacir Gadotti'nin çalışmalarını da içeren başka yerlerde de belgelenmiştir (bkz. Torres, 1994 ve 1995; Gadotti, 1994; O'Cadiz vd., 1997). Bunları, daha önce değindiğim otobiyografik ve okuyucuya Freire'nin düşüncelerine ilişkin geniş ve sıklıkla detaylı somut bağlamsal arkaplan bilgisi sunan *Umudun Pedagojisi* (1994) ve *Cristina'ya Mektuplar* (1996) izlemiştir. Freire'nin çalışmalarındaki bağlamın bu yorumları Freire'nin düşüncesini etkilemiş olması gereken Brezilya yaşamının çeşitli boyutlarını olduğu kadar, Brezilya toplumunun demokratikleşmesi için daha geniş bir mücadelede rol oynamış veya hala önemli bir rol oynayan çeşitli kişileri ve hareketleri açığa çıkarmıştır. Şili'deki Brezilyalı sürgün grupları hakkında ve *Ezilenlerin Pedagojisi*'nin (Freire, 1994, s. 62) geliştirilmesinde merkez olan tartışmalara odaklanmış Şili'li meslektaşları hakkında daha fazla bilgi ediniyoruz. Ezilmenin çıplak gerçekliği ve sadece sürgünün acısı değil aynı zamanda Pau-

lo'nun gaddarlık ve işkencenin vahşiliği hakkındaki çocukluk rüyaları ve kâbuslarını öğreniyoruz. 1980'lerin ortasında Conadep, Arjanti'nin en önemli halk entelektüellerinden biri olan yazar Ernesto Sabato'nun da içinde yer aldığı *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (orijinalinin çevirisi: Kişilerin Kaybolması Hakkında Ulusal Komisyon) tarafından Arjantin'in *Nunca Mais*'inin (Yeniden Asla) yayınlanmasından sonra, *Brasil Nunca Mais* (Brezilya Yeniden Bir daha Asla) gibi anahtar çalışmaların yayımlandığını öğreniyoruz.<sup>8</sup> *Brasil Nunca Mais* ideolojik/anlaşmaya dayalı olandan farklı, güce dayalı zorbalık hakkında güçlü bir hatırlatma sağlar. Bir kez daha, Cenevre'de Freire'yi ülkesine dönmeye ikna etmek için ziyaret eden, bu arada, *abertura*'yı [açılışı, orijinalinde Portekizce, ç.n.] izleyen esinleyici Paulo Evaristo Arns'ın da dahil olduğu radikal papazların cesaretini öğreniyoruz.<sup>9</sup> *Brasil Nunca Mais* Kardinal Arns'ın yönetimi altındaki Brezilya, São Paulo Archdiocese'si [başpiskoposun yönetimindeki bölge ç.n.] tarafından üretildi.<sup>10</sup> Bu askeri rejimin uyguladığı korkunç işkencenin bir dökümüdür ki, detayları Nita Freire tarafından Cristina'ya Mektuplar'da kapsamlı bir dipnotta verilmiştir (Freire, 1996). Aynı zamanda Nobel ödülü

---

<sup>8</sup> Bu bilgi için, Toronto Üniversitesi Ontario Eğitim çalışmaları Enstitüsü, Yetişkin Eğitimi ve Psikolojik Danışma Bölümünden (Department of Adult Education and Counseling Psychology at the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto) iyi arkadaşım Daniel Schugurensky'ye teşekkür borçluyum.

<sup>9</sup> Carmel Borg ve ben bu bilgi için Cardinal Arns'a teşekkür borçluyuz. Fred Joao Xerri'nin katılımıyla Nisan 1998'de São Paulo Katedrali'nin Sacristy'nde özel söyleşi. Bu nokta bana Pedagogy/Ezilenlerin Tiyatrosu Konferansı, New York, Haziran, 1999'da Nita Freire tarafından doğrulanmıştır.

<sup>10</sup> Bu bölümde bu dokümanın etrafındaki gerçekleri ve belirtilen konuları onaylayan ve açıklayan merhum Lilia Azevedo'ya teşekkür borçluyum. Ayrıca bu bölümde belirtilen pek çok bilgiyi kendisinden aldığım için Frei Joao Xerri'ye de teşekkür borçluyum.

adayı, Paulo ile aynı yıl ölen, daha önce sözü edilen, Betinho (Herbert Jose de Souza) gibi diğer anahtar figürlerin cesaretli aktivizmini işitiyoruz (bkz. Martin, 1998). O, Brezilya'da çok önemli bir sosyal hareketi, 'Açlar ve Sefalete Karşı Yaşam için Yurttaşların Eylemi Hareketi'ni, başlattı (Freire, 1996, s. 247 içinde Araújo Freire). Bunlara biri daha eklenebilir, bir kez daha, Frei Betto. Bu figürler ve pek çok diğerleri, bir kez daha, bizi Paulo Freire'nin bir anahtar, temsilci olsa da, sadece onlardan birisi olduğu, Brezilya'daki büyük demokratikleşme hareketi algısına taşır.

*Umudun Pedagojisi*'nin gün yüzüne çıktığı zamanlarda, SUNY Press Paulo Freire ve UNAM'dan, National Autonomous University of Mexico-Meksika Ulusal Özerk Üniversitesi, bir grup bilim insanı arasındaki uzun konuşmaları bir kitap olarak yayınladı (Escobar vd., 1994). Bu başlığın gösterdiği gibi, yüksek öğretim kurumlarının rolünü de içeren çok çeşitli konulara odaklanan oldukça ilginç bir çalışmadır. İlgili bir konu hem akademik hem kamusal alanda kültürel çalışmacılar olarak faaliyet gösteren entelektüellerin rolüne ilişkindir. 1994 yılının bu iki kitabı, ve *Cristina'ya Mektuplar* arasında, *Latin Amerika'da Eğitim ve Sosyal Değişme* (Education and Social Change in Latin America) (Carlos Alberto Torres tarafından yayına hazırlandı, 1995) gibi kitaplar veya *Enstitü'de Paulo Freire* (Paulo Freire at the Institute) (de Figueiredo-Cowen ve Gastaldo, 1995) gibi kitapçıklar, daha sonra da Freire'den bazı parçaların (görüşmeler, konuşmalar, tartışmacılara yanıtlar) yayınlandığını gördük. McLaren ve Lankshear'da (1994) ve McLaren ve Leonard'da (1993) sırasıyla Carlos Alberto Torres ve Donald Macedo ile konuşmalar ile *Harvard Educational Review*'de (Freire ve Macedo, 1995) ve Steiner vd. içinde (Freire and Macedo, 2000) Macedo ile konuşmalar da yayınlanmıştır. Ek olarak, zaten atıfta bulunan, genelde çoğu Kuzey Amerikalı, öncü akademisyenlerin bi-

yografleriyle ilgili bir kitabın içindeki Carlos Alberto Torres'le görüşmeye de değinebilirim (Torres, 1998b). Onun ölümüne yakın zamanlarda, *Yüreğin Pedagojisi'nin* (Pedagoji of the Heart) yayınlanışını gördük. Daha sonra, *Kültürel Çalışmacılar olarak Öğretmenler. Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar* (Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach) (Freire, 1998c) ve *Özgürlük Pedagojisi* (Freire, 1998a) yayınlandı. Sonraki, çok beğeni kazanan *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa'nun* (Özerkliğin Pedagojisi: Bir Pratik Eğitimin Gerekli Bilgisi) İngilizce versiyonudur.

## Freire'nin Geç Dönem Çalışmalarında Yeni Olan Nedir?

Geç dönem çalışmalarında, Freire'nin erken dönem çalışmalarında zaten varolan noktaları geliştirdiğini ve vurguladığını belirtebilirim. *Convergence*'in Freire üzerine özel sayısındaki ortak bir çalışmada (Allman vd., 1998), "bir eğitimci, aktivist, devrimci hükümetlere danışman (Guinea Bissau, Nikaragua, Grenada) ve en sonunda eğitim politikası yapıcısı ve yönetici olarak oldukça maceralı yılların arkasından maruz kaldığı, ezilme ve özgürleşmenin yeni deneyimlerinin ışığı altında bu pozisyonların gözden geçirildiği" belirtilmiştir. "O'nun yaşamı farklı sınırlar ve farklı coğrafi bağlamlar üzerinden yaşanmıştır" (s.9). Eğer varsa, O'nun geç dönem çalışmalarından çok azı *Ezilenlerin Pedagojisi'nin* bıraktığı ayırt edici özellik olan "diyalektik düşünme ve yöntem birliğine" (Allman vd., 1998, s. 10) sahiptir. Bunu söylemek, Freire'nin çalışmaları ve fikirlerinden sadece bu ünlü çalışmaya atıfta bulunmak adil davranmaya uygun olmayacaktır. Pek çok eleştirel entelektüeller gibi, Freire sürekli daha büyük tutarlılık arayışında olan 'süreç içinde bir kişi' idi.

O, bize sürekli yeni deneyimler ve farklı sınırlar arasında barıştıkları güçlüklerin gözden geçirilmesi yoluyla daha ileri

detaylandırma sağlayan fikirler ve kavramsal araçlar sunmuştur. Bu deneyimler ve güçlükler Freire'nin kavramlarına daha fazla ayrıntı sağlayarak yeni bir ışık tutmuştur. Daha önceki bölümde tartışılan Freire'nin 'otantik diyalog' kavramı için merkez olduğu düşünülen bazı öğeler daha sonraki çalışmalarında yeniden gözden geçirilmiş ve genişletilmiştir. Temel kavram 'Dinleme'yi alalım. Diyaloğa girmek için eğitimciler 'anlatma hastalığı'ndan muzdarip olmayı kesmeli (Freire, 1970a, 1993, s. 71) ve 'dinleyiciler' olmalıdırlar. Tahmin edebiliriz ki bu, Freireci bir öğretim kavramı için temeldir. Dinleme becerisi olmaksızın insan nasıl gerçek bir diyalog içerisinde bulunabilir, konuşma hevesine direnebilir (Freire'nin ortaya koyduğu gibi)? Diğer türlü insan sadece konuşmayı ötekine geçirir. Bununla birlikte, Freire'nin ve Nita'nın, sırasıyla, *Özgürleşme Pedagojisi*'sinde ve *Convergence*'de yer alan 'dinleme' kavramı üzerine aydınlatıcı düşüncelerini (Araújo Freire, 1998, ss. 4-5) hala canlandırıcı (refreshing) buluyorum:

Dinlemek sırf duymayı açıkça aşan bir eylemdir. Dinlemek, bizim burada tartışmamız bağlamında, dinleyenin tarafından, diğerinin sözlerine, diğerinin beden diline, diğerinin farklılıklarına açık olmanın kalıcı bir tutumudur. Elbette ki, bu dinleme, dinleyenin diğerini, konuşana "indirgemesi" gerektiği anlamına gelmez. Bu dinleme olmazdı. Bu "kendini yok etme." olurdu (Freire, 1998a, s. 107)

*Ezilenlerin Pedagojisi* gibi çalışmalar, bazıları Paulo Freire'nin çalışmaları boyunca tekrarlanan 'metodolojik özen', 'praksis', 'öğrencinin bilgisine saygı', 'risk', 'özerklik ve kendine güven', 'özne olmak'ı da içeren, kavram ve temalar üzerine düşünceler ile doludur. Özne, bir kez daha, (Freire, 1993, s. 65; 1998c, s. 88) sınırlandırılmış (Freire, 1998a, s. 54) fakat belirlenmiş varlıklar olmadığımız "olasılık olarak tarih" düşüncesi içerisinde vurgulanmıştır. İyi bir şiiri yeniden okuyan bir kişi her seferinde yeni

anımlar bulur, yeni heyecanları deneyimler ve yeni ilham kaynakları keşfeder. Aynı şekilde, Freire'nin kendisi ve Freireci pedagojik yaklaşımdaki temel kavramların bazılarını yeniden ele alan Nita tarafından öncülük edildiğinde, kişi yeni heyecanlar, yenianımlar ve yeni ilham kaynakları keşfeder.

Dinleme temel kavramı üzerinde tekrar odaklanan, Nita Freire'nin anlatısının duygusal etkisinden insan kendini kurtarmaz. Paulo gibi, O da aklı duyguyla kaynaştırmayı içeren deneyimin somutluğunu yakalamıştır. Burada biz bunu sadece çeviride deneyimliyoruz!

Paulo'nun insanlara bakarken dokunması, bu bizim Brezilya kültüründe çok doğal bir eylemdir, bedenin bedene temasından daha fazlası olan bir dokunma şeklidir. Paulo eliyle ve bakışıyla dokunarak, bir şekilde tüm varlığı, aklı ve duygu-suyla, diğerinin bütün varlığına bağlandı. ... Onun dinleme yeteneği, sadece diğer kişiyi duymak değil fakat *Pedagogy of Autonomy*'de [Özgürlük Pedagojisi-yazarın notu] belirtilen dinleme yoludur ki- aynı zamanda diğerinden duyduğunu kabul ettiği ve kendisi içerisinde topladığı ana işaret eden bakışında da fark edilebilir. ... Paulo'da dokunmak, bakmak ve dinlemek onun ve diğer kişinin bilmek istediği bir şey hakkındaki *diyalogda ben ve senin* anları haline gelir. (Araújo Freire, 1998, ss. 4-5)

Benzer temel kavramlara sadece Paulo ve Nita tarafından değil aynı zamanda çeşitli fenomenlerle uğraşırken Freire'den esinlenen pek çok kültürel çalışmacı ve araştırmacı tarafından başvurulmuş, ayrıntılandırılmış ve geliştirilmiştir. Praksis ve 'sözcükleri ve dünyayı okumak' Freire'nin çalışmasında merkezi kavramlar olmaya devam eder. Bu kavramlar O'nun pedagojik felsefesinin kalbinde yer alır. Bölüm 3'de gösterdiğim gibi, Faundez (Freire ve Faundez, 1989) ve Betto (Betto ve Freire, 1986) arasındaki konuşmalarda tartışmaya açılan bir praksis biçimi olarak sürgün teması, O'nun daha sonraki çalışmalarında

tekrarlanan temalardan biridir (bkz. Freire, 1997a, ss. 67-72). O [sürgün teması], bir kez daha, Freire ve diğerlerini, ülkelerini eleştirel bir ışık altında değerlendirmek için, kendi ülkelerinden eleştirel uzaklık kazanmaya muktedir kılan geçici bir yokluk [ülke dışında olma ç.n.] döneminin anlamı içerisinde kullanılmıştır. Bu dönüştürmecî eyleme yol açabilir. Şu noktayı yeniden belirtmek uygun olur ki, daha sonraki çalışmalarında önemli ve tekrarlanan bu tema [sürgün teması] Freire'nin Brezilya'ya dönüşünden sonra, doğduğu ülkeyi *yeniden öğrenmesini* gerektirmiştir. Geç dönem çalışmaları, bu kavramları sıklıkla diğer teorisyenler tarafından detaylandırılan kavramlarla birleştiren yaratıcı kullanmanın farklı yollarını sunar. Bu bölümde daha sonra göstereceğim gibi, Freire O'nun çok dikkat çeken eleştirel okuryazarlık ve praxis yoluyla eğitim düşüncesini São Paulo'da kamu okulları reformuna yardım çabaları bağlamında ele almıştır. Bu düşünce diğerleri tarafından 'kurtarıcı anı (redemptive memory) bağlamında kabul edilmiştir (bkz. McLaren ve Da Silva, 1993; Mayo, 1999a, ss. 147-151).

Bu bağlamda, kodlama kolektif tarihleri telafi etmenin aracıdır. Hepsinden öte, praksisin kolektif süreci tarihsel olarak biriktirilen kavramlar ve pratiklere eleştirel bir odaklanmayı gerektiren bir kültürel çember içerisinde yer alır (Mayo, 1999a, s. 147)<sup>11</sup> Aynısı, Freire gibi, bu kavramları kültürel çalışmalar, halk tiyatrosu, feminist ve anti-ırkçı pedagoji, anti-sömürgeci ve sömürgecilik sonrası pedagoji (farklı yerlerdeki değişikliklerle), gey/lezbiyen çalışmaları, eleştirel çokkültürlü pedagoji ve hatta

---

<sup>11</sup> Bu nokta için, David W. Livingstone'a teşekkür borçluyum, Toronto Üniversitesi Ontario Eğitim çalışmaları Enstitüsü, Sosyoloji ve Eğitimde Eşitlik Çalışmaları Bölümü (Department of Sociology and Equity Studies in Education at the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto).

müze eğitimi gibi çok uygun olmayan alanlarda (bu geleneksel olarak sömürgeleştirilmiş alanları sömürgeleştirilen (decolonizing) alanlara dönüştürmeyi araştırmayı içerir), *yeniden keşfetmek* için başvuran pek çok diğerlerine de uygulanır. Son belirtilen konu [müze eğitimi] kitabın son bölümünde ele alacağım bir alanı oluşturmaktadır. Bu liste kesinlikle eksiksiz değildir.

Dahası, O'nun ilk çalışmalarında zaten yeralan pozisyonların açıklanması ve yeniden ifade edilmesi belki de O'nun fikirlerinin sürekli yanlış kullanımları nedeniyle gerekli olmuştur. Freire'yi kaygılandıran yanlış kavramsallaştırmanın çokluğu, türlü yanlış kavramsallaştırmalar Freire'nin canı sıkı ve önceki bölümde belirtildiği gibi, 1987'den sonra, *conscientização* gibi terimleri kullanmayı durdurmasına yol açar (Freire, 1993, s. 110; Escobar vd. 1994, s.46 içinde Freire,).

Gerçek bir demokratik eğitimin yönlendirmeci olmayacağı zannı Freire'nin sonraki çalışmalarında çürütmeyi sürdürdüğü bir yanlış kavramdır. Bu çürütmenin nasıl zaten 80'lerdeki çalışmalarında yer aldığını gösteriyorum ki, *Eğitim Politikası* (1985), Ira Shor ile konuşma kitabı, *Özgürleşme için Pedagoji. Dönüştürücü Eğitim üzerine Diyaloglar* (1987), ve Gadotti ve Guimarães ile diyalojik kitap (orijinal olarak 1989'da yayınlandı ve daha sonra İtalyanca çevirisi Freire, Gadotti, Guimarães, 1995 olarak yayınlandı) örnekler arasındadır. Bu daha sonraki çalışmalarında tekrarlanan bir tema olarak kalmıştır (örnek için bkz. Freire ve Macedo, 1995, s. 394 içinde Freire). Carlos Alberto Torres'le bir görüşmede Freire şunu belirtir:

Amaçsız, hedefsiz eğitim yoktur. Bu kesinlikle böyledir ki, eğitimi yönlendirici yapma yoluyla, onun ve eğitimcinin yansızlığına engel olunur (Freire, 1993, s. 116)

Daha sonraki çalışmalar, bu konumu, sıklıkla bu konuda O'nun konumunun yanlış kavranmasına dayalı olarak Frei-

re'nin çalışmalarına yöneltilen pek çok eleştirinin gözden geçirilmesi yoluyla, daha ileri düzeyde açıklar. Frank Youngman'ın Freire'nin pedagojisini potansiyel uygunluk bağlamı içerisinde veya başka türlü bir sosyalist pedagoji için analiz eden eleştirisine önceki atfımı (Bölüm 2) hatırlayınız. Bana göre, Youngman onun zorba (procrustean) yatağına uymayan ayağını kesip atmaya odaklanmış görünüyor [Yazar bir soyguncunun kurbanlarının ayakları yatağına sığmadığında kestiği kısa geldiğinde de gerdirerek uzattığını anlatan bir Yunan efsanesine atıfta bulunuyor. ç.n] ( Marksist bir eğitim için soyut bir kavramlar seti). O Freire'nin "eğitmcilerin öğrenenlere göre daha üstün bir teorik anlayışları olabileceğini açıkça söylemek konusunda kararsız olduğunu" (s.179) ileri sürer. Freire erken dönem çalışmalarında bunu açıkça söylememiş olabilir, fakat bu O'nun eğitimin yansız olmadığı ve eğitimcilerin/aktivistlerin öğrettiklerinde/eylediklerinde kimin tarafında olduklarını kendilerine sormaları gerektiği tezinde kesinlikle içerilmiştir. Dahası, Freire'nin eğitmeni ve öğrenenin eşit konumda olmadıklarını açıkça belirttiği, atıfta bulunduğu kitaplar (Freire, 1985; Shor ve Freire, 1987) Youngman'ın çalışmasının piyasaya çıktığı zamanlarda yayınlanmıştır. Bu yazılar Freire hakkındaki bazı çalışmaların görmezden gelmiş gibi görünüyor. Bu konuda, Paul V. Taylor'un Freireci pedagojinin açıkladığı yönlendirmeci olmayan ve 'eşitler arasında bir diyalog' içerdiğini iddia eden yaygın yanlış kavramaya dayalı formülasyonuna (Taylor, 1993, s. 129) veya Elias'ın benzer çizgisine (Elias, 1994, s. 119) eleştiriye tekrar değinebilirim. Yazık ki, Freireci pedagojinin doğasıyla ilgili önemli yanlış kavrayışlar, Freire hakkında kitap uzunluğundaki tek çalışmalarda dahi çok fazladır.

Paulo Freire tarafından öğretmenler özgürlük,ve otorite arasında hassas bir denge kurmayı gerektiren bir çalışma içinde olan insanlar olarak sunulmuş, bu kavramlara *Özgürlük Pedago-*

*jisi'*nde tam bir bölüm ayrılmıştır. Ve bu benî Freire'nin geç dönem çalışmalarında önemli bir temaya götürür. Bu nokta O'nun erken dönem çalışmalarında ele alınmıştır fakat, sonraki bir çalışmasında daha fazla ele alınmıştır. 'Otorite ve özgürlük' konusu Freire'nin geç dönem çalışmalarında tekrar tekrar telafuz edilmiştir (örnek için bkz. Freire, 1998a, ss. 95-99; Freire, 1998c, s. 88). Gerçekte böyle bir tekrarlama gereklidir. Diana Coben'in (1998) "kartları elinde tutan" daima öğretmen iken (s.186) diyalog ve demokratik sosyal ilişkiler öğütleyen Freire'nin çalışmalarındaki temel bir 'çelişki' üzerinde durmasına dikkat ediniz.

Benim görüşümce, 'kartları elinde tutan' öğretmene alternatif *laissez faire* [bırakınız yapsınlar] pedagojisidir. Freire'nin sözleriyle, "...yönlendirmeden kaçınma sırasında onlar [eğitimciler, yazarın notu] sıklıkla bir bırakınız yapsınlar yaklaşımına yol açan açık sınırların olmayışında kendilerini kaybetmeyi önlemeye ihtiyaç duyarlar" (Freire, 1993, s. 117). Daha önce başka bir yerde tartıştığım gibi, bu dikkate değer yaklaşım sıklıkla kültürel sermayeye sahip olmayı gerektiren bir 'klik'in üyeleri tarafından öğrenenlere 'şiddet' dağıtmasıyla sonuçlanan en kötü türdeki pedagojik ihaneti oluşturur; bu 'klik' üyelerinin sahte bir diyolojik süreci suistimal etmelerine izin verilir (McLaren ve Mayo, 1999, s. 402 içinde Mayo). Bu bırakınız yapsınlar yaklaşımını çağrıştırdığından dolayı 'kolaylaştırıcı' terimi Freireci sözlükten çıkarılmıştır- o olasılıkla Freire tarafından kullanılmadı fakat yorumcular tarafından kullanılmıştır. Freire tarafından kullanılan terim 'öğretmen' dir. Bu O'nun "öğretmeye cesaret eden"lere yazdığı bir dizi mektuplarında oldukça güçlü bir şekilde ortaya çıkar (Freire, 1998c). Önceki bölümde belirttiğim gibi, Freire, en azından Shor ile kitabından beri, öğretmenin yetkinliğinden gelen gerçek diyalojik süreç içinde öğretmenin otoriteye sahip olduğunu ve saygıyı kontrol ettiğini, ayrıca bu yetkinlik nedeniyle "öğretmenlerin öğrettikleri konu bilgisinin

derinliği ve genişliğiyle belli bir düzey otoriteyi sürdürdüğünü” savunur (Freire ve Macedo, 1995, s. 378 içinde Freire). Ancak bu otoriteryenliğe dönüşmez (Shor ve Freire, 1987, s. 91 içinde; Horton ve Freire, 1990, s. 181 içinde Freire; Freire, 1994, s. 79).

Freire, ilerici eğitimcilerin “yapmaları gereken şeyin, yönlendirmenin otoriteryenizme veya manipulasyona dönüşmesine izin vermemek için yaptıkları ile söyledikleri şey arasındaki uzaklığı azaltmayı” anlamak zorunda olduklarını belirtir (1993, s. 117). O daha sonra, aynı şekilde, manipulasyon ve otoriteryenizmden kaçınmak için, eğitimcinin kendi “yönlendirme”sinin “eğitilenin yaratıcı, biçimlendirici, araştırmacı yeteneğine ...” engel olmadığından emin olmak zorunda olduğunu ifade eder (Freire, 1994, s. 79). Bu noktada, Stanley Aronowitz güçlü bir şekilde ve açıkça “... eğitimcinin görevi insan olmaya teşvik etmektir, onu Pygmalion tarzında biçimlendirmek değil” diye belirtir (Aronowitz, 1998, s. 10). ‘Otorite ve özgürlük’e ilişkin bakış açısının, Gramsci’nin Sardunyalılar’ın eski klasik okul tarafından desteklenen otorite türü (onun otoriteryen eğitime dönüşen aşırısına kaçmaksızın) ve Rousseau okulunun taraftarlarının önerdiği özgürlük arasında bir denge yakalamak istediği Tekcil Okul (Unitarian Okul) üzerindeki çalışmasında ifade ettikleriyle dikkat çekici benzerlikleri bulunmaktadır. Sonraki okul, Gramsci’ye göre, öğrencinin dizginlenemez kendiliğindenliğine/doğallığına dayanan özgürlüğüne dayalı romantik aşamasından, klasik aşamaya, dengenin göze çarptığı anlamda bir klasik aşamaya yönelmelidir (bkz. Gadotti, 1996, s. 53).

Öğretmenler uzman olması gereken, gerekli olduğunda öğrenen ve sürekli öğretmen yetiştirme olanaklarına sahip olmaya gerek duyan kişiler olarak sunulmaktadır. Son noktayla ilgili olarak, Freire “ Bir insan öğretmenlerin kalıcı hazırlıkları hakkında düşünmeksizin okulların yüzünü değiştirmeyi, okulların ciddi, kusursuz, yeterli ve mutlu ( serious, rigorous, competent

and happy) olmasına yardımcı olmayı düşünemez. Bizim için [Eğitim Bakanlığı- Yazarn notu], öğretmenlerin yetiştirilmesinin sürdürülmesi her ne zaman gerçekleştirebilirsek, genelde, pratik üzerindeki düşünceler yoluyla uygulanacaktır" demektir. (Freire, 1993, s.34). Bu, São Paulo'da 'yaygın halk' okulunun gelişiminde, "öğretmenler, pedagojik koordinatörler ve okul müdürleri"ni içeren daimi mesleki gelişim grupları, *Grupos de Farmacão* üzerinde uygulanan odaklanmayı açıklamaktadır (O'Cadiz vd., 1998, s.72). Sürekli öğretmen yetiştirme gereksinmesine ek olarak, Freire ayrıca, O'nun geç dönem çalışmalarında, öğretmenlerin yeterli ödeme sağlamayı da içeren mesleki/profesyonel kabulüne odaklanmıştır: Freire'nin, Eğitim Bakanı olarak, öğretmenler için en az ödeme artışının Sao Paulo'nun bu özel meslek grubu için "en yüksek asgari maaş"ını mümkün kılması önerdiği kayıt edilmiştir (Freire, 1993, s. 80). Öğretmenlerin çalışma koşulları ve maaşlarıyla ilgili olarak Paulo Freire şunları yazar:

Bizim bu ülkede kamu okullarının popüler, etkili, demokratik ve mutlu ve bunların öğretmenlerinin iyi maaş alan, iyi yetişmiş ve sürekli gelişmekte olmasına daha çok destek sağlamaya çalışmamız acildir. Öğretmenlerin maaşları asla yeniden, bugün olduğu gibi, devlet şirketlerinin başkan ve yöneticilerinden astronomik olarak daha düşük olmamalıdır ... Yeni binyılın gecesinde deneyimlemeye devam ettiğimiz, halihazırdaki eğitimimizde alarm veren mevcut nitel ve nicel yetersizlikler kabul edilebilir değildir. Yeni binyıla, bazen asgari ücretten daha az bir ücretle, hatta ülkenin yoksul bölgelerinde binlerce gönüllü öğretmenle giremeyiz. Onlar destansı insanlar, cömert, seven, zeki insanlar, fakat ulusal oligarşiler tarafından hor görülüş insanlardır. (Freire, 1998c, s.35)

Bu bizi Freire'nin geç dönem çalışmalarının sağladığı önemli bir katkıya götürür. Burada, yukardaki alıntı yapılan kitabı ayırabilirim: Kültürel Çalışmacılar Olarak Öğretmenler. Öğretme-

ye Cesaret Edenlere Mektuplar (1998c). Bu, Freire'nin sonraki ürünlerinden, İngilizce en iyi çalışmalarından biridir ve Peter McLaren'in önsözüyle, yakın zamandaki karton kapak baskısı halen görevde olan öğretmenler ve hizmet öncesi hazırlıkta olan aday öğretmenler için önemli bir kaynak olarak daha kolay erişilebilirlik sunmaktadır. Gündemle ilgili bu kitabın sunduğu şey, otantik diyalojik eğitime Freireci yaklaşım ile mesleki/profesyonel kabulün aranması arasında bir çelişki olmadığıdır. Mesleki/ profesyonel deyimini ile Freire, sıklıkla "senin için neyin en iyi olduğunu ben biliyorum" şeklindeki küstah/kibirli (arrogant) duruşla sonuçlanan, profesyonellerin biricik özellikleri modeline (Runté, 1995) dayalı, "meslekicilik ideolojisi"nin (Larsson, 1985) aşınıklarını kastedmiyor. Freire "profesyonel"i, hem öğrettikleri konu anlamında hem de pedagojik yetenekleri anlamında uzman olan, saygı ve hizmeti karşılığı yeterli bir ödeme gerektiren çok önemli bir işe angaje olan insanlar anlamında kullanmaktadır. O, belli ki, Brezilya kamu okul sistemindeki öğretmenlerin kötü durumunu aklında tutmaktadır. Freire, Eğitim Bakanı olarak São Paulo'da öğretmenlerin çalışma koşullarını geliştirmek için çok çalıştı. Bu sadece yeterli mali geliri değil fakat, "yarım düzine kendi kendine uzman diyen" in [hazırladığı] içerik odaklı "paketler" ve el kitapları veya bu paketleri nasıl kullanacaklarını betimleyen rehberlerin kullanılmasıyla onların uzmanlıklarının altının oyulması/içinin boşaltılmasından çok 'eleştirel kapasite'lerine odaklanma haklarını içermektedir (Freire, 1998b, s.67).

Freire öğretmen için hazırlanan bu tür materyallerin kullanılmasını "öğretmenlerin eleştirel kapasitesi, onların bilgi veya uygulamalarını" görmezlikten gelen otoriteriyen bir gösterge ve "öğretmenlere özgürlük korkusunu aşılama" yönelik otoriteriyen bir çaba olarak kabul etmektedir (Freire, 1998b, s. 67). Buna karşın, Freire sadece desteklememiş, fakat ayrı za-

manda Bakanlığın takımı ve eğitimin diğer bileşenleri ile birlikte öğretmenleri disiplinlerarası bir program yaratmak için disiplinlerarası işbirlikçi çalışmaya muktedir kılan politikaları geliştirmeye yardımcı olmuştur. (O'Cadiz vd. , 1998, s. 93). Çeşitli konulardan elde edilen içerik, öğrencilerin sosyo kültürel gerçeklikleri ile ve çeşitli bilgi kaynaklarından elde edilen materyal ilişkili olmalı fakat, tek bir konuya ilişkin ders kitapları veya bazı önceden paketlenmiş öğretmen materyallerinden olmamalıdır (O'Cadiz vd., 1998). Freire, onun genel eğitim felsefesiyle uyumlu olarak, öğretmenler ve öğrenciler için aktif ve dinamik bir rol tasarlamayı destekledi ve yardımcı oldu.

Freire'ye göre, öğretmenler şımartan teyzeler veya anneler olarak görülmemelidir, *Kültürel Çalışmacılar Olarak Öğretmenler'in* (Freire, 1998c), orijinal Portekizce başlığı - *professora sim, tia não-* dur ki, çevrildiğinde şöyle okunur: öğretmene evet, teyzeye hayır. Öğretmenleri şımartan teyzeler olarak görmeyen bu pozisyonun, bir şekilde *cinsiyetçinin* (*Machista*) sıklıkla "kadına özgüleşmiş meslek" (feminized profession) (bkz. Fischman, 1999, ss. 557-558) olarak görmesinin mesleğin değerini düşürmesi, sorunlu görülebilir. Öğretmenliğin kadınlara, onların evlilikten önceki kısa çalışma yaşamları süresince çekici gelebileceği gerçeğine referans vermesi aynı düzeyde problemlidir (Freire, 1998c, s.36). Ne yazık ki, Freire bu konuyu , kendi açısından, ekonomik baskının mevcut patriyarkal yapıları tarafından üretilen ve desteklenen, ailede kadının rolüne ilişkin *normalleştirme söyleminin* bir eleştirisi içerisinde, herhangi bir odaklanma olmaksızın geliştirir. Bu, her şeyden öte, onların [kadınların] çalışma yaşamlarının büyük bölümünde ev içi alana bir kanal açtığı için, kamusal alanda kadının katılımını sınırlandırmayı sürdüren bir söylemdir. 'Post-Fordist' denilen dönemde, eviçi alan (domestic sphere) aynı zamanda geçici işler [kadınların çalıştığı türde, ç.n] için önemli bir alan oluşturur. Bu nedenle bu

bir normalleştirme söylemidir ki, kadınların basit bir işten ziyade kariyer sağlayan bir işe başlama şanslarını sınırlandırır.

Şunu söyleyebiliriz ki, daha sonra Brezilya'da baktıkları çocuklar tarafından 'teyzeler' olarak adlandırılmalarını önerme yoluyla, öğretmenleri profesyonellik dışına çıkarma niyetiyle gelişen bir ideolojiye saldırı amacıyla Freire'yi bu kitabı yazmaya güdüleyen temel nedene minnettar olunmalıdır (Freire, 1995b, s. 17). Üstü kapalı mesaj şudur: " 'Eğer siz teyzelerseniz ve çocuklar sizin yeğenlerinizse nasıl greve gidebilirsiniz?' " (Freire, 1995b, s. 17). Bu arguman, yıllar önce İngiltere'de devlet için öğretmenleri kontrol etmede ve onların potansiyel militanlıklarını sınırlama araçlarından biri olarak, öğretimin 'soylu ve şerefli meslek' olduğu fikriyle yapılanlardan birini hatırlatmaktadır (Bkz. Ozga ve Lawn, 1981, s. 91). Freire *Kültürel Çalışmacılar olarak Öğretmenler*'i yazdığında "öğretmenin profesyonel dışlaşmasının eleştirilmesini amaçladığını" belirtmiştir (Freire, 1995b, s. 17).

Freire'nin geç dönem çalışmaları boyunca tekrarlanan temalardan biri, öğretmenler konusu üzerinde, öğretmenlerin çalışmalarını derslik, yetişkin eğitimi ortamı, kültürel çemberler veya üniversite alanı dışına çıkarmalarına, 'kamusal alan'da ne oluyorsa onunla bağlantı kurmalarına gerek olduğudur.<sup>12</sup> Meksika'da UNAM'dan bilim insanlarıyla konuşmasında Freire şunları belirtir:

Aslında, öğrencileri ikna etme yönünde çalıştığınızda, çabanız üniversite dışında meydana gelen siyasal bir zaferle ilişkilidir. İkna etme eyleminiz sadece iyi bir profesör olmayı değil, daha

---

<sup>12</sup> Brezilya'ya dönüşünden sonra, Freire'nin kendisi bu konudaki deneyimini anlatır. O, PUC ve UNICAMP'da sadece öğretmekten memnun değildi. Bundan dolayı, bazı toplumsal örgütler ile ilişki kurdu (Betto and Freire, 1986, s. 86 içinde Freire,).

büyük rüyanız için destek elde etmeyi arar. Eğer öğrettiklerinizin duvarların arkasına gitmediklerini kabul ederseniz bana göre elitizm hatası yapıyorsunuzdur. O'nun iddia ettiklerinin dışında, sadece bir akademisyen olmak için Marx'ı sadece kitapları yoluyla bilen ve Marksizmi derslikle sınırlandıran bir Marksist olacaksınız. Bu Marx'ı yadsımak ve eğitimin kendisini yadsımadır. (Freire, Escobar vd., 1994, s. 37)<sup>13</sup>

Freire'ye göre sistemle birlikte olmak ve işbirliğinden korkarak ondan uzakta durmamak önemlidir:

Sisteme karşı mücadele etmek için, birisi okul sisteminin içinde, diğeri okul sisteminin dışında olan iki cephe almak idealdir. Tabii ki, okul sisteminin dışında çalışmak, karar vermek, seçmek için çok daha fazla alana sahibiz. Sistemin dışında daha çok alana sahibiz fakat aynı zamanda alt sistemin içerisinde alan yaratabiliriz veya alan işgal etmek için okul sistemi yaratabiliriz. (Horton ve Freire, 1990, s. 203 içinde Freire)

Güçlü Gramscici izlere işaret eden bir kavram içerisinde, sistem, Freire'ye göre, monolitik [yekpare-tek parça] değildir. Aksine, o [sistem] karşı hegemonya için, "akıntıya karşı yüzmek" için alanlar sunar (bkz. Escobar, vd., 1994, ss. 31-32 içinde Freire). Kendilerini dönüştürücü entelektüeller ve kültürel çalışmacılar olarak gören öğretmenler ve diğer sosyal özneler, popüler bir Freire cümlecğini kullanarak, sistemin 'taktik olarak içinde ve stratejik olarak dışında' olmalıdırlar. Burada değişme özneleri olarak sosyal hareketlerin rolünü kabul eden Freire'yi doğrulayan sosyal hareketler teması (seksenlerin ortalarından günümüze, O'nun kitaplarının tümüyle değilse çoğunda tekrarlanan bir tema) öne çıkarılmıştır.

---

<sup>13</sup> Freire, Betto ve Kotscho ile söyleşisinde kendi çalışmasının bu boyutu-  
nu daha önce vurgulamıştır (Betto and Freire, 1986, s. 86 içinde Freire).

Brezilya'da MST'nin ve Avrupa dâhil, başka yerlerde başka hareketlerin ortaya çıkışının nasıl Freire'nin imgelemine yakala-  
dığını ve nasıl onun kendisinin bir hareketin parçası olduğunu  
ve gerçekte, bir harekete, Latin Amerika ve dışında önemli bir  
kurum olan kilise içinde önemli bir değişme süreci için mücade-  
le eden özgürleşme teolojisi hareketine, katkıda bulunduğunu  
görmüş bulunuyoruz. O ve O'nun São Paulo'da Eğitim Bakan-  
lığındaki takımı kendilerini bir program reformu hareketinin  
ortaya çıkışına yol açanlar olarak gördüler. MOVA-SP, Nelly  
Peñalosa Stromquist'in çalışmasının odağı, (Stromquist, 1997),  
bir "hareketler federasyonu" olarak betimlenmiştir (O'Cadiz,  
vd., 1998, s. 57):

PT'nin reform gündemini, diğer temel okul reformu ve geliştirmeye çabalarından ayıran kayda değer farklılık, yönetimin çabalarının siyasal-pedagojik ikili odağı ve onun siyasal-eğitimsel hareket olarak tanımlanan bir reform süreci yaratma girişimleridir. (O'Cadiz vd., 1998, ss. 74-75)

Freire São Paola'da Eğitim Bakanı iken sosyal hareketler ve devlet kurumlarını bir araya getirmek için çabaladı (bkz. Bölüm 3 içinde, O'Cadiz vd., 1998). İronik olarak, O'Cadiz, Wonk ve Torres sistemin "taktik olarak içinde, stratejik olarak dışında" sözünü Moacir Gadotti'nin söylediğini alıntılar, daha önce Freire'nin öğretmenleri sistem içinde çalışmak için güdülemesi ile ilişkili olarak kullanılan bu tabir, São Paola'da Eğitim Bakanlığı ile ilişkileri bakımından sosyal hareketler tarafından kabul edilen tutumdur. Onlar bu şehirde, hatta bu özel durumda, Devletin ilerici bir belediye yönetimi tarafından temsil edildiği durumda dahi, devletin doğasına karşı ihtiyatlıydılar (O'Cadiz vd. 1998, s. 44). Bu tutum Belediye yönetimini bu tür işbirlikçi ortaklıklar kurmak için çabalamaktan vazgeçirememiştir. São Paulo-MOVA'ya atıfla:

İlk amacın şehir içinde örgütlü bir okuryazarlık hareketinin teşvik edilmesinde, Belediye yönetiminin mevcut sosyal hareketlerle işbirliği yapmak olduğu, Freire Eğitim Bakanı olarak ilk göreve başladığında Ekim 1989'da, Bakanlık tarafından duyuruldu... Sonuç olarak, MOVA'nın yapısı, demokratik halk yönetimi ve São Paulo'da toprak hakkı, konutlandırma, sağlık ve eğitim gibi konularla ilişkili pek çok sosyal hareket arasında bir anlaşmayla gelişti. (O'Cadiz, vd., 1998, s. 54)<sup>14</sup>

Elbette ki eğitimcilerin sosyal hareketlerin bağlamı içerisinde çalışması fikri dönüştürücü eğitim literatüründe, özellikle yetişkin eğitimi alanında öne çıkmıştır (eleştirel gözden geçirme için, bkz. Foley, 1999, ss. 135-138). Burada, tartışma 'sivil toplum' kavramının pek Gramscici olmayan kullanımı etrafında yoğunlaşır. Freire'nin hareketler ve devlet arasındaki bağları incelemesi (Freire, 1993) sosyal hareketler ve parti arasındaki potansiyel ilişkiye ilişkin bir tema olarak geç dönem yazılarında öne çıktı ki, bu PT'nin kurucu üyelerinden biri olarak O'nun rolünden kuşkusuz etkilenen bir pozisyonudur. Daha sonrakiler, sıklıkla sosyal hareket teorisyenlerine yönelen [sosyal hareketler ve parti arasındaki ilişki, ç.n], partinin rolünü görmezlikten gelmeye eğilimli oldukları için, oldukça ilginç eleştirilere yol açmıştır. Örneğin, John Holst (2001, s. 112) gibi yazarlar Antonio Gramsci'nin fikirlerinin yetişkin eğitimiyle ilgisi üzerine yazan sosyal hareketler aktivistlerinin Gramsci'nin sosyal dönüşüm sürecin-

---

<sup>14</sup> Katılımcı taban gruplarının okuryazarlık deneyimleri oldukça farklılaşmıştır. Stromquist (1997) bu grupların iki hafta süren bilinç yükseltme yaklaşımlarına odaklanan yoğun bir yetiştirme programı kapsamına alındığını belirtmiştir. Bu, okuryazarlık öğretmeninin yetiştirmede harcadığı ortalama zamanı aşar. Stromquist (1997) eğitimcilerin okuryazarlık çalışmalarında etkili olmaları için daha çok desteğe ihtiyaç duyduklarını ileri sürer ve özgürleştirici eğitimin öğretmen açısından daha çok hazırlığı gerektirdiği

de partiye attığı merkezi rolü görmezlikten gelme eğilimde olduklarını ileri sürmüştür. Bu eleştiri nedeniyle, parti ve hareketler arasındaki ilişkiye dair Freire'nin fikirleri oldukça ilginçtir ve Gramsci'nin parti ve kitle örgütleri arasında bir ortaklığı da içeren tarihsel blok kavramıyla bir bağlantı önerir.

Raymond Williams'ı yansıtan bir konumda Freire, değişim için alt gruplara adanmış partinin, ilerici sosyal hareketler ile bağlantı kurmak yoluyla kendisini dönüştürmeye ve onlardan öğrenmeye izin vermesi gerektiğini ileri sürer. John McIlroy'un (1993, s. 277) Raymond Williams'ın bu konudaki fikirlerine referansla ortaya koyduğu gibi bu, 'genel ilgiyle yeniden bağlantı' kurulmalıdır. Williams burada sadece partiyi değil fakat geleneksel olarak işçi sınıfıyla ilişkili tüm örgütleri kastedmektedir.

Bu konuda Freire'nin koyduğu önemli bir koşul, parti bunu "onları tekeline almaya çalışmaksızın" yapmalıdır. Freire, hareketlerin partiler tarafından içerilememeleri gerektiğini, aksi halde kimliklerini kaybedeceklerini ve onların değişme için kullandıkları özel baskı yöntemlerini ellerinden kaçırabileceklerini söylüyor gibi görünüyor. Aynısı, yerel devlet [belediye] ve hareketler arasındaki ilişkiye de uygulanabilir ki, toplumsal hareket aktivistlerinin 'taktik olarak içinde stratejik olarak dışında' olma veya, bir zamanlar popüler olan İngiliz deyimıyla devlet 'içinde ve ona karşı olma' tutumlarından dolayı çekinmeleri gereken bir durumdur (London and Edinburg Weekend Return Group, 1979). Parti ve hareketler arasındaki bağlantı ile ilgili olarak ve PT ve MST gibi hareketler arasındaki olası ilişkilere özgü referansla, Paulo Freire şunu söylemektedir:

Bugün, İşçi Partisi içinden doğduğu halk hareketlerine onları kendi içine almaya çalışmaksızın yaklaşacak olursa büyüyecektir; eğer halk hareketlerinden uzaklaşırsa, bence, parti zayıflayacaktır. Bunun yanı sıra, bu hareketler mücadelelerini

siyasal olarak yaşayabilir kalmak ihtiyacındadırlar. (Escobar vd., 1994, s. 40 Freire)

Parti kavramı, bundan dolayı, Paulo Freire'nin sosyal değişme amaçlı güçlerin geniş bir koalisyonu ile ilgili düşüncesinde, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde gerekli koalisyon türü, olarak dikkat çekici bir şekilde yer alır. Çok sözü edilen uluslararası türdeki koalisyon veya daha uygun bir şekilde, güçlerin birleşmesi sıklıkla 'aşağıdan küreselleşme' olarak gösterilmektedir (Marshall, 1997, ss. 60-61). Bu İngiliz sosyolog Glenn Rikowski'nin (2001) anti küreselleşme hareketinin bir özelliği olarak gördüğü türde bir buluşmadır ki varlığını Seattle, Nice, Prague gibi yerlerde ve başka yerlerde hissettirdi:

Örgütlü emeğin sosyal hareketler, çevresel aktivistler ve diğer radikal gruplarla daha önce bilinmeyen bir ölçek üzerinde birlikte çalışmasının önemi, gerçek özüyle ve önemli bir ölçekte bir antikapitalizm yaratmasıdır (s.16).

Freire'nin geç dönem çalışmaları ve biyografik öğeleri daima onun çalışmalarıyla bağlantılı temaları açıklamaya yardımcı olur. Buradaki temel katkı kavramları daha somut hale getirmesidir. Gerçek demokratik öğretimin temeli olarak, öğrenenlerin dünyaları/yaşamlarıyla bağlantılı temalar, söz konusu olan toplumun "gerçekliğinin somut bilgisi" (Freire, 1998a, s. 122) tekrarlanan bir şeydir. "Eğitim alacakların bulundukları çevrenin somut belirlemesi dünyaya ilişkin yarattıkları bilgi için başlama noktasıdır" (Freire, 1994, s. 85). Bir kez daha, o başlama noktasıdır, ancak, pedagojik olarak karşılaşılanın tümü (be all and end all) değildir (bkz. Freire, 1994, s. 84). Orada kalmak ve (inceleme konusunun birlikte araştırılması yoluyla) onun ötesine geçmekle, "kökenciliğe" (basism), konuşulan dilin romantikleştirilmesine (ya da mistikleştirilmesine) angaje olunabilir. Ancak, biz, öğrenenlerin, çocuğun rüyaları (genç öğrenenlerin olduğu

durumlarda) veya olası kabusları (Freire, gecekondulardan bir çocuğun: Rüya görmüyorum, sadece kabuslar, yanıtını onun son kitaplarından en az üçünde tekrarlar) dahil “somut bağlanları”na bağlanarak başlamalıyız (Freire, 1998c, s. 78). Bunu inkar etmek “seçkincilik”tir (Freire, 1994, s. 84). Bu tema, onun daha önceki çalışmalarında tanımlanan ve tartışılan yetişkin okuryazarlık çalışması türüne uygulanır. Onun sonraki çalışmalarında, bu nokta, ‘kamu halk’ okulu bağlamı içerisinde, üretken temalar kullanılması konusuna uygulanır. Bu üretken temalar O’Cadiz, Wong ve Torres’in sözleriyle “yerel olarak amaca uygun bir programın oluşturulması için temel öge” olarak ortaya çıkarılmıştır (O’Cadiz vd., 1998, s.85). Ancak, üç yazarın çok yerinde gösterdiği gibi, öğrencileri ve öğretmenleri kendi dünyalarını eleştirel bir okumaya angaje etmek sadece bir “başlangıç” adımdır (aynı, s. 87). Yukarda sözü edilen nitelik *basism*’den (kökencilik) kaçınmayı gerektirir.

Eğitim sürecinde başlangıç aşaması olarak öğrenenlerin yaşadıkları dünya ile bağlantı kurmak, Porto Alegre’de İşçi Partisinin Belediye Eğitim Bakanlığı’nın [PT Secretaria Municipal de Educação (SMED)] ‘Yurttaş Okulu’na (The Citizen School) (Gandin ve Apple, 2002, s. 110) ilişkin paylaştığı bir konu, okulu halk sınıflarıyla ilişkilendirme ve bundan dolayı okulu artık bu sınıflara yabancı olmayacak bir kurum haline getirme çabasının bir parçasıdır. Freire São Paulo’daki ‘Kamusal Halk’ okulunu insanları başarısızlık için programlamayan fakat tersine, Freire’nin kendi ifadesiyle, onları öğrenmeye programlayan bir kurum olarak düşünür (Freire, 1998b, s. 96). Halk okulları, halk sınıflarının kamusal alanların sahipliği duygusunu geliştirmesinin bir yolu olarak görülür. Bu okullar tümüyle toplumun kamusal alanları olarak düşünülür. Bu kendi ülkeme özgü refaransla son bölümde döneceğim bir temadır. Sağlanan pedagoji halk sınıfları veya ezilenler için bir pedagoji olarak tasarlanma-

muş, fakat, halk sınıfları ve ezilenlerle *birlikte* geliştirilen bir pedagoji olmuştur (bkz. Gadotti, Freire, ve Guimarães, 1995, s. 26 içinde Freire). Bu, Freire'nin pedagoji üzerine yazdıklarının tümünün ana motifidir. O'nun ilişkilendiği halk eğitimi türünün dikkat çekici bir özelliğidir. O'nun geç dönem yazıları, kamusal halk okulu olarak düşündüğü okul türünün anahtar özelliklerini ortaya koyar.

Freire'nin geç dönem çalışmalarının en büyük katkısının, halk eğitimiyle bağlantılı kavramları yerel yönetim okul sistemine tanıtma yeteneği göstermesinde yattığı tartışılabilir (bkz. Freire, 1991; 1993;1997a, ss. 59-63., Saúl , 1995). Demokratik, kamusal halk okulu (popular public school) tümüyle bir toplum okuludur ki, öğretmen ve eğitim yöneticilerine ayrıcalıklı alan değildir fakat aileler ve diğer veliler, toplum temsilcileri, öğrenciler, müstahdemler, aşçılar ve başkalarını da içeren eğitimdeki ortaklarla pek çok diğer insana açıktır. Freire'nin giriş bölümünde yazdığı konuyu tekrarlamak uygun olacaktır: okullarda çocuklarla bağlantı içerisinde bulunan tüm bu kişiler, aşçı ve müstahdemler de dahil olmak üzere eğitimciler olarak şekillendirilmelidir (bkz. Freire, 1991). Aile katılımı da okulun gelişiminde diğer önemli bir faktör idi ki (Saúl, 1993, s. 158), Freire'nin Recife'de SESI (Sanayi Sosyal Hizmetleri) için çalışmasının bir özelliği haline gelen, Brezilya'nın Kuzey Doğusundaki ailelerle yaptığı en erken çalışmasını hatırlatan bir temadır (bkz. Betto ve Freire, 1986, s. 22 içinde Freire; Freire, 1994, s.s. 18-22; Freire, 1996, s. 90).

Freire'nin Bakanlık görevini devraldığında berbat bir durumda bulduğu bu okullardan, halk sınıfları geleneksel olarak uzaklaştırılmış olmasına rağmen, bu, "okulun aynı zamanda halk sınıflarına da ait olduğu"nun kabulüyle birlikte olmuştur (Freire, 1998b, s. 69). Bu okullara devam edebilecek olan çocukları ilgilendiren tüm senaryo, en korkutucu reform konusunu

açıklamaktadır: Brezilyadaki 8 milyon okul çağındaki çocuk okulda bir tek gün geçirmeye dahi erişememektedir ki, bunlardan 6 milyonu ilk veya ikinci yıllarından sonra “kovulmuştur” (‘okuldan ayrılma’ Freire’ye göre adlandırma yanlışlığıdır)<sup>15</sup> ve Freire, görüşme zamanında, önemli bir sayıda sokaklarda yaşayan çocukla birlikte<sup>16</sup> 13 milyon nüfusu olan bir şehirde,<sup>17</sup> eğitimi yönetmiştir (Morgagni, 1995, 87 içinde Freire).

Freire ve meslektaşları halk sınıfları üyelerinin okulda şiddeti sürdürdüklerini, yağma amacıyla sıklıkla okula zorla girildiğini, belirtirler. Okul vandalizmi, São Paola’daki Freire’nin Bakanlığına benzer bir PT yerel yönetimi tarafından sürdürülen, eğitim reformları yoluyla sonu getirilen Porto Alegre’de dahil, Brezilyanın başka kesimlerinde de, önemli bir olaydı (Gandin ve Apple, 2002, s. 110). Okula karşı şiddet içeren eylemler gerçekleştirme, sıklıkla kurumun bariyerler oluşturmaları ve onu hizmet etmeyi amaçladığı toplumdan daha çok izole eden, okulu bir toplum öğrenme merkezi olarak en çok isteyen düşünce- nin anti tezi olan, onu gerçek bir kaleye dönüştüren, daha sert güvenlik girişimlerini kabul etmesiyle sonuçlandı (bkz. Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, ss.58-60). Freire, eski bir mahkumun

---

<sup>15</sup> O zaman durum böyleydi, fakat bugün okullarda 7-14 arası çocukların hemen hemen %98’i evrensel temel eğitimde (sekiz yıllık eğitim) bulunmaktadır. Ancak, durum erken çocukluk eğitimi açısından önemli ölçüde farklıdır. 0-4 yaş arasındaki çocukların % 15’i bir okula erişim kazanmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Profesör Moacir Gadotti’ye teşekkür borçluyum. 12 Haziran 2008 tarihli elektronik posta iletişimi.

<sup>16</sup> Morgagni’nin abartılı grafiklerini kopyalamadım. São Paulo’daki sokak[ta yaşayan] çocukların toplam sayısı 5000’den azdı. Bu konuyla ilgili olarak Moacir Gadotti’ye teşekkür borçluyum. Elektronik posta iletişimi, 12 Haziran 2008.

<sup>17</sup> São Paulo’nun nüfusu 13.5 milyonu şehir merkezinde olmak üzere yaklaşık 17 milyon civarındadır. Bu konuda Moacir Gadotti’ye teşekkür borçluyum. Elektronik posta iletişimi, 12 Haziran 2008.

TV’de yaptığı, herkesin o ve diğerlerinin karıştığı şiddeti tartışırken hiç kimsenin onlara acı çektiren şiddeti tartışmadığı açıklamasını alıntılar ki (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s.59 içinde Freire), burada okullar gibi bazı kurumlar tarafından işçi sınıfı üzerinde gerçekleştirilen sembolik şiddete referans verilmektedir. Freire, okullara karşı gerçekleştirilen şiddeti motive eden şeylerin ve aynı zamanda yerel toplum (community) için okulun öneminin araştırılmasının gerekli olduğunu, ikincisinin ona [okula] karşı şiddet yoluyla tepki gösterdiğini belirtir (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995 içinde Freire).

Bu korkunç senaryoya dayalı olarak Paulo Freire ve onun ekibi São Paulo’da kamu okullarını halk sınıflarına karşı antagonistik (çatışmacı) olan yerler olarak algılamaktan ziyade, ilgi çekici ve halk sınıflarına ait yerlere dönüştürme amacıyla kamu okul kesiminde zahmetli bir reform görevini üstlendi. Kamu okullarını ve genelde eğitimi demokratikleştirmeye dünya çapında katılan eğitimciler ‘okulların çehresini değiştirme’ (Freire, 1993, ss. 21, 129; Freire, 1998b, s. 95) konusu üzerindeki Freire’nin çalışmalarını okuyarak daha iyisini yapabilirler. Bu süreç São Paulo’da İşçi Partisinin yönetimi kaybetmesini (PT 2000 sonbaharında şehirde tekrar iktidara geldi) izleyerek kesintiye uğrayabilirdi fakat daha önce belirttiğim gibi, bu reformların ve Freire’nin eğitim felsefesinin ruhu en azından Brezilya’daki bir başka şehirde Porto Alegre, Rio Grande do Sul’da yakalanmıştır. Bu şehir, özellikle eğitime Freire’den ilham alan demokratik bir yaklaşım olan Yurttaş Okulu ve Katılımcı Bütçe deneyimi yoluyla, İşçi Partisinin başlattığı, dikkatlice uygulanan yaygın katılımcı demokrasi deneyimleri nedeniyle çok iyi bilinir (Apple ve Gandin, 2002; Borg ve Mayo, 2007 içinde Baierle). Daniel Schugartsky’nin İşçi Partisinin’nin bir Yerel Yönetiminin ikinci instansiyası (Katılımcı Bütçe) üzerine yazıları ve sunumları, Freire ve okullarının rehberlik ettiği São Paola’daki eğitimin demokra-

tikleştirilmesi çabalarının felsefesiyle güçlü benzeşmeler olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Katılımcı bütçe konusunda (Gandin ve Apple, 2002; Schugurensky, 2002b), Schugurensky, pek çok “yerel planlamacı, şehir görevlisi/memuru, yerel topluluk örgütleyicisi ve katılımcısı katılımcı demokrasinin pedagojik potansiyelini” kavramazken, Porto Alegre Projesinde birkaç “aktif katılımcının”, sıklıkla ona bir “Yurttaşlık Okulu” olarak değinerek, “Katılımcı Bütçeyi bir eğitimsel alan olarak anladığını” belirtir (Schugurensky, 2002b, s.72). O, devamla, Katılımcı Bütçe konusunda, “aktif olarak tartışma ve karar verme süreçlerine katılmaya angaje olma yoluyla, bireyler ve yerel toplulukların temel demokratik yeterlikler ve değerleri öğrendikleri ve benimsediklerini” söyler. Bana göre, bu, Freire ve arkadaşlarının “kamu okulunun yüzünü değiştirmeye” çalışarak ve onu halk sınıfları için gerçek bir öğrenme topluluğuna dönüştürerek başarmaya çalıştıkları şeydir.

São Paulo reformlarıyla bağlantılı fikirler, Brezilya’nın diğer parçalarında kesinlikle etkili kalmıştır. Bu, kamu eğitim sisteminin demokratikleştirilmesine yönelik çalışan kültürel çalışmacılar, siyasa yapıcılar ve eğitim yöneticilerine *Pedagogy of City* (Kent Pedagojisi) ve *Pedagogy of Hope* (Umudun Pedagojisi) gibi kitapların, çok büyük etkisini açıklar. Eğer, okulun demokratikleştirilmesinde Porto Alegre deneyimiyle bağlantılı olarak, İngilizce basılı literatüre bakılacak olursa, Freireci etki hemen farke dilecektir. Onun São Paulo reformlarının ruhu, bu yerel yönetim projesi yoluyla sürmektedir (City Secretariat of Education of Porto Alegre, 1999).

*Kent Pedagojisi* (Freire, 1993) ve *Eğitim ve Demokrasi* (O’Cadiz, vd., 1998) okullarda veya eğitim fakültelerinde herhangi bir eğitim politikası veya eğitim yönetimi programı için önerilmeye değer iki yayın olarak beni etkiler. Elbette ki bu, finansman politikaları IMF ve Dünya Bankası tarafından yakından izlenen he-

gomonik Neo-liberal devletin bağlamı içerisinde bu tür reformlar için mümkün olan alanlara dair sorular üretir. İşçi partisinin seçimlerde başarılı olduğu ve Federal düzeyde iktidarda olması nedeniyle tüm ülkede çeşitli eyalet ve yerel yönetimler boyunca bu düşünceler ve girişimlerin yayılmasını izlemek ilginç olmaktadır. Bir kez daha, São Paulo'dan ortaya çıkan düşünceler, diğer okullara benzemeye çalışmaları için bir model olarak hizmet etmek için tasarlanmamıştır. Her okul kendisini çevreleyen topluluğun ihtiyaçlarına cevap vermenin yolunu kendisi bulmak zorundadır ve bu nedenledir ki Freire kaliteli bir eğitim için yeterli finansman sağlamada devletin sorumluluklarını hafifletmeyen okul özerkliği düşüncesine odaklanmıştır. Gadotti ve Freire okul içerisinde gerçekleştirilen eğitimsel eylemi 'cesaretli' kılan tek bir model olmadığını öğrendiklerini belirtir. Onlar her okulun kendi çelişkilerinin ürünü olduğunu belirtir ve bu nedenle okulun sağladığı eğitimsel deneyimin kalitesini geliştirmek için bir strateji olarak okul özerkliği lehine tartışma yürütürler (Freire ve Gadotti, 1995, s. 6).

Eğitim Bakanı olarak Freire'nin çalışmaları üzerinde bu yazı-larlardan açıkça ortaya çıkan şey, onun sürgün döneminin yol açtığı kaybettiği zamanı, anavatanında izini bırakmaya çalışmak yoluyla telafi etmeye çalışan bir kişinin imajıdır. Tabi ki, bu konumu alana kadar, O sürgün sırasında maruz kaldığı pek çok deneyim dahil bir dizi deneyim tarafından zenginleştirilmiştir. Bu bağlamda, bir kez daha, İtalya ve İsviçre'de işçilerin eğitim çabalarına katılımı, özellikle İsviçre'de İspanyol göçmenlerle çalışması belirtilmelidir (bkz. Freire, 1994). Ayrıca Portekiz'in eski Afrika sömürgelerindeki hemen sömürgecilik sonrası deneyimlere dikkat çekilmelidir (bkz. Freire, 1978; Freire ve Faundez, 1989; Freire ve Macedo, 1987). Buna rağmen Freire için sürgün, O'nun yaşamının en iyi yılları sırasında "aktivist enerjisinin zirvesinde, dönüşüm için uyanmış bir topluma içtenlikle

bağlıyken” Brezilyalı köklerinden acımasız bir ayrılık anlamına gelmekteydi (Shor, 1998, s. 78).

Bu, yaş faktörünü de göz önüne getirir. Tabii ki Freire, *Yüreğin Pedagojisi*’nde (Freire, 1997a, s. 72) dönüşünün nasıl bir yenden dinçleşme biçimi olduğunu belirterek: ‘yaşlanmış olarak geri dönme’ konusunu gündeme getirir: “umutlu, Brezilya’yı yeniden öğrenmek için güdülenmiş, demokrasi için mücadeleye katılmak için dönüyordum.” (Freire, 1997a, s. 72). ‘Kayıp yıllar’ı yerine koymak için, aktivizm açısından, O’nun geriye kalan yıllarında, daha fazlasını yapabilmek için genç hissetmek zorundaydı. Çok yakın tarihli çalışmalar, O’nun sevgili Elza’sının 1986’nın sonbaharında kaybıyla sarsılan ve Nita ile on yıllık evliliğiyle olasılıkla yeniden canlanan, daha sonraki aktivizm dö-kümüleriyle doludur. Bu yıllar sevginin ve tutkunun on yılı olarak betimlenir ve *Nita e Paulo. Crônicas di Amor*’da Nita Freire tarafından kayda alınmış ve sonradan Donaldo Macedo tarafından bir çevirisi İngilizcede yayınlanmıştır. ‘Bir insanın kayıp yıllarını telafi etmesi’nin anlamı, onların Üçüncü Çağlarında insanlar için bir rol modeli olarak, Freire’nin imajını yansıtan bu geç dönem çalışmaları yoluyla yaptıklarıdır: bu yetmiş beş yaşında yazarken, genç hissetmeye devam ediyorum, güçten düşmeyi, yaşlı yurttaşların havaalanları gibi yerlerde sahip oldukları ayrıcalıkları -yaşımın açığa çıkardığı kendini beğenmişlik veya korkudan dolayı değil- reddediyorum... İnsanlar dünyayı nasıl düşündüklerinin, kendilerini bilgiye merakla verebilmek için ne kadar uygun olduklarının bir fonksiyonu olarak çok daha yaşlı yada genç olabilirler” (Freire, 1997a, s. 72).

Sevgi ve alçakgönüllülük O’nun geç dönem çalışmalarında tekrarlanan bir tema olmaya devam eder. O sürekli öğretmenlere çalışmalarına *alçakgönüllülük, hoşgörü ve sevgiyle* bağlanmalarını tavsiye etmiştir (bkz. Freire, 1995b, ss. 19-21; Freire, 1998a, s. 65; 1998c, ss. 39-41). Giriş bölümünde belirttiğim gibi, sevgi da-

ima O'nun çalışmalarının anahtar bir özelliği idi. Sevgi, Freire'nin çalışmalarının kökenindeki çeşitli anahtar öğeleri, kısmen Hristiyan arkaplanı yansıtır. Sevginin devrimci öneminin güçlü bir şekilde Ernesto Che Guevara'nın sözleriyle ilişkili olduğunu gösterdim. Sevgiye, MST tarafından da kendi kamplarına devam eden çocukların eğitiminin bileşenlerinden birisi olarak odaklanılmıştır: "yaşamı sevmeyenler nasıl yaşanacağını öğretmezler" (Kane, 2001, s. 99 içinde). Sevgi, Freire'ye göre, aynı zamanda bir insanı insanlaştıran bir etkinliğe doğru yönlendiren duygusal öğelerden biridir. Giriş bölümünde, Freire'ye göre, sevgisiz öğretim ve diğer insanlaşma etkinliklerinin olamayacağını gördük (McLaren, 1997a, s. 37 içinde Freire). Sevgi kavramı O'nun geç dönem çalışmalarında daha güçlü olsa da tartışılabilir hale gelir. Alçakgönüllüğün değeri sevgi ile güçlü bir şekilde bağlanmıştır ki, O'nun geç ve erken dönem yazılarında tekrarlanan temalardan diğeridir. Öğretmenler tüm uzmanlık ve otoritelerine rağmen zaten bildiklerini düşündüklerini diğerlerinden yeniden öğrenmek ve öğrenme yoluyla ("öğrenme olmaksızın öğretme yoktur"-Freire, 1998a, ss. 29-48) onların öğrenenlerinin yaşam dünyalarına bağlanmak için mütevazı olmalıdırlar.

'Tolerans' O'nun hem erken hem de geç dönem çalışmalarında tekrar eden diğer sözcüktür, İngilizcede kullanıldığında bende biraz değersizlik izlenimi bıraktığından bu bağlamda 'dayanışma' terimini daha çok tercih ederdim. Dayanışma, Freire'nin insanın yaşamı boyunca daha büyük tutarlılık (*coherence*) kazanması ihtiyacını vurgulayan yazılarında, geç seksenler ve doksanlarda, önemli bir konu olmuştur (bkz. Freire, 1998a. s.58). Yaşamı ve eleştirel olarak yaşamayı sorgulama, bir insan olarak daha büyük bir tutarlılık için süregiden bir araştırmaya dönüşür bir kişinin ontolojik yeterliğinin bütüncül insan olmak olduğu O'nun daha önceki modernist savı üzerine detaylı bir açıklama.

Freire'ye göre tutarlı olma insanın 'tamamlanmamışlığının' (Freire, 1998a, ss. 51, 66) ve insanın 'çoklu ve katmanlı kimlikleri'nin (Freire, 1997b) daha fazla farkında olunması anlamına gelir. Freire'nin en tanınmış çalışmasındaki önemli bir tema olan, bu kimlikler sıklıkla çelişkilidir ki bir kişiyi bir bağlamda ezilen, bir diğerinde 'içindeki ezenin' (oppressor within) bir göstergesi olarak, ezen kılar. Bu, ABD çevresinde Freire'ye sıklıkla yöneltilen, birinin bir durumda ezilen ve diğer durumda ezen olabileceğini göremediği ve ezen ile ezilen arasında ikili bir karşıtlık kurduğu eleştirilerini anlamsızlaştırır. Aslında, ezen ve ezilen arasındaki ilişki Freire tarafından daima ikili karşıtlıktan ziyade *diyalektik* olarak ortaya konmuştur (derinlemesine bir açıklama için, bkz. Allman, 1999, ss. 88-89).

Daha güçlü tutarlılık sağlama, 'öteki'nden öğrenmek kadar, ötekiyle birlikte öğrenme ve dayanışmayı gerektirir. Hatta bu tema, demokratik eğitimciler/kültürel çalışmacılar arasında, çokkültürlülüğün devrimci, eleştirel bir formu için baskı yapma arayışı göz önüne alındığında daha uygun olur (bkz, McLaren, 1997b). Tutarlı olma, Freire'nin daha sonraki çalışmalarından birinde, özellikle O'nun çalışmalarının bazı yorumcularına bir cevap oluşturan harika çalışmasında tekrarlanan bir temadır (Freire, 1997b). Bu, Freire'ye göre, evcilleştirme biçimlerinin göstermelik özgürleştirici bir pratikten gelebileceğinin kabulünü yansıtır. Çoklu ve katmanlı öznelğimizden gelen çelişkiler bunu daimi olasılığa çevirir. Freire bunu, güçlendiren bir pedagojik pratiğe yönelik çabalardan nihilistik bir vazgeçmeye izin vermek yerine, eleştirel pedagojinin güçlü yanlarından biri olarak gördü. *Praksise*, insanlar ve pedagoğlar olarak 'tamamlanmamışlığımızın' kabulüne ve sürekli halka yayma ve mahkûm etmeye [eski olanı] (annunciation ve denunciation) odaklanma ihtiyacına dayalı olarak varolan gerçek eleştirel pedagoji, kendisinin dahil olduğu toplumsal bütünlük ve pedagojik pratik üze-

rine sürekli düşünme çabasını içerir. Bu, insanı çatışmalarıyla karşılaşmada muktedir kılmaya yönelik dönüştürücü eylem, daha az 'bitmemiş'/tamamlanmamış, daha az tutarsız hale gelmek amacıyla yapılır. Bu Freire'nin *Danışmana Danışmanlık Yapma* (mentoring the mentor) çalışmasında ortaya konmuş fakat daima onun çalışmalarında mevcuttu. Bu, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde 'içindeki ezen' ('ezen bilinci'-ezenin imajının içselleştirilmesi) ile karşılaşmak ve varlığını kabul etmek için Freire'nin tavsiyelerinde dolaylı olarak ifade edilir. Bu çalışmada Freire, eğitime problem tanımlayıcı bir yaklaşım yoluyla insanların kişiler olarak "olma sürecine" odaklanmaya ikna edilebileceklerini; onların "tamamlanmamış bir gerçeklik"e bağlı olan tamamlanmamış kişiler olduklarını ileri sürmüştür (Freire, 1970b, 1993, s. 84). Olasılık olarak O'nun tarih görüşüne merkez olan 'tamamlanmamışlık düşüncesi', çalışmalarında merkezi bir tema olarak kalır ve bu konuya odaklanmış İngilizce çevirisi bulunan en az bir yazısı dahil geç dönem çalışmalarının tümünde pratik olarak yer alır (Freire, 1998b, ss.73-79).

*Danışmana Danışmanlık Yapmak*'daki yorumculara yanıtı, Freire'nin sadece sınıf konularıyla değil fakat aynı zamanda 'ırk' ve cinsiyet konularıyla ilgili ezilme biçimleriyle daha sonraki ilgisini keskin bir odaklanmaya götüren bir çalışmadır. Daha sonraki çalışmalarında tekrar tekrar belirttiği gibi, insan dünyada herşeyi sınıf mücadelesine bağlı olarak açıklayamaz. Aynı zamanda sıklıkla *Perestroika*'nın sosyal sınıfların varlığını ortadan kaldıracak gücü olmadığını belirtmiştir (Freire, 1991). O'nun ırk, cinsiyet ve diğer kimlik biçimleri üzerindeki tartışmaları konusunda Freire'nin Kuzey Amerikan eleştirel pedagoji çevresiyle bağlantısı, bende çok yararlı olduğu izlenimi bırakmaktadır. Giriş Bölümünde ve 2. Bölümde ele aldığım bir noktaya tekrar dönüyorum ki Freire'nin yazdıklarına eleştirileri yoluyla Kathleen Weiler'ın (1991) ve büyük ölçüde bu eleştirileri paylaşan

bell hooks (hooks, 1993) gibi yazarların yaptığı gibi Donald Macedo ve *Danışmana Danışmanlık Yapmak*'a katkıda bulunanlar bu konularda O'nu zorlamıştır. Bu nokta, Freire'nin 90'ların başlarından başlayarak geç dönem çalışmalarına özel referansla daha ileri düzeyde ele alınmayı hak etmektedir.

Burada Freire'nin maçoçluk (Freire, 1994, 1996; Freire ve Macedo, 1993, 1995) ve ırkçılık (bkz. Freire ve Macedo, 2000) üzerine tartışmalarına değinilmelidir. Irkçılık konusunda Freire ve Macedo sıklıkla gerçekliğin Avrupa merkezli rejimlerinin bir işareti olan bilimciliği (scientism) suçlar. Bir diğer konuşmada, cinsiyet konusunu tartışmaya açar. Macedo ile 1993'deki diyalogunda, kadınlarla dayanışma konusunda "ben de bir kadınum" (Freire ve Macedo, 1993, s. 175 içinde Freire) dediği açıklamasında ırkıldım. Biz erkeklerin, ezilmenin bu özgün biçiminin ağrısını hissedemeyeceğimizi değil, kadınların mücadelelerinde olabilmemizin bir sınırı olduğunu hissediyorum (Mayo, 1999a, s.115). Yine de, Freire onun erken dönem çalışmalarının cinsiyet söylemini özetleyen, yani bu konuda onunla tartışma yürüten çeşitli Amerikan feministlerine pozitif olarak yanıt veren bir konuşma yapmaya çalışmıştır. Giriş bölümünde belirtildiği gibi, Freire'nin çalışmalarına yöneltilmiş en temel eleştirilerden biri, Freire üzerine kitap uzunluğundaki önceki çalışmamın O'nun çalışmalarının sınırlılıklarına ilişkin bir bölümünde (Bölüm 5) ele aldığım bir konudur (Mayo, 1999a), ki bu O'nun çalışmalarında kadının ezilmesiyle ilgili konulara değinmesine ve sınıfın temel odağı oluşturduğu erken dönem çalışmalarındaki iddialarına rağmen, bu ezilme formlarının analizinin sürdürülmemiş olmasıdır. Irk konusuyla ilgili olarak da, sivil haklar hareketiyle önemli bağlantılara sahip bir merkezle güçlü işbirliği yapan Myles Horton'la bir kitap uzunluğunda yaptığı konuşmanın (Adams, 1972; Horton ve Freire, 1990; Pe-

ters ve Bell, 1987) ırk üzerinde devam eden bir tartışmaya yol açmamış olması gariptir.

Freire ve bir kadın veya bir siyah kişi arasında İngilizce bir 'konuşan kitap' çok daha fazla takdir edilebilirdi. bell hooks Freire ile böyle bir kitaba angaje olma isteğini açıklamıştır (Hooks, 1993; Hooks, 1994a) fakat bazı nedenlerle bu asla gerçekleşmemiştir. Bana öyle görünüyor ki, 1990'ların çalışmaları bu tür bir kitap için çağrıda bulunmuştur. Her tür ezilmeye karşı mücadeleye katılmış ve tümüyle adanmış kişilerle (çeşitli baskılar arasında varolan güçlü bağlantılardan ortaya çıkan konulara daima angaje olmaları gereken kişiler) [gerçekleştirilen] konuşan kitaplar O'nun katıldığı mücadeleler konusundaki fikirlerinin sınırlarını ve ilgisini göstermeye yardımcı olabilirdi. Bu tartışmalardan ortaya çıkması muhtemel gerilimler Freire'nin bu konular hakkındaki fikirlerini genişletmeye yardımcı olabilirdi. Bunlar, önemli diğer eğitimcilerle ortak yazılmış kitaplar, farklı baskı biçimlerinin analizinde O'nun çalışmalarını daha bilgili, öğretici ve güçlü yapabilirdi. Darder'e (2002) atıfta bulunulan 2. Bölümde, O'nun (Darder) kitabını değerlendirmemdeki bir noktayı yeniden belirtmek yararlı olabilir, şöyle ki, ötekilerle derin bir dayanışma duygusu ve bir insanlık sevgisi tarafından motive edilen gerçek bir diyalog kavramında çatışmalardan kaçılmaz fakat onlarla yüzleşilebilir. Bu Freire tarafından güçlü bir şekilde desteklenen diyalektik yaklaşımın ayırt edici bir özelliği olmalıdır. İngilizcedeki konuşan kitapların pek çoğunda, konuşmaya katılan iki figür birbirleriyle büyük ölçüde fikir birliği içindedir ve Freire ile diğer eğitimciler arasındaki konuşmalar dahil, sıklıkla çatışma yoktur. Önceki bölümde değinilen, Antonio Faundez ile 1989'da yazılan, özellikle Guinea Bissau deneyimi üzerine tartışan kitap, tekrar edersek, farklı fakat antagonistik olmayan iki kişi arasındaki bir ilişki bağlamun-

da çatışmaların ortaya çıktığı, Freire'nin İngilizcedeki konuşan kitap örneklerinden biridir.

Ancak, belirtmelidir ki, seksenlerin sonlarındaki (onlardan biri 1990'da yayınlanmış) İngilizcedeki 'konuşan kitaplar'ın bir kısmı çeşitli sorunları ileri atmış fakat, belki onların formatı sıklıkla spesifik ve ilgi çekici konular üzerindeki tartışmaları sürdürmeyi engellemiştir. Bazı 'konuşan kitaplar'da (kesinlikle hepsinde değil), yazarların çeşitli konularda tartışma başlatması için bir eğilim var gibi görülmektedir ki, sonuç olarak, bu konuların çok azı yeterli derinlikte geliştirilmiştir. Yazarlar bir konudan diğerine serbestçe geçme eğilimindedirler.<sup>18</sup> Bu kitapların bir değeri var fakat, belki daha belirgin bir odağı olan farklı bir türde 'konuşan kitap'la tamamlanabilirdi. Belki, belirli bir ezilme türünden (ırkçılık, homofobi, cinsiyetçilik) doğrudan muzdarip/acı çeken ve katıldığı mücadeleye (örneğin anti- ırkçı eğitime) tümüyle kendini adanmış birisi ve Freire arasındaki bir söyleşi kitabında, yazarlar kitabın temel konusunda sorgulama yapabileceklerinden gerekli odaklanma ve tartışmayı sürdürme garanti edilebilirdi.

'İrk'/etnisite gibi konular üzerinde yeterince bir tartışmaya yol açabilecek en uygun konu, bunların, Freire'nin çalışmalarında tekrarlanan bir tema olan, kapsamlı bir sömürgecilik konusundan ayrılamacağı gerçeğidir. Guinea Bissau, Cape Verde, ve São Tome ve Principe yazıları (bkz, Freire 1978; Freire ve

---

<sup>18</sup> Tabii ki, UNAM bilim insanlarıyla (Escobar, vd., 1994) 1994 kitabında entelektüeller, kamu alanı ve üniversiteler ile ilgili konulara yeterince yer verilmiştir. Daha önceleri, seksenlerin sonlarında Ira Shor'la söyleşi kitabında güçlükler ve özgürleştiren eğitim konusunda sürdürülmüş tartışmalar bulunmaktadır (Shor ve Freire, 1987). Ayrıca daha önce atfı yapılan Freire-Macedo (2000)söyleşisinde 'ırk' konuları üzerinde sürdürülen bir tartışma bulunmaktadır, fakat daha sonra derlenen bir kitap (Steiner vd., 2000) içinde tek bir bölüm asıl olarak bu konu üzerinde odaklanmıştır

Faundez, 1989; Freire ve Macedo, 1987) ‘zihinleri sömürge dışılaştırma’ (decolonizing the mind) için ulusal, sömürgecilik sonrası eğitim stratejisi ile ilgiliyken, O’nun en meşhur kitabı ve özellikle ‘Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim’i (Freire, 1973) içeren erken dönem çalışmaları Brezilya sömürge deneyiminin tarihinde derinleşmiştir. O’nun daha sonraki çalışmalarında, sömürgecilik konusu bir çok yolla ele alınmıştır. Freire’nin *sömürge* (colonial) terimini Foucaultyen genişlikte *sömürgeleşmiş özne* anlamında kullandığı anlaşılabacaktır. O’nun sömürge olarak “somut uygulamalar”da cinsiyetçi söylem ve bedene müdahale yoluyla kadının ezilmesine referansı burada açık bir örnektir (Freire, 1994, s. 67). O, aynı zamanda çalışmasında sömürge yapılarının mirasıyla ve yabancı sömürgeci işgali veya baskısının uzun tarihsel dönemlerini yaşayan ülkelerdeki düşünme ile de uğraşmıştır. Örneğin, bir sömürge dönemi yaşamış olan Brezilya’da maaşlarla ilgili önceliklerin oluşturulmasını etkileyen politikalarla ilgilenmektedir (Freire, 1998c, s. 37). Sömürgecilik teması, dünya çapında ülkelerin pek çoğunun durumuyla -onun en yıkıcı biçimi olan yeni sömürgecilik- ile birlikte ele alınarak geliştirilmiştir (McLaren, 1995). Freire’ye göre, sömürgeci dışılaştırma mücadelesi sürekli olmalıdır. Freire’nin çalışmasını Ernesto (Che) Guevara ile ilişkilendirerek analiz eden Peter McLaren şunun altını çizer:

Freire, sömürgeci dışılaştırmanın bitiş noktası, final kapanışı olmayan bir proje olduğunu kabul eder. Bu “saf bilinçliliğin” veya ortak anlayışın tabiatına aykırı olarak, kişisel tarihin güçlendirilmesi için akıl almaz bir sezgi, dürüstlük, tutku ve isteklilik gerektiren yaşamboyu bir mücadeledir. Freire tarafından bize bırakılan ezilenlerin devrimci mücadelesinin mirasına odaklanmanın sonrasında, toplumsal eleştirinin boşaltıldığı pedagojik uygulamalara mecbur kalmak artık mümkün değildir. Freire ilerici eğitimin gelecekteki gelişiminin inşa edileceği ve üzerine inşa edilebileceği pedagojik kavrayışın sınıf

bilinci birikimini bırakmıştır. Özgürleşme kategorisinde anlamı olan ve anlam yaratmaya devam edebilecek ciddi bir eğitimsel düşünmenin yeniden canlanmasına yol açabilecek, Freireci, sınıf temelli, pedagojik bir mücadeleyi, feminist pedagoji veya queer teorisi ve politikasından haberdar bir pedagojiyi destekleyenler arasında işbirlikli bir pedagojik girişim için umut etmeye hala neden bulunmaktadır. (McLaren, 2000, s. 170)

Böylece bu bölümü başladığı şekliyle bitirmek uygun olur. Sömürgeciliğin en son biçimi olan Neo-liberalizmin kaderciliğiyle mücadele etmek için Freire en son girişimini başlattı. Sömürgecilik, yeniden yapılandırma, yeni pazarlar için araştırma ve daima dünya nüfusunun daha fazlasını kapitalist üretim ilişkilerine çekme ile karakterize edildiğinden, kapitalist üretim biçiminin daimi bir özelliğidir. Sömürgecilik farklı biçimlere bürünür ve neo-liberalizm ile ona eşlik eden piyasa ideolojine dayanarak sürdürüldüğü kabul edilir.

‘Neo-liberalizmin kaderciliği’ (Araújo Freire, 1997, s. 10) Freire’nin geç dönem İngilizce kitaplarındaki önemli bir temadır. O gerici post modernlik olarak adlandırdığı nihilizm üzerinde konuşurken, nihilizmin insanların daha iyi bir dünyayı düşlemesi şansını reddettiğini söyler. Freire’nin saldırılarına konu olan kötü ve sinsi düşünme türü, O’nun ideolojinin ideolojik olarak reddi diye adlandırdığı şeydir: “ideolojik ölümün ideolojisi.”<sup>19</sup> (Freire, 1998c, s. 14). Bu konuda, *denúncia* ve *anúncio* içeren bir süreç yoluyla özne olma ve ısrarla ideolojilerin maskesini düşürmeye dayalı Freire’nin düşüncesinin, Frei Betto’nun “ütopyaları kurtaracak bir dünya hareketi” olacağı tahminine katılan

---

<sup>19</sup> Freire çalışmaları boyunca ideoloji terimini iki farklı şekilde kullanır, bazen Marx’ın olumsuz ideoloji kavramına referansla ve bazen de bir fikirler sistemine referansla. Bu bölümde, Freire’nin kavramı çift kullanımına referans verilmiştir.

birisi olarak beni etkilemiştir. (Betto, 1999, s. 45; Borg ve Mayo, 2007, s. 39 içinde Betto). Betto'nun sözleriyle:

Gerçekten böyle: idolojinin ölümünü vaaz eden bir ideolojidir. Bence bu tümüyle saçmadır, çünkü insanlık düşlere ihtiyaç duyar, ütopyaya ihtiyaç duyar ve bu gücü durdurabilecek ideoloji yoktur, sistem yoktur. Dostoyevski şunu söylediğinde haklıydı: 'bir insanın en güçlü silahı onun bilincidir' ve kimse bunu yok edemez. Bence tek ideolojinin neo-liberal olan olduğunu söyleyebilmek için artık ideolojinin olmadığını telkin etmeleri tuhafdır. Sarırum ütopyaları kurtaracak bir dünya hareketinin ortaya çıkmasına şahit olmamız bir zaman meselesidir. (Betto, 1999, s. 45; Borg ve Mayo, 2007, s. 39 içinde Betto), 2007, s. 39 içinde)

Tabii ki, geç dönem çalışmalarında, Freire kaderci ve çelişkili bir ideolojiye tepkisini arunda gösteriyor gibidir. Bu tepkiler düzensizdir ve tutarlı ve sistematik bir çalışmaya dönüştürülememiştir, kesinlikle ölümüne yakın zamanlarda O'nun üzerinde düşündüğü çalışmalardan birindeydi. Freire *Cristina'ya Mektuplar*'da bu ideolojiye kızgınlığını şöyle açıklar:

Biz bundan dolayı ezilenleri eleştirel bilgi ve dönüştürücü eyleme başlatan veya gerçeklerin ardındaki nedenleri açığa çıkaran bir ezilenlerin pedagojisini önermek zorunda değiliz. Bizim teknik yetiştirmeyi sorgulayan veya toplumun hangi yolla ve nedenle işlediğinin profesyonel bir kavrayışını geliştirmek için vazgeçilmez olan bir pedagojiye artık ihtiyacımız yok. Şimdi yapmamız gereken şey, bu açık göz ideolojiye göre, ne ürettiğimiz, kime yarar sağladığı veya kimi incittiği hakkında herhangi bir ön düşünme olmaksızın üretim üzerinde odaklanmaktır. (Freire, 1996, s. 84)

Başka bir yerde tartıştığım gibi (Mayo, 1999a s. 5), sıklıkla yoksulluk sınırına dayanan, özellikle yapısal uyum programlarının egemenliği altında olan dünyanın çeşitli bölgelerindeki genel yoksullaştırma senaryosu, Kuzey ve Güney arasında sü-

rekli genişleyen bir açık ile kâr için dünyanın sürekli yağmalanması, bizim *nasıl* [üretiyoruz] (Freire'nin açıklamasına ek olarak) ve "ne üretiyoruz, kime yarar sağlıyor, veya bu kimi incitiyor" sorularıyla meşgul olmamızı gerektirir. Sadece yukarıdakilerle ilgilenen değil fakat, cevap olarak, farklı olabilecek ve olması gereken bir dünyanın, piyasa merkezlienden ziyade yaşam merkezli değerlerle yönetilen bir dünyanın gerçekleştirilmesini tasavvur edebilememizi ve kolektif olarak mücadele edebilmemizi mümkün kılan bir pedagojiye ihtiyaç duyuyoruz (bkz, Miles, 1996; Miles, 1998, s. 256). Freire'nin böyle bir pedagoji, anti-sömürgeci veya sömürgecilik sonrası *par excellence* (mükemmel) pedagoji, arayışı, sömürgeciliğin farklı formlarıyla mücadele eden pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi için uzun arayışlarına eşlik eder (bkz. Giroux, 1993b ve 1996). Freire, sonraki temel ve güncel, ancak kısmet olmayan, kitap projesinin içindekilerinin ne olabileceğini araştırıyordu.

Freire, Minas Gerais eyaletinden PT'nin diğer bir üyesiyle birlikte neo-liberalizm hakkında yazma konusunda inatçıydı... O, kendisine karşı yapılabilecek hiçbir şey olmayan acımasız bir güç olarak neo-liberalilerin kendi kendilerine, amaçlarını gerçekleştirmek için tasarladıkları tarihsel rotayı, açıklanan kadercilikle birlikte savunmalarını kınamaktan asla yorulmadı. Onlar bunun insanın sosyo-ekonomik ve siyasal evriminin doğal seyri olduğunu ve bunu değiştirmek için bir yol ve hatta neden olmadığını söylemektedirler. O şöyle demektedir: "kadercilik onları ilgilendirdiğinde sadece iktidar yoluyla ve baskın sınıflar yoluyla anlaşılabilir. Eğer, açlık, işsizlik, konut, sağlık ve okulların yetersizliği varsa, onlar bunun evrensel bir eğilim olduğunu, dolayısıyla olacağını bildirirler! Fakat, borsa bir ülkede çok fazla düşerse ve kemerlerimizi sıkmak zorunda kalırsak, veya eğer bir özel ulusal banka yöneticilerinin veya sahiplerinin yetersizliğine bağlı olarak içsel problemler yaşarsa, Devlet hemen "onları korumak" için müdahale eder. Bu örnekte, 'doğal' ve 'acımasız' [sözcükleri] kolayca bir kenara

konulur". O, bir eğitimci olarak görevi olduğunu hissettiği için, kapitalizmin bu daha mükemmel ve kötü biçimini açıklamak ve buna karşı konuşmak istemektedir. (Borg ve Mayo, 2000, s. 108-109 içinde Nita Freire; Borg ve Mayo, 2007, ss. 2-3 içinde Nita Freire)

O'nun yeni çalışmasının, ürünlerinin çoğunu ve çalışmalarını esinlediği pek çok diğer yazarın çalışmasını karakterize eden antroposentrik (insan merkezli) çerçevenin ötesine geçip geçmediği merak edilir. Freire'nin antroposentrizmi ile ilişkili nokta Stanley Aronowitz (1998b, s. 11) tarafından da öne çıkarılmıştır. Piyasa merkezli olana karşıt yaşam merkezli değerleri koymak yoluyla, neo-liberalizmle mücadelede insan-dünya ilişkilerinin daha geniş alanını kucaklamak için sosyal ilişkilerin alanının ötesine uzanan bir radikalizme gerek duymaktayız.

Bu çok belirgin antroposentrizm Freire'nin sosyal dönüşüm vizyonunun sınırlarından birine işaret eder. *Ekofeminizm*de olduğu gibi kucakladığımız radikal *izm*lerin her birinin adının başına *Eko* getirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır (bkz. Mies ve Shiva, 1993). *Eko* öneki basit bir 'ek' değil fakat katılınan mücadelenin bütünüleyici bir özelliğidir. İnsan-dünya ilişkileri konusunda, Metchild Hart (1992), Mariamies ve Vandana Shiva (1993) gibi insanların çalışmalarından destek alabiliriz. En son çalışmalar arasında, Thomas J. Berry'nin yazdıklarını çok kullanan Edmund O'Sullivan'ı (1999; O'Sullivan, Morrel ve O'Connor, 2002) belirtebilirim. Ayrıca, siyasal ekonomi, yeşil politika, kültür endüstrisinin üzerinde kapitalizmin etkisinin farkında olunması ve sosyal hareketlerin sınırlılıklarının ve potansiyelinin bir değerlendirmesine dayalı analizle çevreci topluluk gelişimi (green community development) üzerine odaklanan Brian Milani'nin (2002) çalışmalarını da belirtebilirim. Bu bağlamda, belirtilmesi gereken bir diğer önemli çalışma, *Ecopedagogia* (Ekopedagoji) teriminin kullanıldığı Francisco Gutierrez ve

Cruz Prado'nun (2000) çalışmasıdır. Resmi olarak 1 Eylül 1992'de São Paulo'da kurulan Paulo Freire Enstitüsü'nün (Instituto Paulo Freire-IPF) bir *gezegen yurttaşlığı*'nın (planetary citizenship) oluşturulmasının desteklenmesine katkıda bulunan Ekopedagoji konusunda bir programı olması da sevindirici bir nottur. IPF Evrensel İnsan Hakları Bildirgesini hatırlatan bir sözleşme olan, *Dünya Sözleşmesi* (Earth Charter) (Carta da Terra) bağlamında gayretle çalışmaktadır (IPF, 2000, ss. 11-12). Eğitim Bakanı Paulo Freire'nin yönetimi altında São Paulo'da Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan reformun parçası olarak bazı 'kamusal halk' okullarında geliştirilen disiplinlerarası program içerisindeki üretken temalar arasında belirgin bir şekilde öne çıkan ekolojik konuları da sevinçle belirtmek uygundur (bkz. O'Cadiz vd., 1998, ss. 152, 201).

Edmund O'Sullivan hayli esinverici kitabında eleştirel pedagojinin antroposentrik doğasına ilişkin noktayı güçlü bir şekilde açıklamaktadır:

Gelişiminin bu noktasında eğitime eleştirel pedagojik yaklaşımlardaki en göze çarpan ihmallerden birisi ekolojik konulara dikkatinin eksikliğidir. Eleştirel perspektife temel eleştirim, insanlararası problemler üzerinde, insanların daha geniş biotik topluluklar (aynı bölgede yaşayan ve birbiriyle etkileşen bağımsız organizmalar grubu) ve doğal dünyayla ilişkilerinin zararlarından daha sık odaklanmasıdır. Eleştirel perspektifin genel yönelimi antroposentrizme doğrudur. Antroposentrizmin eleştirisi, kesinlikle eleştirel perspektifin çağdaş eğitim için ortaya koyduğu önemli kaygıların görmezlikten gelinmesine gerekçe olamaz. Bu konular daha ileriye taşınmalı daha ve geniş biyosentrik kaygılarla birleştirilmelidir. (O'Sullivan, 1999, ss. 63-64)

Bu, Freire'nin başlattığı mücadeleyi genişletmemizi ve ötesine geçmemizi gerektirir. Gerekli olan, Freire'nin 'farklılıkta birlik' (unity in diversity) olarak adlandırdığı çizgiler üzerinde dö-

nüştürücü öğrenme sürecidir. O bunu toplumsal farklılıkları açıklamak için ve ezilmeye karşı mücadelelerinde çeşitli alt grupları birleştiren öğelerin araştırılmasının bir parçası olarak kullandı. Ancak, farklılık kavramı, O'Sullivan tarafından, O'nun Batı-Avrupa merkezli kültürün teknik-endüstriyel değerleri tarafından karakterize ediliyor olduğunu betimlediği mevcut duruma karşı, bizi muhalif olarak besleyen ekosisteme bağlılığımız tarafından karakterize edilen bir "ekozoik vizyon" olarak adlandırıldığı, 21. Yüzyıl için eğitimsel vizyonunu yansıttığında, daha geniş bir anlama taşınmıştır. Bu bağlamda belki 'biofarklılıkta birlik' (unity in biodiversity) için bir ihtiyaç dile getirilebilir.

Sonuç olarak, Freire bize, daha çok sosyal adaleti sağlamaya adanmış insanlara esin verebilecek fikirler içeren dev bir külliyat sağlamıştır. Şimdi, hem onları yakından çevreleyen hem de içinde eyledikleri daha geniş bağlamları anlamlı kılma amacıyla, O'nun teorik ve biyografik mirasının yaratıcı kullanımını gerçekleştirmek diğerlerine kalmıştır. Birisi hemen sonraki bölüm olan son iki bölümde ele almaya çalışacağım, çalışmamı daha geniş çevreleyen bağlamı oluşturan Akdeniz bölgesi üzerine odaklanmanın iddialı bir yanı bulunmaktadır. Freire'nin bu bağlama uygunluğuna ilişkin araştırmam deneme niteliğinde sürdürülecektir.

## 5. BÖLÜM

# GÜNEY BAĞLAMINDA FREİRE'Yİ YENİDEN KEŞFETMEK: AKDENİZ

Freire'nin pedagojik yaklaşımına katılanlara ve teorik anlayışından destek alanlara sunduğu en önemli beklentilerden birisi O'nu [kendisini] 'kültürel istila'nın bir aracı olarak kullanılmamaları fakat içinde eyledikleri bağlam(lar)da yeniden keşfetmeleridir. Freire'nin pedagojik yaklaşımı *bağlamları* ayrıcalıklı tutar: "metinleri okumaya bağlamların okunması yoluyla öncülük edilmelidir. Son tahlilde metinleri okuma bizi kalıcı olarak özgün bağlamın okunmasına götüren diyalektik bir deneyimdir." (Freire, 1995c, s. 62). Bundan dolayı, O'nun pedagojik yaklaşımı, baskın neo-liberal, yeni sömürgeci ve eğitimde teknik rasyonel söylemin özelliği olan 'herkese uyan tek ayakkabı' [herkes için tek beden] stratejisinin reddine dayalıdır:

Olasılıkla sizlere temel olarak öğretmenler için program materyallerinin kesinliğini sağlayacak veya Birleşik Devletlerdeki bir siyah gettoda öğretimin yollarını veya Avrupa'daki yeni siyah topluluklarında öğretimin yollarını veya başka herhangi bir yerdeki etnik mahallelerde öğretimin yollarını sunan reçeteler veremem. Bağlamı bilmeksizin bunu yapmak benim için sahtekarlık olurdu. Yani özgün durumun taleplerine-peda-

göjik ve siyasal taleplerine- göre yeniden keşfedilmem ve yeniden yaratılmam gerekir. (Freire, 1997b, s. 309)

Paulo Freire Enstitüsü (IPF) tarafından organize edilen Paulo Freire forumları (São Paulo 1998; Bologna 2000; Los Angeles 2002; Porto 2004; Valencia 2006) bugüne kadar bize Paulo Freire'nin yerel, ulusal ve bölgesel düzeyleri de içeren çeşitli ortamlardaki düşünceleri ve pedagojik yaklaşımlarının yeniden keşfedilmesine tarıklık etme fırsatını sundu. Farklı bağlamlarda Freire'nin fikirlerinin kullanımı üzerinde, benim de katıldığım, genel bir oturumun yer aldığı 2000'de Bologna Üniversitesi'nde gerçekleştirilen ikinci forum oldukça açıklayıcıydı (Telleri, 2000). Bu bağlamlar arasına kıtalar ve bölgeler de dahil edilmiştir. Özellikle bu panel Paulo Freire'nin düşüncelerinin, bir birey, yurttaş, eğitimci ve yazar olarak yetişmemin geniş bölgesel arka planını sağlayan bölge olan Akdeniz Bölgesi ülkelerine uygunluğu üzerinde düşünmek ve yazmak için bana özgün bir fırsat sağlamıştır. Eğitim ve özellikle karşılaştırmalı eğitimi içeren çeşitli alanlarda uzmanlaşan bilim insanlarının bir iletişim ağı arayışına odak oluşturan dünyanın bu parçasından geliyorum. Akdeniz üzerinde özel bir bölgesel odaklanma ile karşılaştırmalı eğitim alanında çeşitli insiyatifler yer almaktadır.<sup>1</sup> Bundan do-

---

<sup>1</sup> Akdeniz Eğitim Çalışmaları Dergisi (Mediterranean Journal of Educational Studies), şimdi 13. cildinde, Akdeniz'de Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları alanında bu çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Derginin kurucusu Malta Üniversitesi akademisyeni Profesör Ronald G. Sultana'dır ve kendisi eleştirel pedagojiye katkı yapan biridir (Bkz. Sultana, 1997), diğer şeyler yanı sıra bölgede eğitimin boyutlarından birine odaklanan yıllık bir araştırma semineri organize eder ve Malta Üniversitesi'nin eğitim araştırması Avrupa-Akdeniz Merkezi'ni (Euro-Mediterranean Centre for Educational Research-EMCER) yönetir. Sicilya'dan Dr. Giovanni Pampanini'nin çabalarına teşekkürler, ki yılda iki kez gerçekleştirilen konferansının üçüncüsünü Catania ve Alexandria'dakini takiben Malta'da Mayıs 2008'de ger-

layı, Freire'nin sadece Shor (1987), Kirkwood ve Kirkwood (1987), Darder (2002) ve yakın zamanda Rossatto'nun (2005) çalışmalarında harika bir şekilde ele alınan okullar ve diğer öğrenme ortamları gibi mikro bağlamların özgünlüğü içerisinde değil, fakat aynı zamanda, Freire üzerindeki Anglo-Kuzey Amerikan-Avustralya yazınında yaygın baskın özellik göstermeyen bir bölgesel bağlam içinde de yeniden keşfedilebileceği yolların bir kısmını göstermeyi de umarak, fikirlerinin spesifik güney bölgesi, Akdeniz bağlamına uygunluğunu gözden geçirmek için çok uygun bir fırsat olarak düşündüm.

En başında kabul edilmelidir ki, Akdeniz bir kavramdır <sup>2</sup> Kuzey-Güney eksenindeki konumlarına bağlı olarak farklı insanlar onu [Akdeniz] farklı olarak kavrarlar. Özellikle Kuzey Avrupa'da ve başka yerlerde, dünyanın sömürgeci ve Avrupa-merkezli kavranmasını yansıtan bir anlamda Akdenizi tanımlayanlar bulunmaktadır. Bu kavramsallaştırmada, batı uygarlığının kalbinde yatan geleneklere, bilhassa Greko-Roman geleneklere sıklıkla en yüksek mevki verilir. Kullandığım 'başka yerlerde' (elsewhere) sözcüğü, kavram olarak sömürgeleşmiş konular arasında da bulunur. Fanon'un yazdığı gibi:

Sömürgeci burjuvazi, onun narsistik diyalogu içerisinde, üniversitelerinin üyeleri tarafından yapılan açıklamalarıyla, tabii ki batının ana niteliklerini, insanın yapabileceği tüm aptalca hatalara rağmen, ölümsüz kalan ana nitelikleri adeta sömürgeleşmiş entelektüellerin zihinlerine derin bir şekilde yerleşmiştir. Yerel entelektüeller bu düşüncelerin inandırıcılığını kabul ettiler ve onların zihinlerinin derinliklerinde daima Grek-Latin

---

çekleştiren, Akdeniz Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (MESCE)'nin doğuşuna tarıklık ettik.

<sup>2</sup> Akdeniz üzerine bu giriş Peter Mayo'dan, (McLaren ve Mayo 1999, s. 398 içinde) alınmıştır.

temeli savunmaya hazır ihtiyatlı bir nöbetçi bulabilirsiniz.  
(Fanon, 1963, s. 46)

Bu kültürel istila süreci sadece doğrudan Grek-Latin geleneğiyle bağlantılı bölgedeki merkezler anlamında bir Akdeniz düşüncesine öncülük etmektedir. Bu konuda, Roma kökenli Hırvat bilim insanı, Predrag Matvejevic şöyle yazmıştır “Akdeniz hakkında konuşurken, onun sadece kuzey kıyılarını düşünme alışkanlığından kurtulmamız gerekiyor: Akdenizin Afrika ve Mağrip (Maghreb) [Fas, Cezayir ve Tunus’u kapsayan Kuzey Afrika Bölgesi ç.n.] gibi başka bir kıyısı da var.” (Matvejevic, 1997, s. 119)<sup>3</sup>

Hatta, Akdeniz’i farklı kurgulayan, onu (Akdeniz) daha geniş olarak ‘Güney’ adıyla anılabilecek tüm karakteristikleri içinde taşıyan bir bölge olarak tasarlayanlar da vardır. Bu kavram-sallaştırmaya göre, bölgenin çok sesliliği [dil anlamında, ç.n.] ve kimlikleri ile birlikte zenginliği ve kültürel farklılığına da değer verilir. Bu dil ve kimliklerin çoğunun, güney dilleri ve kimliklerinin karakteristiği olarak, marjinalleşmiş olduğu düşünülebilir. Kültürel ve entelektüel üretimin Avrupa-merkezli merkezlerinde bu dil ve kimlikler *farklı/öteki* (alterity) biçimleri olarak yapılandırılırlar ve çok fazla alt dil doğuran, Foucaultyen terimlerle, bilginin baskılanmış bir parçası olarak başkalaştırılmamışlarsa, çoğunlukla egzotikleştirilirler. Bir şekilde, göstermeye çalışacağım gibi, bu grup geçmişte baskın Batılı Avrupa merkezli geleneğin geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Onun ‘Latin Arc’ına başka bir deyişle Akdeniz’in Güney Avrupalı tarafına ilişkin olarak, sözde ‘Birinci Dünya’nın içinde ‘Üçüncü Dünya’nın varlığından sözedilebilir. Burada bir tek ülkede adil olmayan bölgesel gelişme düzeylerinden bahsediy-

---

<sup>3</sup> Predrag Matvejevic’in konuşmasının aslına uygun yaptığım çeviri, İtalyancada, Il Civil Forum, Euromed, Naples, 1997’dedir.

rum, örneğin, kuzey İtalya karşısında *Mezzogiorno*, Antonio Gramsci'nin *Quaderni*'de İtalyan tarihi üzerine notlarında ve O'nun tamamlanmamış yazılarında tartıştığı bir durum, 'Alcuni temi sula quistione meridionale' (bkz. Mayo, 2007).<sup>4</sup> Bu bağlam, Gramsci'nin görüşleriyle Freire'ninkileri karşılaştıran çalışmalarda (bkz. Mayo, 1999a) ve Gramsci'nin Brezilyadaki halk eğitimi üzerindeki etkisini açıklayan çalışmalarda (Ireland, 1987) belirtilen bir konu olan, Freire'nin Brezilyasındaki adaletsiz bölgesel gelişme süreciyle benzerlikleri hatırlatmaktadır. Gramsci'nin İtalya'sı ve Freire'nin Brezilya'sı yıllarca bir içsel bağımlılık veya Gramsci'nin terimini kullanırsak, 'iç sömürgecilik' durumu tarafından karakterize edilmiştir. Giriş Bölümünde belirttiğim gibi, Brezilya'nın güney doğu bölgesinde yerleşik ulusal yerel burjuvazi tarihsel olarak Kuzey Doğudaki kırsal toprak sahibi oligarşi ile bir işbirliğine angaje olmuştur. Burjuvazi ülkenin geri kalanı üzerindeki kontrolünü kısmen bu işbirliği yoluyla kurmuştur. Ireland'ın deyişiyle "Brezilyanın güney doğusundaki endüstrinin genişlemesi hem siyasal olarak hem de ekonomik olarak, kuzey doğunun durgunluğunun öncülü olmuştur." (Ireland, 1987, s. 12). Gramsci'nin Güneydoğu Sorunu analizi İtalyan yarımadasının geri kalanı üzerinde ekonomik ve siyasal kontrol sağlayan kuzey İtalya'daki endüstriyel burjuvazi vasıtasıyla servetin altırı çizmiştir. Onlar Güneydeki toprak sahipleriyle bir işbirliğine girdiler (Ireland, 1987, s. 9), Gramsci'nin kısmen Güneyin entelijensiyasını sorumlu tuttuğu bir durum (Nairn, 1982, s. 174). Pasquale Verdicchio "Gramsci'nin notlarından buyana hemen hemen yetmiş yıl geçmiş, Güney ve Kuzey ilişkisi konusundaki sorunun çoğu çözülmemiş olarak kal-

---

<sup>4</sup> Okunabilecek aslına uygun çeviri: Some Themes Concerning the Southern Question (Güney Sorununa İlişkin Bazı Temalar). Çalışma kısaca İngilizcede 'Güney Sorunu' olarak sunulur. Bakırüz, Gramsci (1995), Pasquale Verdicchio tarafından edit edilmiş ve çevrilmiştir.

mıştır” demektedir (Verdicchio, 1995, s. 6). Gelişmenin bu eşit olmayan düzeylerinin kapitalist üretim biçiminin ayrılmaz bir parçası olduklarını söylemek gerekir.

Akdenizin vizyonu Güneyin daha geniş bir vizyonu ile bağlantılıdır. Bana göre, Güneyin bir örneği olarak bu Akdeniz kavramı Paulo Freire’nin bu bölgedeki ülkelere çok uygun olan görüşlerini ortaya koyar ki, bunlar Güneyin kaygılarını anlatan ve ona [Güneye] ait görüşlerdir. Ancak Freire’yi tartıştığımız bu bağlamda bölgenin bazı ilerici eğitimcileri de yetiştirdiği söylenmelidir. Örneğin İtalya Lorenzo Milani (Scuola di Barbiana, 1996; Tunstead Burtchaell, 1988; Fallaci, 1993; Pecorini, 1997), Danilo Dolci (Dolci, 1966) ve Antonio Gramsci gibi eğitimcileri yetiştirmiştir. İtalyan siyaset sahnesinde çok önemli bir figür ve önemli bir sosyal kuramcı olmasının yanı sıra Gramsci yetişkin eğitimi ile çok fazla ilgilenmiş ve bu yönelim onun gençliği sırasında başlamıştır. Hatta, Malta gibi küçük bir Akdeniz adası kendi hissesine düşen, spesifik tarihsel bağlamlara karşı öğretme katkılarını sunan George Preca (Sultana, 1995) ve Manwel Dimech (Zammit Marmara, 1997a; 1997b) gibi insanları yetiştirmiştir. Buradaki güçlüklerimizden birisi Akdenizden eğitimcilerin dışındakilerin keşfedilmesi ve onlara dikkat çekilmesi, yöneldikleri çeşitli bağlamlardaki eğitimsel ve sosyal gelişmelere katkılarının vurgulanmasıdır. Özellikle yetişkin eğitimiyle ilişkili olarak, Ettore Gelpi şöyle sormuştur “...yetişkin eğitimciler dünyanın güney parçasında diğer ‘Paulo Freireler’ini keşfetmekten ve makalelerinde onlara atıfta bulunmaktan acizler mi ?” (Gelpi, 1999, s. 263).

Akdeniz’in her iki yakasından çeşitli ilerici, hegemonya karşıtı veya anti sömürgeci eğitimsel figürün katkılarının keşfedilmesi gerekir. En iyi yıllarını ülkelerinin özgürleşmesine ve insanlarını baskıdan kurtarmaya adanmış tarihsel figürlerin çalışmalarındaki eğitimsel katkıları özellikle keşfetme eğilimi göste-

ren böylesi figürler vardır. Devrimci hükümetlerin çoğu halk ve ulusal kahramanların imajını belirli bir tarihsel bağlamda onların kendi devrimlerine dahil etmek için desteklemektedir. Sandino ve Zapata klasik örneklerdir ve tümüyle onların etrafında yükselen, bu figürlerin mücadeleleri ve söz konusu devrimci hareketler arasında bir devamlılığa odaklanmayı görürüz. Bu figürlerin bazıları yazılı, bazıları onlara atfedilen ve ağızdan ağıza yayılan sözleri, onların ileri sürdükleri pedagojik görüşleri için kullanılır ve tüm pedagojik teorileri için temel oluşturur. Freire'nin Latin Amerikasında, radikal veya devrimci bir geleceğin parçasını biçimlendiren bu figürler, hatta Freire gibi birisinin çalışmaları konusunda dahi, önemli referans kaynakları haline gelmektedir. Aynısı Akdeniz ülkelerinden gelen benzer figürlere uygulanabilir mi? Örneğin Libyalı Omar al. Mukhtar<sup>5</sup>, Augusto Cesar Sandino (Tunerman, 1983) ve Ernesto Che Guevara'nın (Mclaren, 2000) eğitimciler olarak düşünüldükleri gibi aynı şekilde bir eğitimci olarak düşünmeli miyiz? Eğitim en geniş bağlamı içerisinde anlaşıldığında, Freire'nin kendisinin yapmamızı istediği gibi, kendisi Che, Mao, Lenin<sup>6</sup> ve onlar gibi diğerlerinden esinlenmiştir ki, o halde, ilk bakışta öyle

---

<sup>5</sup> Ömer Muhtar (Omar Al-Mukhtar), 'çöl aslanı' olarak adlandırılır, Libya'da ulusal bir kahramandır. O Libya üzerindeki İtalyan faşist hükümlarına karşı milliyetçi bir isyana öncülük etti ve bu nedenle 1931'de İtalyan otoritelerinin ellerinde halkın önünde asılarak öldürüldü (Habib, 1979, s. 50). Yakalandığı ve idam edildiği zaman 80 yaşındaydı. İsyan genel olarak Avrupa emperyalizmine karşı bir Müslüman isyanı olarak anılır. Muhtar üzerine Çöl Aslanı (Lion of the Desert) adı verilen ve diğerlerinin yanında Anthony Quinn (Muhtar olarak), Oliver Reed, Irene Papas, Rod Steiger ve John Gielgud'un aktörler arasında olduğu bir film 1981'de gösterime girdi.

<sup>6</sup> Nisan 1998'de São Paulo'da Paulo Freire Enstitüsü'ne ziyaretim sırasında binada sürekli sergilenen Freire'nin kişisel masası üzerinde belirgin bir şekilde duran bir V.I. Lenin heykeli ve bir haç dikkatimi çekmiştir.

olmadıkları düşünülen insanların eğitimciler olarak kabul edilme olasılıkları daima bulunmaktadır (çok ilginçtir, Al-Mukhtar'a Kuran öğretmeni mesleği ile atıfta bulunan dökümanlar bunu gerillaya dönüştürmüşlerdir). Bu eğitimcilerin nereden bulunabileceğine ilişkin kaynaklar çoktur. Örneğin, özgürleştirici eğitim üzerindeki literatürde toplumsal dramaya (halk tiyatrosu-communal drama) verilen öneme bağlı olarak, göçebe toplum tiyatrosuna angaje olanları eğitimci olarak düşünmeli miyiz? Eleştirel pedagojiye ve Freireci bilimsel çalışmalara katkıda bulunan (Macedo, 1998, s. xv) Basklı bir biliminsanı Ramon Flecha (1992), Federico Garcia Lorca'ya ve onun tiyatral kampanyası *La Barraca*'ya İspanya'da ilerici toplum eğitiminin önemli örneği olarak atıf yapar (Flecha, 1992, s. 191).

Bu parantezin ana fikri coğrafi ve tarihsel bölgelerinin bağlamı içerisinde düşünüldüğünde bazıları kolaylıkla ilerici, hegemonya karşıtı veya anti-sömürgeci olarak kabul edilebilecek yerel eğitimcilerin varlığının farkına varmaktır. Aynı tür güney sesini paylaşan fakat, farklı bir bölgesel bağlamdan gelen birinin Akdenize uygunluğunu göstermeye çalışmadan önce bunu kabul etmeliyiz. Ancak, Freire örneğinde fark edilmelidir ki bölgesel bağlam Akdeniz ile güçlü diaspora bağlantılarına sahiptir.

Paulo Freire Akdeniz ülkeleriyle, özellikle İtalya ve İspanya gibi Güney Avrupa ülkeleriyle bağlantılar kurmuştur. Portekiz, giriş bölümünde belirttiğim gibi, Akdeniz bağlamıyla kültürel benzerlikleri nedeniyle Atlantikteki coğrafi yerleşimine rağmen buraya eklenmelidir. Freire bu ülkelerle asıl olarak Brezilya'dan sürgün döneminde, O'nun Cenevre'deki Dünya Kiliseler Birliği için çalışma dönemi sırasında, bağlantı kurmuştur. *Umudun Pedagojisi* kitabında, Freire (1994) İspanyol ve İtalyan işçi liderleri

gruplarıyla deneyimlerine değinir (İtalyan liderleri '150 saatlik' ücretli eğitim izni hakkını güvenceye almaya odaklanmışlar idi) (Freire (1994, s. 121). O, İtalyan işçi liderleriyle ya Cenevre'de ya da İtalya'da ve İspanyollar ile sadece Cenevre'de görüşebiliyordu çünkü bu toplantılar sırasında tartışmaların konusu genellikle *Ezilenlerin Pedagojisi* idi ve kitap Portekiz ve İspanya'da yasaklanmıştı. Freire şöyle demektedir "Franco'nun İspanyası, Salazar'ın Portekizi gibi her ikimizi de dışarıda bıraktı. *Pedagoji*'yi ve beni." (Freire, 1994, s. 122)

Elbette ki O'nun düşüncelerine, özellikle İberya yarımadası ülkelerindeki faşizmin düşüşünün hemen arkasından ortaya çıkan demokratikleşme süreci bağlamında, İspanya ve Portekiz'de büyük önem verilmiştir (Flecha, 1990, 1992; Lima, 1992; Lind ve Johnston, 1986). Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* ve onun yazarının Franco rejimi tarafından "dışarıda bırakıldığı/içeri alınmadığı" iddiasına rağmen, Ramon Flecha Brezilyalı'nın fikirlerinin hatta İspanyanın demokratik yönetime dönüşünden önce bir etkisinin bulunduğunu belirtmektedir:

Paulo Freire geç atmışlardan demokrasinin gelişine kadar İspanyada yetişkin eğitiminin gelişmesinde en önemli yazardır. Yetişkin eğitimciler O'nun teorisinde temel olarak dört öge buldular:

- *Siyasal*: diktatörlükle mücadelede işçiler ve halk hareketleri ile birleşen bir yetişkin eğitime yönelme.

---

<sup>7</sup> Freire bu süreyi "elli saat" olarak belirtir (Freire, 1994, s. 121). Daha erken bir çalışmasında, O, İtalyan editörler Bartelomeo Bellanova ve Fausto Telleri'ye yol gösteren "90 saat"a değinir (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s. 49 içinde Freire). Bunu, bu bağlamda, kuşkuyla "150 saat" İtalyan deneyimine referans verilebileceğini belirten bir dipnot biçiminde düzeltme sağlamak için yapar (Gadotti, Freire ve Guimarães, 1995, s. 49 içinde Freire).

- *Sosyolojik*: nasıl...[bankacı-y.n.]...eğitimin toplumu yeniden ürettiğinin ve nasıl özgürleştirici bir eğitimin yapıyı dönüştürebileceğinin analizi.
- *Psikolojik*: yetişkin öğrenenlerin önemli bir akademik olmayan kültür arkapları ve sosyal yaşam deneyimleri olan kişiler olarak düşünülmesi.
- *Pedagojik*: bir eğitim öğrenme süreci inşa etmek için [gerekli] bazı kaynakların yetişkinlere adapte edilmesi. Bu asıl olarak okuryazarlık etkinliklerinde değerlidir (Flecha, 1992, s. 192-193).

Herzaman, üçüncü bölümde Tanzanya ile ilgili olduğunu gördüğümüz gibi, görünüşte 'özgürleştirici' deneyimler bağlamında Freire'den fikirler kullanılmasıyla birlikte gerilimler de varolur. 'Karanfil devrimi' yoluyla Portekizdeki Caetano rejiminin yıkılmasının arkasından Portekiz halk eğitimi etkinliklerinin çokluğuna şahit olmuştur (Melo, 1985; Borg ve Mayo, 2007 içinde Cortesão). Durum bu dönemden sonra Freire'nin esinlediği halk eğitiminin canlanması için uygun hale gelmiş ve Portekiz ve Brezilya bağamları arasında mevcut kültürel ve siyasal bağların da güçlenmesine yol açmıştır (Mayo, 1999a). Alberto Mero'nun sözleriyle:

Programlar halkın bolca sahip olduğu...popüler kültür, halkın kendi bilgi dağarcığında...kısaca, onların kendi yaşam kültüründe varolanları desteklemek içindi. (Melo, 1985, ss. 42-43)

Melo 1974'den sonraki yetişkin eğitimindeki Portekiz deneyimi üzerine çalışmasında Brezilyalı eğitimciye değinmemiş olsa da, bu amaçlar hemen akla Freire'yi getirir (Melo, 1985). Agneta Lind ve Anton Jonston, SIDA için yetişkin okuryazarlığı üzerine raporlarında, Portekizde devrimi ve sivil yönetime geçişin arkasından gerçekleşen Freire esinli devlet sponsorlu bir programa referans verirler. Ancak, onlar Portekize, devlet sponsorlu programların "siyasal eylemle karıştırılması veya hükümete karşı potansiyel eylem" nedeniyle ulusal yöneticilerin gö-

revden alındığı durumların ikisinden birisi olarak (Peru diğer örneği temsil eder) değinirler (Lind ve Johnson, 1986, s. 61). İsveçte yayınlanan diğer bir kaynağa atıf yapan Lind ve Johnson'a göre (1986, s. 61) Portekiz durumu 1976'da ortaya çıkmıştır. Freire esinli programların desteklenmesinde, bu durumlar tehlikeyi ortaya çıkarır ki devlet halka sonuçta kendisine karşı kullanılabilecek bir silahı sağlamaktadır. Bu bölüm Freire'nin dünyanın bu parçasında önemli bir etki kaynağı olduğu ve O'nun adının sıklıkla bölgeden diğer cesur eğitimcilerle birlikte anıldığı gerçeğini minimize etmemelidir. Portekiz (Porto), İspanya (Xativa ve Valencia), İtalya<sup>8</sup> ve Malta'daki (belli bir bölgede Cizvitlerce yönetilen toplum öğrenme merkezi)<sup>9</sup> onuruna adı verilen ve Paulo Freire'den esinlenen Paulo Freire Enstitüleri gibi merkezler çoktur.

Akdeniz bölgesinde insanların karşılaştığı pek çok pedagojik ve sosyal güçlkle mücadele ederken Freireden çokça esinlenebiliriz. Bir çok Akdeniz ülkesinde kuzey sömürgeciliği tarafından bırakılan hasarla karşı karşıya geliriz. Temel güçlüklerden birisi Frantz Fanon ve John Ngugi Wa Thong'o gibi insanlar tarafından popüler hale getirilen bir ifadeyi kullanırsak, 'zihni sömürgeleştirme' (de-colonizes the mind) bir eğitim sürecini geliştirmektir. Donaldo Macedo ile yapılan bir görüşmede, Freire'nin bu ifadeyi eski Cape Verde Başkanı Aristides Perreira'ya da atfettiğini görüyoruz (Freire, 1985).

Paulo Freire'nin bir sömürgecilik sonrası sesi temsil ettiğini önceki bölümde vurgulamıştım (Borg ve Mayo, 2002a; Giroux, 1993b; Hickling-Hudson, 1999). Hatırlayalım ki O'nun iyi bili-

---

<sup>8</sup> Milan'da Paulo Freire Enstitüsü (Istituto Paulo Freire) yanı sıra Roma'da Paulo Freire Demeği (Circolo Paulo Freire) de vardır.

<sup>9</sup> Ayrıca Portekiz'de Evora Üniversitesi'nde Paulo Freire Araştırma Merkezi (Centro de Investigação Paulo Freire) vardı fakat bu merkez yakında adını değiştirmiştir.

nen çalışmaları *Ezilenlerin Pedagojisi, Özgürlük İçin Kültürel Eylem* ve 'Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim' (Freire, 1973) Brezilya sömürge deneyimiyle önemli ölçüde ilişkilendirilmiştir. Freire'nin Portekiz'in eski Afrika kolonilerindeki (Guinea Bissau, Cape Verde, São Tome e Principe, Mozambik vd.) eğitimsel gelişmeye ilişkin çalışmaları 'zihinleri sömürgeleştirilmiştir' için ulusal bir sömürgecilik sonrası strateji geliştirme ihtiyacı üzerine odaklanmıştır. Freire'de sömürgecilik gerçekliğiyle sürekli bir karşılaşmayı keşfederiz ki bu dünya nüfusunun daha çoğunu üretimin kapitalist sosyal ilişkilerine çeken daima yeni piyasaları keşfetmeye angaje olan kapitalizmin tekrarlanan bir özelliğidir. Freire'nin ve Frantz Fanon, Albert Memmi, Julius Nyerere, Walter Rodney, Edward Said, Samir Amin ve Nawal El Saadawi gibi diğer yazarların fikirleri Akdeniz dahil güneydeki bir çok ülkenin gerçekliğinin bir boyutunu oluşturan kuzey sömürgeciliğinin mirasını anlamamızı veya kavrayışımızı derinleştirmemizi sağlar. En son yazı ve konuşmalarında Freire'nin sömürgeciliğin en son formu içerisinde yüzleştiğini hatırlayalım. O yeni sömürgecilikle, küreselleşmenin yoğunlaşması ve neo-liberalizme eşlik eden ideolojiyle yüzleşir. Bu konuda, Nita Freire'nin kocasının neo-liberalizmin kaderciliği üzerine bir kitap yazmaya niyetlendiğini belirttiği, önceki bölümde atıfta bulunulan alıntı oldukça açıklayıcıdır (Araújo Freire, 1997, s. 10).

## Küreselleşme

Dünyanın tüm bölgeleri gibi Akdeniz de, açıkcası, daima periyodik ekonomik yeniden örgütlenme ve yeni piyasaların keşfi için devam eden bir araştırma tarafından karakterize edilen üretimin kapitalist biçiminin bir özelliği olan bir sürecin, yaygın bir şekilde küreselleşme olarak tanımlanan fenomenin egemenliği altındadır. Gerçekte, mevcut tarihsel konjonktürde, daha önce kullandığım kavramı tekrarlamak çok uygun olacaktır: küresel-

leşmenin yoğunlaşması. Bu yoğunlaşma enformasyon teknolojisi alanındaki gelişmeler yoluyla meydana gelmektedir. Bu süreç “sadece ulusal sınırları bulanıklaştırmıyor fakat aynı zamanda ulusal devletlerin içindeki ve dışındaki dayanışmalara da yer değiştiriyor” (Torres, 1998a, s. 71). Bu, hareketlilik tarafından karakterize edilen bir dönemdir. Hareketlilik küreselleşmenin ‘içsel’ ve ‘dışsal’ döngüsünün bir özelliğidir (Torres, 1998a, s. 92). Hareketliliği, üretim sürecinin dağıtım ve sibernetik kontrolü (dışsal döngü) ve işçilerin bölge içinde ve dışındaki hareketliliği (içsel döngü) tarafından karakterize edildiği bir senaryoda ‘sermayenin kaçış’ tehdidi bağlamında ele alabiliriz. Göç Akdenizin önemli bir özelliğidir. 1997 Sivil Forum EuroMed’de vurgulandığı gibi:

Göç, tüm gezegeni gittikçe daha çok karakterize eden geniş bir sürecin- küreselleşmenin- belkide en belirgin olarak, ortaya çıkan boyutunu temsil etmektedir. Bugün tarihsel bir kesinlik bulunabilen göçler, özellikle en gelişmiş ülkelerde (orjinalinde: sanayileşmiş) olmak üzere tüm ülkelerde farklı özellikleri bulunsa da, bir fenomenden daha fazlasını temsil eder. Göç fenomeni Akdeniz havzası içerisinde giderek daha önemli hale gelmektedir. (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, s. 551)

Braudel’e göre, yüzyıllardır, ‘değiş-tokuş’ (exchange) Akdeniz havzası etrafında ve içindeki yaşamın temel bir özelliği idi. Ancak, takas bugün ve bu çağda farklı bir biçim almaktadır. İnsanların hareketliliği bağlamında, “tarihte daha önce asla görülmeyen bir ölçekte” ortaya çıkmaktadır (El Saadawi, 1992, 122) ki, takasın bir oyun alanı düzeyinde ortaya çıktığını düşünmek hatalı olabilir. Güney Akdenizden insanların Kuzey Akdenize ve ötesine hareketleri konusunda, ‘yaşlı kıta’nın başlattığı şiddet içeren sömürge sürecinin ‘ruhunun’ (spectre) onu ‘ziyaret etmek’ için kızgın bir şekilde geri geldiği tartışılabilir

(Borg ve Mayo, 2002b, s. 45). Yüksek düzeyde sanayileşmiş ülkelerdeki ekonomilerin bazı emek türleri ile ilgili gereksinimleri ve bu ülkelerde yaşanan işsizlik düzeylerinin yüksekliğine rağmen bu gereksinimlerin içsel emek piyasaları tarafından karşılanamaması veya karşılanmaması (emek maliyetlerini minimize etmek için) bu sürecin kışkırtıcılarıdır (Apitzsch, 1995, s. 68). Bu, odaklanmayı 'misafir işçiler' olarak adlandırılan konuya götürür. Bu konuya Freire tarafından *Umudun Pedagojisi*'nde değinilmiştir. O Cenevre'de çalışması sırasında İtalya, İspanya, Portekiz, Yunanistan, Türkiye ve Arap ülkelerinden misafir işçilerle toplantılar ve projeler yoluyla bağlantı kurduğunu söylemektedir. Kısaca, gelişen merkez Avrupa çevresinde yeni bir yaşam arayan Güneyin bir bölgesinden (Akdeniz) insanlarla bir araya gelmiştir. Verdicchio'nun (1992, s. 11), kendisinin kökeni olan ülkeye ilişkin detaylı bir şekilde tartıştığı gibi, Güney sorunu Güney İtalyan göçmen diasporasının herhangi bir yerdeki varlığı yoluyla İtalya'nın ötesine uzanır. Bu düşünce, Akdenizin Güney sorununun, Güney Akdeniz diasporasının herhangi bir yerdeki varlığı yoluyla nasıl bu bölgenin ötesine uzatılabileceğini göstermek için tüm Akdenize genişletilebilir. Eğer özgürlükler Verdicchio'nun (1995) belirttiği gibi ele alınırsa, Akdenizli olan Güneyli göçmenler, köken ülkedeki devlet biçiminin "çelişkili sürecinin bağlam dışı bir açıklaması"dır. Göçmenlerle eleştirel pedagojik çalışmanın güçlüklerinden birisi de, bu formülasyondan ortaya çıkan, göçmenlerin sadece göçmenler olarak şimdi içinde yaşadıkları dünyayı değil fakat ayrı zamanda terk ettikleri dünyayı da okuyabilmelerini sağlamaktır. Freire'nin Brezilya ile ilgili olarak keşfettiği gibi, göç dönemi (O'nun durumunda sürgün), daha eleştirel bir tarzda 'yeniden öğrenmek' (Brezilya ile ilgili olarak favori bir Freire kavramı) için daha önce bildiği dünyadan eleştirel bir uzaklık fırsatı sunar. Aynı Akdenizin güney kıyılarından göçmenlerle çalışan, Kuzey

Akdeniz ülkelerine odaklanan eleştirel eğitimcilere de uygulanabilir.

İsviçre'deki göçmen misafir işçiler, kendi kabulüyle, Freire'nin 'Birinci Dünyada Üçüncü Dünyanın' en ciddi travmalarından birinin "sert gerçekliğiyle bağlantı kurmaya başlamasını mümkün kıldılar: sözde misafir işçilerin gerçekliği... ve onların ırk, sınıf ve cinsiyet ayrımcılığı deneyimleri" (Freire, 1994, s. 122). Freire, koşulların ne denli sömürücü olduğuna bakmaksızın, çalışma fırsatının ulusal sınırlar arasındaki emek gücünün hareketliliği sürecinin yol açtığı sömürüyle baş etmeye çalışan siyasal hareketlilik kaygılarından önce gelmesi nedeniyle, bu bağlamda yüzleşilmesi gereken güçlüklerden birisi olarak, ezen korkusunu göstermeye devam eder. Bu hareketlilik, bir çok durumda, kapitalist üretim biçiminin bir karakteristiği olan gelişmenin adaletsiz düzeyleri sürecinden dolayı kişilerin köklerinden ayrılmasını içerir. Ezen korkusuyla baş etme burada göçmenlerle çalışan ilerici eğitimciler için baş edilmesi gereken temel bir güçlük (a key challenge) olarak kalır; bu göçmenlerin birçoğunun terk ettiği ülkelerde çalışan ilerici eğitimciler için temel bir güçlüktür.

Etnik temele dayalı emek piyasası bölünmesindeki artış tarafından karakterize edilen bir çağda neo-liberalizmle mücadele eden bir eleştirel pedagoji ile ilgili olarak, Freire'nin yazılarında ortaya çıkan diğer bir tema sınıf dayanışmasıdır. Burada emek sendikaları için önemli bir rol bulunmaktadır ve etnisiteler arası sınıf dayanışmasına dayalı bir işçi eğitimi süreci halen güney kıyıları ve başka yerlerden göçmen akını yoluyla artan bir şekilde çok etnisiteli hale gelen bölgenin bir çok ülkesindeki emek sendikalarının karşılaştığı güçlüklerden biridir:

... bir İspanyol işçi, öfkeli ve hemen hemen fiziksel ağrı içerisinde, Fransız meslektaşlarını sınıf dayanışması eksikliği nedeniyle protesto etti. O kuzgın bir şekilde "onların çoğu geliyor

ve kucumuzu tekmiyor,” “eğer bakmıyorsak!” dedi. Bunun gibi davranışlar bugünün neo-liberal söylemini güçlendirebilir, ki buna göre sosyal sınıflar tarihe karışıyor. İştittğimiz, artık bunların [sosyal sınıflar] mevcut olmadığı. (Freire, 1994, s. 122)

Elbette ki yukarıdaki noktalar sadece Akdeniz değil dünya-daki pek çok bölgeler için geçerlidir. Bu bölge bağlamında bütün süreci anlamlı kılan şey, bir kez daha, göç alan ülkelerin daha önce kitlesel göç dalgasına tarıklık eden aynı ülkeler olması gerçeğidir. Bunlar emek gücünü ihraç eden ülkeler olmaktan ithal eden ülkeler olma değişimini deneyimlemektedirler. Kuzey Afrika ve başka yerlerden göçmenlerin deneyimlediği önyargı ve ırkçılık yollarının bugünün göç alan Akdeniz ülkelerinden göçmenlerin geçmişte yaşadıkları deneyimlerden farkına ilişkin bir tartışmaya yoğunlaşmanın yeri burası değildir. Bununla beraber, bu bağlamda yabancı düşmanlığı ve ırkçılıkla savaşmada göç alan ülkelere insanların yurt dışına veya aynı ülkedeki endüstriyel olarak daha gelişmiş bir bölgeye göçü sırasındaki kötü koşulları çok iyi hatırlanabilir.

Bu konudaki dramatik durum, daha büyük etnisitelerarası dayanışma ve anlayışı güçlendirmek için güçlü bir pedagojik araç olarak hizmet edebilir. Sestri Levante, Liguria, İtalya’da 1998 yılında toplanan Akdenizde eğitim üzerine bir konferansa katılanların dramatik bir temsilinden esin kaynağı olarak yararlanılabilir. Bu Ceneviz’den bir oyuncu grubu, Ceneviz Kültürlerarası Komün Laboratuvarı (Laboratorio Interculturale Comune di Genova) tarafından gerçekleştirilmiş ve hem geçmişteki hem de bugünkü göçün çetin gerçekleriyle ilgili durumları yanyana getirilmiştir. İtalyanların ABD, Arjantin ve diğer yerlere göçlerinin ve güneyli İtalyanların ülkenin kuzey bölgelerine taşınmalarının güçlükleri, kişisel hikayeleri ile birlikte İtalya’ya taşınan Atıkalılar (Araplar dahil) ve doğu Avrupalılarınkine dayalı olarak birlikte gerçekleştirilmiştir. Dönüştürülmüş ve sağlıklı

çok etnili bir demokrasinin - 'henüz gerçekleşmeyen'- (bir tür 'kurtarıcı an') umudu içerisinde geçmiş ve bugün arasındaki diyalektik bir harekete dayanan görüntüler dokunaklı ve oldukça aydınlatıcıydı. Bu, Peter McLaren ve Tomaz Tadeus da Silva gibi yazarların, Freire'nin düşüncelerine dayalı bir eleştirel öğrenme süreci için önerdikleri gibi bir çeşit kurtarıcı bellektir ki, bu sürecin, eğitimci ve eğitilen arasındaki ortak soruşturmanın odağı olan kodlanmış gerçekliğin içerisinde, tarihsel olarak biriktirilmiş pek çok kavramı içerdiği kabul edilir.

### **Eşitsiz Çok Etnili İlişkiler: Yer Değiştiren Sömürgecilik**

Yukandaki satırların önerdiklerinin yanı sıra etnik gruplar arasındaki dayanışma, göç alan ülke içerisindeki yoğun olarak sömürgeci bir yapı olan mevcut toplum yapısının tamamına meydan okumaya hizmet edebilir. Sömürgecilik, vurgulanmalıdır ki, sadece göçmenin köken ülkesinin değil fakat aynı zamanda göç alan ülkenin bir karakteristiğidir. Ülkelerarasındaki sömürge ilişkileri, dominant gruplarla (örneğin Kuzey Amerika'da WASP'lar) ilişkilerinden dolayı bazı kültürlerin norm olarak ve diğerlerinin *alt* (subaltern) olarak kabul edilmesiyle birlikte yerleşilen ülkeye doğru aktarılır. Alt kültürler, etnik *farklılığı* (alterity), etnik 'ötekini' oluşturan olarak algılanan kişilerin kültürleridir. McLaren'in ABD'ye referansla ileri sürdüğü gibi sömürgecilik sonrası pedagoji:

sömürgeleştirilenin yazılı tarihi yoluyla yapılan tüm kategorilere meydan okuyan bir pedagojidir. Kesinlikle sadece sömürge ülkeleri hakkında değil fakat aynı zamanda bu ülkedeki sömürgeleşmiş gruplar hakkında konuşuyorum. (McLaren, 1997b, s. 230)

Güney Akdenizden gelen insanların akınıyla Kuzey Akdeniz’de, hala Güneyden Kuzeye doğru birçok göçe şahitlik eden Fransa ve İtalya gibi bölgenin bazı ülkelerinde, diğer şeyler yanında bu gerçeklik bazen oldukça görünürdür. Bu gibi bağlamlarda pedagojiye Freireci yaklaşım, ilgili birisi olarak beni etkiler. Bu, alt kültürlerin sadece sınıf veya etnisite anlamında algılanmasına değil fakat aynı zamanda toplumsal cinsiyet, cinsellik, ırk ve diğer kimlik biçimleriyle daha geniş bir ilişki içerisinde değerlendirilmesine dayalıdır. Bu alt kültürler Freireci algılamaya göre, gerçek bir demokratik pedagojik süreç için başlama noktası olarak hizmet eder.

Pek çok farklı etnik ve ırksal grubun varlığıyla karakterize edilen, çeşitli Akdeniz ülkelerindeki en büyük güçlüklerden birisi, etnilerarası samimiyetin gerçek demokratik bir sürecini sağlamaktır. Dünyanın bu bölgesinde çok kültürlülük konusu çok fazla konuşulmaktadır. Bir Sestri Levante konferansında (Mayo, 1999b, s. 121), çok kültürlü eğitimle ilgili 60 kadar proje sunulmuştur.<sup>10</sup>

Kuzey Amerika’daki çok kültürlülük konusundaki politikalara yöneltilen eleştiriler akılda tutulmalıdır (McLaren, 1997b). Bu tür çok kültürlü politika, pek çok yazar tarafından, etnik ‘öteki’nin varlığını gerektiren, görünmez bir norm olarak yapılandırılan baskın gruplar (*ana akım kültür-mainstream culture*) (‘etnik’ sözcüğü asla bu gruplara atıfla kullanılmaz) yoluyla engelleme ve absorbe etmenin bir şekli olarak hizmet etmesi nedeniyle sertçe eleştirilmiştir.

Kuzey Akdeniz ülkelerinin mimari ve demografik görünümü önemli bir değişim geçirmektedir. Bu senaryoya karşı Ak-

---

<sup>10</sup> Bakınız, ‘Mappa dei progetti italiani sul Mediterraneo’, Commissione nazionale sull’ Educazione Interculturale, Ministero della Pubblica Istruzione, [İtalyan Akdeniz Projeler Haritası, Eğitim Bakanlığı Kültürlerarası Eğitimin Ulusal Komisyonu -İtalyanca], s. 6.

deniz şehirlerinin dönüşümüne şahit oluyoruz. Bu şehirlerdeki nüfus artan bir şekilde kozmopolit hale gelirken mimari, eskinin yeniyle birlikte varolduğu bir karışımdır. Küresel olan yerel olanla, halen Mcdonald'ın 'ikiz altın kemeri' [McDonalds mekanlarının mimari simgesi ç.n] Giotto stili *çan kulesinin* bulunabileceği 'çok kültürlü şehir' olarak tanımlanmasına yol açan bir hibritlik durumuyla, birlikte varolur.

Bazı Güney Avrupa şehir ve kasabalarında kiliselerin *kubbe-leri* yüzyıllarca Hristiyan aleminin koruyucu duvarları olarak İslama karşı olarak algılanmışken şimdi *minarelerle* yan yana birlikte varolmaktadırlar. Bu farklı tek tanrılı dinlerin mimari sembollerinin birlikte varoluşu,<sup>11</sup> ki geçmişte çok çatışmalı bir konu idi, bir çok Güney Avrupa şehrinin silüetinin önemli bir özelliği haline gelmiştir.

Çeşitli Akdeniz şehirlerinin bir karakteristiği olan bu kültürel hibritlik içerisinde yüzyıllardır bölgeyi karakterize eden gerilimlerle kolayca karşılaşılabılır. Yabancı düşmanlığı (xenophobia) (bu bağlamda islamofobi daha uygun bir terim olabilir) ve ırkçılık, özellikle islam inancını yerine getiren insanlarla ilgili olarak çeşitli Güney Avrupa ülkelerinde çirkin başını sürekli yükseltmektedir. Onların tarihsel kökleri, sözde 'kültürel miras' dedikleri bir özellik haline gelen, bu bölgedeki çeşitli yerlerde izlerini bırakan anti-islam haçlı seferlerindeki şeyler arasındadır. Yüzlerce yıldır, antagonistik olarak yapılandırılan kültürlerin şimdi aynı coğrafi alanda birlikte varolmaları beklenmektedir. Bu ırksal gerilimler, diğer şeyler yanı sıra üç büyük tektanrılı din ortaya çıkartan bu bölgenin bir özelliği olan çatışmaları yansıtmaktadır.

<sup>11</sup> Örneğin bakınız, Cordoba'daki Mesquita veya Sevilla Katedrali'nin bir kısmını biçimlendiren Girandola



Bu bağlamda, Freire esinli eğitim için büyük güçlüklerden birisi, Giroux'un cümlesiyle, katılımcıların kendi zihinsel ve kültürel sınırlarını geçmelerini sağlamak olacaktır. Bu bağlamda, sınırları geçmek insanın diğerlerinin kültürleri hakkında, din dahil, bir şeyler anlamaya başlamasına yol açabilir. Belki Freire esinli bir eğitimin en önemli özelliği (1) toplumlarımızı oluşturan farklı kültürlerin eğitimsel sürecin içsel bir özelliği haline gelmesine izin vermek (2) katılımcıların ötekileri dinlemesine izin vermek, sadece 'işitmek' değil ve bir kez daha insanın "ötekinin sözlerine, beden diline, öteki'ne indirgmeden ötekinin farklılıklarına açık" olması anlamına gelen Freire'nin *Özgürlük Pedagojisi*'nde kullandığı anlamda dinlemesine araç kılan bir eğitim süreci için diyalogu geliştirmesidir (Freire, 1998a, s. 107).

## **Öteki' Hakkında Öğrenmek ve Kötü Tanıtım Politikasına Karşı Koymak**

Bu bölgeyi karakterize eden ve çok etnili toplumlarda gerilimlere yol açabilecek çeşitli çatışma durumları, çeşitli yollarla sınır geçildiğinde kaçınılmaz olur. Akdeniz'in bir çok Güney Avrupa bölgesi Hristiyanlıkla, temel olarak Katolik ve Yunan Ortodokslukla doludur. Gerçek bir çoketnili çevrede farklı dinlerin bilgisinin okullarda ve diğer eğitim kurumlarında sağlanması zorunludur. Güney İtalya'daki Puglia'da IRRSAE<sup>12</sup> tarafından desteklenen, Akdeniz'in üç büyük tektanlı dinine özel referansla programlara odaklanan bir proje burada anılmalıdır (Ministero della Pubblica Istruzione, 1998, s. 5). Ancak burada daima kötü bir örnek (caricature) sağlama tehlikesi bulunmaktadır. Durumun karmaşıklığı, basit terimlerle temsil edilen dinler tara-

---

<sup>12</sup> Eğitim Araştırmaları, Deneyleri ve İzleme Bölgesel Enstitüsü (Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi- Regional Institute for Educational Research, Experimentation and Update)

findan kolaylıkla görmezlikten gelinebilir (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, s. 51).

Farklı dinlere ilişkin çalışmalara bundan dolayı olanca ciddilikle ve olası en iyi hazırlıkla, öğretmenlerin ele alınan farklı dinlere adil davranması üzerine özel bir odaklanma sağlayarak yaklaşılmalıdır. Bu temel olarak okullardaki, yetişkin eğitim merkezlerindeki, üniversitelerdeki ve hizmet öncesi ve hizmet içi kurslardaki öğretmenler ve kitle iletişim araçlarıyla ilişkili kişilere uygulanabilir. En son belirtilen durumda bu, 1997 EoruMed Yurttaş Forumu'nun önerilerine uygun olmalıdır: "Kitle iletişimi araçları mümkün olduğunca konuyla ilgili uzmanlara başvurarak dinlerin veya kültürlerin doğru bir imajını sunmaya davet edilmiştir." (Fondazione Laboratorio Mediterraneo, 1997, s. 512). Batı dünyasında İslama ilişkin yanlış algılamalar çokça bulunmaktadır. Arap ülkelerinden göçmen alan Kuzey Akdeniz ülkeleri bundan muaf değildir. İslama ilişkin en büyük yanlış algılamalardan birisi pek çok kişinin zihninde güçlü bir şekilde Arap dünyasıyla birlikte anılmasıdır (Pallavicini, 1998) ki, Ahmet Moatassime aşağıdaki noktaya değinir: "Araplar dar anlamda bir azınlıktır-bir milyar Müslüman içerisinde yaklaşık olarak beşte birlik bir oranda" (Moatassime, 2000, s. 113). Gerçekte Arap dünyası dini mezhepler bakımından da farklılıklarla tanınmaktadır. İslamiyet hakikaten uluslararası bir dindir ve sadece Arap, İranlı, Türk ve Hindistanlı insanlar arasında değil fakat Batı, Afrika ve Uzak Doğunun tüm ülkelerinde mevcuttur (Pallavicini, 1998). İslamiyet coğrafi, ırksal ve etnik sınırları tanımaz. Pek çok ders kitabında, Mahmoud Elsheikh'in çok açıklıkla İtalyan el kitaplarında İslamın sunulma biçimine ilişkin olarak belirttiği gibi, dinlerin çarpıtılmasını bulmak yaygındır (Elsheikh, 1999, s. 35). Bu bir gerçeğe işaret etmektedir ki, farklı kültür ve ilgili geleneksel bilgi arkaplanına sahip farklı etnisiteden insanlar arasında daha büyük samimiyet ve diyalogun or-

taya çıkması; kişinin konumunun sınırlarını aşmak ve yaygın bir şekilde dağıtılan metinlerin (medya görüntüleri, haber paketleri, film ve belgesellerdeki tanıtımlar) eleştirel bir okumasına odaklanabilmeyi sağlayacak anlayış ve bilgiyi elde etmek için ötekiler hakkında öğrenme sağlayacak çabalar gösterilmelidir. Bu tarihsel olarak yerleşik önyargıların ve kökleşmiş çatışmalı yapıların sonuçları olan yanlış tanıtım politikasını sorunsallaştırmak ve ona karşı çıkabilmek için gereklidir. Bu bağlamda, pedagojiye bırakınız yapsınlar yaklaşımının aksine, Freire'nin öğretme ve öğrenmenin mantıksal geçerliliği üzerindeki ısrarı tümüyle daha uygun hale gelir. Sadece böyle bir mantıksal geçerlilik yoluyla hergün saldırılan farklılığımızın imajlarına karşı koyacak bir problem tanımlayıcı yaklaşıma odaklanmak için gerekli arkaplan bilgisi elde edilebilir.

Freire esinli bir problem tanımlayıcı yaklaşım yoluyla hedeflenebilen bu imajlar farklı kaynaklardan elde edilir. Bir çok Akdeniz ülkesinde, özellikle İspanya ve Portekiz gibi sömürgeci güçlerin eski merkezlerinde, sömürgeci bir geçmişi yansıtan Avrupa-merkezli bir kültürel miras ve daha önce belirttiğim gibi, Osmanlı imparatorluğuna karşı haçlılar tarafından işaretlenmiş bir geçmiş tarafından karşılanırsınız. Güney Avrupa bölgelerindeki eleştirel bir eğitim programı katılımcılarını bölgenin veya ülkenin çok fazla övülen 'kültürel mirası' ('kültür antropolojik bir anlamda kullanılmamaktadır') ve onun temsil politikasını sorunsallaştırmalarını mümkün kılabilir. Bu kültürel mirasın içinde bolca varolan, ya Amerikaların sömürgeleşmiş yerli nüfusu veya 'Müslümanlar'ı (Saracen) olan 'farklılığın' egzotik ve sıklıkla şeytani (kötü) temsili, Müslümanların 'Hristiyan Avrupa' ilişkisi içerisinde geleneksel olarak 'öteki'ni oluşturması yapılandırılmıştır. 'Öteki', Edward Said'in deyişiyle *Oryantalizm'in* ((Orientalism)) bir biçimi olan, belirli türdeki bir yapılandırmanın nesnesi haline gelmiştir. Bu, çok güçlü bir şekilde Frantz Fa-

non'un klasik anti-sömürgeci çalışmasında açıklandığı gibi, Cezayirde ve genelde Kuzey Afrika'da sömürge kurmuş olan sözde "bilimsel kanıt"a dayalı olarak (Fanon, 1963, s. 296) "yirmi yıldan fazla üniversitelerde öğretilen" Fransız sömürge yapılanmasını andıran bir şeytanlaştırmadır (Fanon, 1963). Burada, önceki bölümde referans verilen Paulo Freire'nin Donalddo Macedo ile yaptığı konuşmasında kınadığı, bilimselliğe dayalı bir tür ırkçılık örneğine sahibiz (Freire ve Macedo, 2000). Bu araçlar, sahte bilimsel açıklamalara dayalı olarak, gerçeklerin ırkçı çarpıtılmalarının sonucudur.

Burada, bir örnek olarak, aşına olduğum bir kilise üzerinde odaklanabilirim-Malta'nın başkenti Valetta'da St. John's Co-Cathedral (ortak kullanılan büyük kilise ç.n.). Bu kilise, öğrenciler, yetişkin öğrenenler, yabancı ziyaretçiler, yabancı yaşlılar konaklama programındaki katılımcılar ve benzeri pek çok kişi için pedagojik bir mekan olarak hizmet eder. Burası genel olarak St.John'un Yüce Emri (Sovereign Order of St. John) ile inşa edilen Barok Sanatı'nın en iyi hazinelerinden biri olarak görülür. Yüce Emir'in görevlendirdiği sanat çalışmaları, Osmanlı imparatorluğuna karşı savaşın egzotikleştirilmiş barok imajlarını içermektedir. Said'den (1978) alıntıyla, ikonografinin, bu çalışmalarla görevlendirilen kişilerin *farklılığın* yapılandırılmasında (construction of *alterity*) güçlü konumsal üstünlük duygusunu açıkladığını ileri sürebilirim (bkz. Borg ve Mayo, 2001b, s. 49). Bu çalışmalarda Müslümanlar (Saracen) yabancılaştırılmış 'öteki' olarak temsil edilir. Başka yazılarda (Borg ve Mayo, 2000a, s. 83; 2001b, s. 49) Carmel Borg ile "Arap dünyasına coğrafi olarak yakınlık tarafından karakterize edilen bir Arap (asıl olarak Libyalı) topluluğunun varlığı, bir Avrupalı kimliğini ileri sürmek için siyasi ve kanaat liderlerinin açık sabırsızlığı bağlarını içerisinde, Araplara ilişkin olarak Malta'da günümüzde varolan ırksal politika üzerinde Müslüman 'Öteki'nin temsilini

ne etkileyebilir?" diye sorduk. Bu soruları, son zamanlarda, imajlar popüler duyarlılığı avlamayı sürdürürken, bu temsillerin kolaylıkla görmezlikten gelinmesini artıran özel tarihsel bağlamları aklımızda tutarak sorduk. Benzer sorular, sonraki bölümde göstermeye çalıştığım gibi, sadece Malta'da değil fakat herhangi bir başka yerde de diğer müzeler ve arkeolojik mekanlarda temsilin politığıne ilişkin olarak sorulabilir.

Hatta göç alan ülkedeki kiliseye ait çalışmalar bu konuda masum değildir ve bu temelde Mahmoud Elsheikh tarafından, batıdaki popüler belgelerle üretilen çarpıtmaların yeniden üretilmesinden suçlu olmakla ciddi olarak eleştirilmiştir (Elsheikh, 1999, ss. 37-41). Ve bu, bir İspanyol bilim insanı Miguel Asin Palacios tarafından kaydedilen bir nokta (Elsheikh, 1999, s. 39), Elsheikh'in ileri sürdüğü gibi, batı çalışmalarının İslama çokça borçlu olmalarına rağmen. Gerçekten onları destekleyen bir çok iyi bilinen çalışma alanı ve kurum Araplara çokça borçludur ve buna İran kültürleri eklenmelidir, ki bunlar edebiyat (İslam öncesi şiir de buraya dahil edilebilir), fen, matematik, tıp ve felsefedir. Aynısı, öğrenmenin kutsanmış merkezleri olan üniversitelere de, Avrupa'da bunlardan önce gelen bazı Arap Üniversiteleriyle uygulanabilir.<sup>13</sup> Elsheikh kendisinin adlandırdığı 'borçlu sendromu'na atıfta bulunarak, güçlü bir şekilde şunları belirtir:

Birinin borçlandığı kişi daima nefret edilen bir kişidir; özellikle kredi veren, bu olayda olduğu gibi, yabancı biriye kolektif bilinç tarafından reddedilir, siyasal, sosyal, kültürel ve dini kurumlar tarafından nefret edilir. Herhangi bir şey, bu koşul-

---

<sup>13</sup> Fas'ın Fes şehrindeki Quaraouiyini Üniversitesi milattan sonra 859'da kurulmuş ve bunu, Mısır'daki El-Eser Üniversitesi 970'de, Bologna Üniversitesi 1088'de, ve Paris Üniversitesi 1160'da izlemiştir (Sultana, 1999, s. 7). Bu bağlamda, antik Çin akademilerinin, tüm yönelim ve amaçlarına rağmen önemli öğrenme yerleri oldukları belirtilebilir.

lar içerisinde kredi verene karşı öfke, , hemen hemen ahlaki bir görev ve bu toplumun yaşaması için gerekli bir koşul haline gelir. (Elsheikh, 1999, s. 38)<sup>14</sup>

Benzer bir temsil politiği, bu konuda örnek olarak Haçlılar ve Yağmacılar'ın (sıklıkla Müslüman 'Öteki') dahil edildiği Sicilya kukla gösterileriyle, Güney Avrupa'da- veya Kuzey Akdeniz- bölgesindeki popüler kültür alanını karakterize eder. Göçmenlerin, göç alan ülkedeki popüler kültür gelenekleriyle tanıştırılmasında onların çatışmalarından sakınılmalıdır. Onlar [göç alan ülkedeki popüler kültür gelenekleri] sıklıkla göçmenlerin kendi kültürlerinin boyutlarının bir karalamasını oluşturan öğeleri içerirler.

Kültürel ürünler, popüler düzeyde ve 'yüksek sanat kültürü' olarak adlandırılan düzeyde, Freireci bir anlamda, çağdaş gerçekliğimizin eleştirel bir okunmasına odaklanmamıza izin veren kodlamalar olarak hizmet edebilir. 'Sağduyu'muzun bir kısmını biçimlendiren kavramlar, Gramsci'nin kullandığı anlamda, köklerini kısmen bizim kültürel ve folklorik geleneklerimizde bulabilirler. Bir kez daha belirtmelidir ki, bu kavramlar uzun bir tarihsel dönem boyunca biriktirilmişlerdir.

## **Pedagojik Stratejiler: Nesneden Özneye**

Genel olarak kurallar, çok güçlü "kültürel miras"ın, popüler kültürel geleneklerle eleştirel bir şekilde karşı karşıya gelmek önemli bir pedagojik strateji oluşturur. Bununla birlikte izlenebilecek başka pedagojik yaklaşımlar da bulunmaktadır. Göçmenlerle ilgili projelerde sunulan eğitimin sadece, katılımcının geliştirilmesinde yetersiz bir model olan İtalyanların *assistenza-*

---

<sup>14</sup> Çevirim İtalyanca orijinalindendir.

*lismo*<sup>15</sup> [refah devletine aşırı bağımlılık, ç.n.] diye adlandırdığı bir form olmaması gerekir. Piero Banna (2000) Catania'daki *Casa dei Popoli*, çok etnili merkezde sürdürülen göçmen projesini yorumlamasında buna karşı uyardı (Banna, 2000, s. 246). O, bu projenin yorumunu Sicilya şehrinde eğitim konusundaki bir konferansta, 1999'da sunmuştur (Pampanini, 2000). Freireci terimleri kullanırsak, bu tür projeler için hedef bankacı eğitimin başka bir formu haline gelmesi değil, fakat katılımcının nesneden çok özne olarak algılanması ve öyle davranılmasıdır.

Sosyal farklılık ve çoklu etnisite konuları, öğrenme ortamında bilginin araştırılmasına, sadece bilgi aktarımından (bankacı eğitim) ziyade demokratik bir yaklaşıma daima daha çok uygunluk sağlar. Bu düzlemde farklı seslere/anlatılara, anlamı yayan ve tartışan farklı yolları yansıtan sesler ve anlatılara, yeterli alan ayrılmalıdır. Bu, her ses özellikle öğrenme ortamında diğer kimliklerin temsilinde çatışmalar içerdiğinden, bu seslerin-hatta tüm seslerin- eleştirilmeksizin yüceltilmesi (celebrated) demek değildir. Freire'nin Memmi ve Fanon'u yansıtarak gösterdiği gibi, 'ezenin korkusu'na değinilmeden 'içerdeki ezen'in belirtileriyle karşı karşıya gelinir. 'Ezen korkusu' alt etnik gruplardan katılımcıların misilleme korkusuyla kendilerini ifade etmekten çekinmelerine yol açabilir:

*Ezilenlerin Pedagojisi*'nin her satırından sonra (in line after line) bu fenomeni tartışıyorum. Fanon ve Memmi aynısını yaptı veya benden önce yapmıştı. Yani korku, bireyler veya bir sınıf olarak ezilenleri doldurur ve mücadeleden alıkoyar. (Freire, 1994, s. 124)

---

<sup>15</sup> Freire sıklıkla bu deyimini Portekizcedeki karşılığından ödünç alarak kullanır.

## Dil ve Okuryazarlık

Sosyal farklılıklar ve çok etnülük konusu okuryazarlık ve dile ilişkin sorunlardan ayrıştırlamaz. Paulo Freire'nin görüşlerini okuryazarlıkla ilgili basit bir görüşe indirgemenin büyük bir hata olduğu defalarca söylenmekle beraber, O'nun çalışması bununla ilgili olarak beri etkilemiştir. Brezilya'nın kuzey doğusunda, Guinea Bissau ve Şili'de, okuryazarlık süreci, kırsal bir bağlamda basitçe insanların 'dünyayı okumaları'nı mümkün kılacak bir araç olarak hizmet sunması anlamına gelirdi (Freire ve Macedo, 1987). Bölüm 3 ve başka yerlerde de değindiğim gibi Freire'nin yazıları sadece okumazyazmazlığın üstesinden gelmek için yeni bir metod sağlamakla ilgilenmez fakat yeni bir sosyal ve eğitimsel felsefe sunar:

Okuma süreci, harfi harfine yazılı sözcükleri okumak demek değildir. Hepsinden öte, dünyayı okumak sözcükleri okumanın bir umudu olarak yer alır. Biz önce gerçekliği okuruz arkasından metinleri okuruz. (Freire, 1995c, s. 62)

Aslında Feire kavramın geleneksel anlamındaki okuryazar insanların bağlamlarıyla da ilgilidir. Ancak Brezilya ve Latin Amerika'nın geri kalanında olduğu gibi Akdenizdeki bazı ülkelerde ve bölgelerde bir okuryazarlık eğitimi eleştirel bilinçliliği geliştirmek için başlangıç aracı olarak hizmet edebilir. *Mediterranean Journal of Educational Studies*'in ilk sayısına editoryal bir giriş yazısında Ronald Sultana (Sultana, 1996, s.ii) 1991'e kadar Güney Akdeniz'in pek çok kısmında nüfusun yaklaşık olarak yüzde otuzunun örgün temel eğitime erişiminin olmadığını belirtir. Bu makaleye göre çeşitli Mağrip ve Maşruk ülkelerinde çok sayıda okumaz yazmaz bulunmaktadır (Sultana, 1996). Bu ülkelerde yüksek okumazyazmazlık oranları bulunmaktadır ki bu oran Fas'da %50.5, Tunus'da %34.7, Cezayir'de %43 ve Mısır'da %48'dir (Sultana, 1996). Birinci dildeki okuryazarlığın ek-

sıklığının ne derecede bu alanlardan göçmenlerin bir özelliğini oluşturduğu ve ikidilliliğe göç alan bir ülkedeki ilerici bir okur-yazarlık eğitiminde önem verilip verilmeyeceği merak edilebilir. Bu kültürel melezliğin bir formudur ki daima sömürgecilik sonrası toplumların bir özelliği olan kültürel melezliği (örneğin birçok bağlamda ortaya çıkan iki dil-sömürgecinin ve sömürgecinin- dili arasındaki *kod geçişi* ile Malta'da Maltese ve İngilizcenin veya Tunus'da Arapça ve Fransızca öğrenilmesi) yansıtır.

Etkili bir şekilde çift dilli (bilingual) olmayı öğrenmek bireyin etnik kökenleriyle güçlü bağlantıları sürdürmeyi sağlayan ve aynı zamanda siyasal yaşamının çeperinde kalmaması için baskın dili öğrenmesini garanti eden sömürgecilik sonrası eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Sömürgeleşmiş geleneksel alt kültürde kendini sağlama alma yoluyla sömürgeci olanla mücadele etme sıklıkla gettolaşmayla sonuçlanır. Buna alternatif, tabii ki asimilasyondur. Asimilasyon bundan dolayı birinin etnik kökenlerinden vazgeçmesi ve Avrupa-merkezli ezenin sömürgeci yapısının desteklenmesine katkıda bulunması ile karakterize edilir. Bunu Freireci terimler kullanarak belirtirsek, ezenin, bu durumda baskın kolonileştiren etnik grubun, imajını içselleştirmektir.

İnsanların kendilerinin iki kültüründe de başarılı bir şekilde davranabilmeleri becerisi onların etnik kültürlerinin zenginleşmesinin bir kaynağı olarak algılanabilir, etnik kültürde ve genelde daha büyük toplum içinde bu sabit kalmaz fakat canlı olduğunu gösterir. Bu durumda karşılaştığımız şey, bir dilin öğrenilmesinin birinin köklerine, kısaca ilk dillerine ve aynı zamanda göç alan ülkedeki baskın dile yakından bağlı olduğudur. İkinci dili, hatta tüm standard dilleri öğrenmek, Freire'ye göre, siyasal yaşamın kıyısında kalmamak için yüksek önemlidir. Okuyucu, Bölüm 3'deki dil üzerine tartışmalarda referans veri-

len, Freire'nin Ira Shor ile konuşmasındaki bu etkiye ilişkin görüşlerini hatırlayacaktır.

## Çok-Merkezli Bir Program mı?

Paulo Freire'nin fikirlerinin Akdeniz bölgesi bağlamına uygunluğuna ilişkin devam eden tartışmalar eleştirel çok-etnili bir eğitimin yönüne işaret etmektedir. Söylemeye gerek yok ki, farklılık ve kimliğin önemsenmesine dayalı daha geniş çok kültürlü bir eğitimin parçası olarak çok-etnili eleştirel bir eğitim (critical multi-ethnic education), programlar, ders kitapları ve bütün pedagojik süreç anlamında tüm eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi sürecini içerir. Raymond Williams'dan alınan fakat eğitim alanında Dennis Lawton tarafından kullanılan bir ifadeyle nitelersek, program toplumun kültürlerinden bir seçmedir (Lawton, 1984, s. 276). Şöyle sormak uygun olacaktır: Kimin ilgisi seçilecektir? Pierre Bourdieu'nun terimini kullanırsak, kimin kültürel özellikleri programda yansıtılacaktır? Bu sorular herhangi bir toplumda toplumsal cinsiyet, sınıf, ırk, etnisite, cinsel yönelim, yetenek, dini aidiyet ve benzerlerini içeren sosyal farklılıklarla ilgili olarak sorulabilir. Bir toplum, daha çok farklılaştıkça ve *laikleştikçe* (secular) bu sorular daha güçlü bir şekilde sorulacaktır (Borg ve Mayo, 2001a, s. 74).

Bu bağlamda, geleneksel olarak marjinalleştirilmiş olanın basitçe "mevcut düzen"e 'dahil edilme'si veya "nakledilmesi"ni değil fakat, bell hooks'u (1994) hatırlatarak, "çeperden merkeze hareketine" izin veren 'çok -merkezli' bir eğitim için tartışanlar bulunmaktadır (Dei, 1997, ss. 81-82). Geleneksel olarak marjinalleştirilmiş etnik gruplar programda basitçe baskın etnik gruptan insanların oluşturduğu bir aktörler topluluğuna (cast) eklenmemeli, programın temel özneleri haline gelmelidir (Dei, 1997, s. 83). Bu gibi bağlamlarda, alt kültürlerin güçlendirilmesine dayalı pedagojiye Freireci yaklaşımın uygunluğu beni etkile-

mektedir. Bu alt kültürler, Freireci kavramsallaştırmaya göre, önceki bölümde gösterildiği gibi gerçek bir demokratik pedagojik süreç için başlama noktası olarak hizmet eder.

Kültürel çekişme konusu bağlamında tabii ki, bölgenin karmaşıklığını kabul etmek gerekir. Sömürgecilikle ilgili bir tartışmayı yeniden üretme riskiyle, bu konuda, ayrımcılığın tüm saklı ve çok saklı olmayan biçimleri (sıklıkla ayrımcılığın kurumsallaşmış biçimleri) için, Akdeniz’de özellikle kuzey kıyıları etrafındaki ülkelerin diğerlerinden daha büyük ‘alanlar’ sunduklarını ileri sürebilirim. Sekülerleşmenin güçlü olduğu yerlerde, farklı kültürlerin desteklenmesi için daha büyük fırsatların keşfedilmesi, belirli bir dini kültürün egemen olduğu yerlerdekinden daha olasıdır. Sonrakiyle ilişkili olarak [belirli bir dinin egemen olduğu yerler] akla hemen şunlar gelmektedir: Malta’da Katoliklik (Borg, 1995), bir çok Arap ülkelerinde ve başka bazı yerlerde İslam, Yunanistan’da Yunan Orthodox dini.

Laik olmayan bağlamlarda olası çok kültürlü demokrasinin düzeyine ilişkin güçlü sınırlamalar bulunmaktadır ki bunlara bu bölümde değinilmiştir. Irkçılık, homofobi ve cinsiyetçilik biçimlerindeki ayrımcılık, tabii ki batı bağlamlarını da içeren laik bağlamların da özellikleridir. Ancak, yaygınlıkla bilinir ki bazı Akdeniz ülkeleri diğerlerinden, bölgenin diğer ülkelerinde ve başka yerlerde geleneksel olarak marjinalleştirilmiş gruplar tarafından elde edilen ‘temel’ haklar (taken for granted rights) ve ‘yurttaşlık hakları’ konusunda geridedir (bazı güçlü batı ülkelerinde 11 Eylül sonrası bu konuda iyiye işaret olmayan karmaşık gözetleme teknikleri yoluyla bu hakların kısıtlanmasına rağmen). Nawal El Saadawi (1997, 1999) ve *Mediterraneo. Un Mare di Donne* Dergisi’ne (Akdeniz Dergisi-Kadınların Denizi) katkıda bulunanların da aralarında yer aldığı entelektüellerin yazıları Cüney Akdeniz’in bazı kesimlerinde kadınların ezilmesini göz-

ler önüne sermiştir (bu konuda ayrıca bakırız, Borg ve Mayo, 2007 içinde Magda Adly).

Çok merkezli bir program için uygun alanlara ilişkin bir konu, hemen kimlik konusuna odaklanmayı getirir ki, bundan önceki ve daha önceki bölümde (bkz. Bölüm 2) değindiğim gibi, Freire'nin geç dönem çalışmalarının bir özelliğidir. Bu İngilizce yayınlanmış Donaldo Macedo ile konuşmalarında ve *Danışmana Danışmanlık'ta* (*Mentoring the Mentor*) 16 yazar tarafından yapılan yorumlara O'nun cevabında olduğu gibi bazı çalışmalarında açıkça görülür. O bu çalışmada, Freire'nin çalışmaları üzerine ABD'de düzenlenen seminerlerde daima ortaya çıkan bu konuyu ele almıştır. Omaha'da Nebraska Üniversitesi'nde, 1996 yılında, 'Ezilenlerin Pedagojisi/Ezilenlerin Tiyatrosu' konferansının bir ortak oturumu sırasında buna ilişkin kanıtlara ilk elden ulaştım; Paulo Freire, Augusto Boal ve Peter McLaren üniversitenin Rose Tiyatrosunda gerçekleştirilen bu oturumda misafir konuşmacılar idi. Özellikle ırk ve cinsiyet ile bunlar arasındaki kesişmeler bakımından kimlik konusunun tamamı dinleyicilerin katılımları için ayrılan zaman boyunca gerçekleştirilen tartışmalara egemen olmuştur. Aynı durumu kendi çalışmamı sunduğum paralel oturumda da deneyimledim. Söylemeye gerek yok ki, kimlik ve farklılığa ilişkin, sadece sosyal farklılığı değil fakat daha geniş bağlamda biyolojik farklılığı da içeren konuları öne çıkarmaksızın eleştirel pedagoji üzerindeki tartışmalara odaklanılması umut edilemez.

Kimlik konuları sadece ABD değil herhangi bir bağlamdaki önemi nedeniyle de beni etkiler. Önceki çalışmamda (Mayo, 1999a), Antonio Gramsci ve Paulo Freire'nin kimlik ve sosyal farklılık konusuna katkılarını, asıl olarak bu iki figürün çalışmalarının dönüştürmecî öğrenmenin çağdaş projelerine uygunluğunun bazı sıırlılıkları üzerinde odaklanan 5. Bölümde, ele almaya çalıştım.

Ezilmeyi tartışırken totalleştirme söylemlerine bağlanma tehlikesine karşı dikkatli olunmalıdır. Ancak bana göre, kimlik politikasının aşırılıklarına karşı uyarmada diğerlerine katılan Predrag Matvejevic'i dikkate almalıyız: "biz farklılıklara saygı duymaya alıştık fakat kendisinde sonlanan, parçacık olan (being very particularistic) ve dayanışmanın biçimlerini yok eden farklılıklar da bulunmaktadır...var olmanın kimliği [*identita' dell'essere*] ve yapmanın kimliği [*identita' del fare*] arasındaki farklılık akılda tutulmalıdır (Matvejevic, 1997, ss. 122-123).<sup>16</sup>

Nihayetinde değişmez kimlikler yoktur: "melezleştirme süreciyle oluşturulan karmaşıklıkların tanınması ve pedagojik öznenin sosyal ve psikolojik inşasında çoklu kimlikler fikri 'ırk', toplumsal cinsiyet, sınıf, milliyet, etnik, dini ve cinsel özelliklere dayalı farklılıkların temel hale getirilmesine yönelik her çabayla mücadele etmelidir" (Torres, 1998a, s. 254). Lê Thánh Khôi Akdeniz boyunca kültürlerin birbirine geçişinin bilimsel bir tarihsel değerlendirmesi yoluyla bunu gösterir (Lê Thánh Khôi, 2000, s. 60)<sup>17</sup>

Avrupada ve başka yerlerde, Kuzey Afrika ülkelerinden göçmenleri kasdederek basitçe 'Arap' demek ve bundan dolayı onları 'birleşmiş özneler' olarak temsil etmek, yani bu grup – Müslüman veya Hristiyan, <sup>18</sup> Tunuslu, Libyalı, Faslı, Cezayirli - içerisinde yer alan öznelliklerdeki farklılıkları birleştirmek Arap ve Berberi arasındaki ayırımı dikkate almamak vb. oldukça yaygındır. Bunu yaparak, onların etnisiteleri ve diğer öznellik-

---

<sup>16</sup> Çevirim İtalyanca orijinalindendir.

<sup>17</sup> Ayrıca bakınız, Lê Thánh Khôi (1999) bu bölümde ve Young (2003) 4. bölümde.

<sup>18</sup> Shaykh 'Abd al Wahid Pallavicini (1998) 'Identita' e Differenze (Kimlik ve Farklılıklar), çalışma uluslararası konferansta sunulmuştur, "Il Mare che Unisce. Scuola, Europe e Mediterraneo" (Birleştiren Deniz.. Okul, Avrupa ve Akdeniz), Sestri Levante, İtalya, 22-24 Ekim 1998.

ri (sınıf, cinsiyet, yetenek, yetersizlik) arasındaki kesişimleri birleştirme eğilimini de gösteriyoruz.

Ahmed Moatassime'nin Berberi, Arap ve Fransızca konuşan (Frankofon) kimlikler gibi çeşitli kontrast ve çatışmalı kimliklerin bir diğerinin yoluna çıktığı bir yer olan Mağrib'e ilişkin olarak belirttiği gibi, kimliğe ilişkin durum oldukça karmaşık olabilmesine rağmen, Matvejevic'e göre, onun belirttiği kimliğin ilk türü (var olmanın kimliği) Akdeniz boyunca oldukça güçlüdür.<sup>19</sup>

Hırvat akademisyen tarafından önerilen ikinci tür kimlik, Carlos Alberto Torres'in "çoklu kimlikler ve öğrenme topluluklarına dayalı ilerici müttefikler bağlamında tartışma alanlarının açılması" (Torres, 1998a, s. 254) olarak kabul ettiği şeyi de içeren, *özne* beni etkilemiştir. Nawal El Saadawi mevcut konjonktürde dünyayı tek bir piyasaya çevirme ve homojenleştirmeye yönelik eğilimin tabanda gücün parçalanmasıyla birleştirildiğini, böylece 'böl ve yönet'in bir postmodern versiyonunun oluşturulduğunu belirtir:

Küresel bir kültüre yönelik bu hareket, bundan dolayı, kültürel parçalanma ve kimlik mücadelelerine dönük bu postmodern eğilim ile çelişmemektedir. Bunlar aynı paranın iki yüzüdür. Tepedeki ekonomik gücü birleştirmek için tabandaki gücü parçalamak gereklidir. Çokulusluların [çokuluslu şirketler], azınlığın küresel ekonomisini sürdürmek için tepede, az-

---

<sup>19</sup> Ahmet Moatassime Mağrip'lilerin, Arap kimliğinin Berberi dili ve kültürünü sınırlandırma tehdidinde bulunduğu her zaman kendilerini Berberi kimliğine ait hissettiklerini belirtir. Batı Francofon kültürü Arap kültürüne bir tehdit ortaya çıkarttığında Mağripli birey Arap kimliğini savunur. Bu kişi, bir Anglofon (İngiliz diline dayalı) işgali karşısında frankofon kültürü ile olan bağları savunabilir. Ahmed Moatassime'den (2000, s. 113) aslına uygun çeviri.

lar, çok azlar arasında birleşme olmak zorundadır. (El Saadawi, 1997, ss. 121-122)

O, kimliklerdeki düzenli değişime odaklanarak açıklamaya devam eder:

... onlar her zaman değişirken kimliklerimizi tanımlamakla çok fazla meşgulüz. Neyin farklı olduğunu vurgulamak yerine belki de size ve bana neyin ortak olduğunu keşfetmeye daha çok zaman harcamalıyız. Veya belki, biz diğeri olmaksızın tek başına yapamayız. İnsanlığımız ortaktır fakat o pek çok biçime bürünür. (El Saadawi, 1997, s. 126)

Önceki bölümü sonlandırdığım Freire'nin iddialarıyla bağlantılı açıklama şöyle; "tam olarak dil, ırk, toplumsal cinsiyet ve etnisite hattı boyunca ezmenin özellikleri ile ilgilendiğim yıllarım boyunca büyüyen farkındalığım nedeniyle ki Farklılıkta Birlik (Unity in Diversity) temel tezini, böylece çeşitli ezilen grupların, onların tüm ezilme biçimlerine karşı kolektif mücadelelerinde daha etkili olabileceklerini savunuyorum" (Freire, 1997b, s. 310). Freire'nin pedagojiyi ve dönüştürmecî politikayı kavramsallaştırmasında merkezde olan diyalog konusu bu bağlamda anahtar haline gelir. Birey 'varoluş kimliği'nin sınırları içinde kalarak bir parçalanma sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu sınırların aşılması çabasının gösterilmesinde, ezmenin genel küresel biçimlerine karşı mücadelede gerekli olan, dönüştürmecî eylemin entegre edici sürecinde yer alınabilir. Bir kez daha, Freire'nin terimleriyle belirtilmelidir ki, diyalog dayanışma olmaksızın varolamaz. Biyoçeşitlilik bağlamında, insanlarla ve diğer türlerle dayanışma için fırsatların keşfedilmesi mücadelesi devam etmektedir.

## 6. BÖLÜM

# PRATİĞE ODAKLANMA: FARKLI PEDAGOJİK ALANLAR ÜZERİNE FREİRECİ BİR DÜŞÜNÜM

Bu bölümde, yıllar boyunca bağlantılanın bulunduğu, sosyal adalet için eğitim fikrine dayanan toplumsal olarak dönüştürme bir doğası olan eğitime bağlanmama yol açan projeler üzerindeki gözden geçirmelerimin bir kısmını kullanmak istiyorum. Bu projelerin birine koordinatör olarak, bir devlet ilkokulunda (bir kamu okulu) bir veli katılımı projesi ve bir diğerinde (Malta Üniversitesinde gerçekleştirilen bir işçi eğitimi programı) kısmi zamanlı eğitimci olarak dahil oldum. Ayrıca okulları toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirme fikri üzerinde odaklanan ulusal program reformu süreciyle bağlantılı bir grubu koordine ettim. Meslektaşlarımla, ülkemdeki (Malta) müzelerin toplumsal olarak daha temsil edici kurumlar olmasını ve daha demokratik kamusal alanlar olmalarını sağlayacak fikirleri keşfetme düşüncesiyle ilgili araştırma da yürüttüm (Borg ve Mayo, 2000a; 2001; Borg, Cauchi ve Mayo, 2003). Güvenle söyleyebilirim ki analizlerimiz boyunca Freire'nin fikirleri temel bir etki kaynağı oluşturdu. O'nun ve diğerlerinin fikirleri bu kurumları

sosyal haritacılık (social cartography) konusunda kamu alanları olarak görmemizi etkiledi ki, Patti Lather'i izleyen Peter McLaren ve Ricky Lee Allen'in önerdiği gibi, bu "hem sömürgeleşmiş hem de sömürgeleşmeye açılmış olanı" sunan alanların dönüştürülmesinin güçlükleri sürmektedir (McLaren ve Allen, 1998, s. 229).

Bu bölümdeki müzeler ve onların eğitimsel koşulları ile ilgilenen kısım Freire'nin fikirlerinin farklı uygulama alanlarında nasıl ele alınabileceği ve yeniden keşfedilebileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Gerçekte tüm bölüm, Freire'nin düşüncesinin çeşitli uygulama alanlarının, bazıları dar anlamıyla doğrudan 'eğitimle' tanımlanabilen ve diğerleri daha geniş bağlamda eğitimle ilişkili olan alanlara uygunluğunu göstermeyi amaçlamaktadır. İkinci durumda içerilen kurumlar Henry Giroux'un 'halk pedagojisi' (public pedagogy) olarak adlandırdığı şeyin örneklerini sağlar (Giroux, 1999, s. 4).

Söylemeye gerek yok ki, söz konusu olan öğrenme ortamlarının her biri içerisinde karşılaşılan 'sınır durumlar' gözönünde bulundurulduğunda, daha önceki bölümlerde ele alınan konuların sadece bir kısmı, analizimi ve bu projeler üzerindeki düşüncelerimi etkiledi. Öğretmen, araştırmacı ve yurttaş olarak birisinde aktif olduğum bu ortamlar için bağlam 400 bin civarında nüfusu ve bir büyük kara parçası, tüm takım adaları için, 316.3 km<sup>2</sup> olan bir mikro-ada devlet tarafından sağlanmıştır. Aslında 1592'de Cizvit teoloji koleji olarak kurulan, öğretmenliğe hazırlık eğitimi aldığım, öğretim ve araştırma yaptığım üniversite İngiliz Devletler Topluluğu (Commonwealth) içerisindeki en eskilerden biridir. Malta'da yetişkin eğitimi alanında çeşitli gelişmelerin görüldüğü bir dönem olan doksanların başından beri Malta Üniversitesinde tam zamanlı olarak çalışıyorum. Yetişkin eğitime katılan bir çok üniversite kurumundan birisi

Emek Çalışmaları Merkezidir (Centre for Labour Studies-CLS)<sup>1</sup>. Bu merkez 1981’de gerçek bir endüstriyel demokrasi için eğitimi içeren, işçilerin eğitimini desteklemek ve adada bazı işletmelerdeki Emek yönetimi tarafından başlatılan katılımcı deneyimlerle ilgili araştırma sağlamak için kurulmuştur<sup>2</sup>. Merkez aynı zamanda işçi kooperatiflerinin kurulmasını güçlendirmeye yardımcı olmayı da amaçlamıştır (Kester, 1980).

Bu projenin geliştirilmesi için uluslar arası etkiler pek çoktu, sadece Yugoslav özyönetim sistemi, kooperatif gelişme konusundaki Mondragon deneyimi ve “Katılım ve Emeğin Yönettiği Sistemler”de<sup>3</sup> uzmanlaşmış Cornell Üniversitesinden Çek Ekonomi profesörü Jaroslav Vanek’in (1977) öz-yönetim üzerindeki yazdıkları değildi. Vanek’in fikirleri ve yazdıklarına bu kurumla bağlantılı araştırmacılar tarafından üretilen literatürde sıklıkla atıfta bulunmuştur. Vanek CLS ile bağlantılarını geliştirmiştir, ki bu katılım konusunda hükümete danışman olarak çalışması için 1987’de Malta’ya getirilmesine araç olmuştur.<sup>4</sup> Vanek Brezilyalı’nın pedagojik yaklaşımını kendi öz-yönetim kavramıyla ilişkili gördüğünden dolayı, Paulo Freire hakkındaki bir kitap bağlamında buna değinmek çok uygun olacak gibi görünmektedir. Plinio Sampaio bunu Carmel Borg ve bana verdiği kayıtlı görüşmesinde bildirdi. Gerçekte Plinio Sampaio, Freire’nin daha sonra birkaç ders verdiği Amerikan üniversitesine ziyareti- nin aracısıydı. Bu tarihlerde Cornell’de lisans üstü çalışmalarını

---

<sup>1</sup> Önceki adı Workers’ Participation Development Centre’dır (CLS) [İşçilerin Katılımını Geliştirme Merkezi].

<sup>2</sup> Bunlar Malta Drydocks, Melita Knitwear ve Cargo & Handling idi.

<sup>3</sup> Profesör Vanek ile New Renaissance [Yeni Rönesans] Dergisinde yayınlanan kooperatif ekonomisi üzerine mülakata bakınız, Cilt 5, No 1. <http://www.ru.org/51cooper.html>

<sup>4</sup> Eski CLS müdürü Profesör Edward Zammitte bu bilgi için şükran borçluyum.

sürdürmekte olan Sampaio<sup>5</sup> Vanek'in isteği üzerine Vanek ve Freire arasında bir görüşmenin gerçekleşmesine yardımcı oldu. Sampaio'ya göre Vanek, Freire'nin pedagojik yaklaşımını, kendisinin öz-yönetim yoluyla endüstriyel demokrasi kavramını tamamlayabilecek türde pedagojik yaklaşım anlamında "öz-yönetimin diğer tarafı"<sup>6</sup> olarak gördü.

Yıllar boyunca (a) bazı projelerinde kısmi katılımım (zaman zaman Emek Çalışmalarında, ardından Endüstriyel İlişkiler, diploma kursları, mahalli hafta sonu seminerlerinde workshop-lara katılmak ve liderlik etmek vb.) ve (b) Merkezle ilgili bir durum çalışması yaklaşımını da içeren nitel araştırma sürdürmek yoluyla Emek Çalışmaları Merkezi'nin gelişimini izledim (Mayo, 1997c; Mayo, 2003).<sup>7</sup> Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle kurs katılımcılarının, eğitimcilerin ve CLS personelinin görüşlerinden derlenen, CLS hakkındaki tartışmamda sunulan değerlendirmelerin çoğu bu durum çalışmasında yer almıştır. Bu konuyu daha ileri düzeyde izlemek niyetindeki okuyuculara durum çalışmasını kapsayan iki çalışma önerilebilir (Mayo, 1997c; Mayo, 2005). İkinci çalışma araştırmanın daha yakında güncellenmiş versiyonunu sunmaktadır.

CLS Malta 'kamu alanı'nın farklı kesimlerinde katılımcı deneyimleri içeren etkinlikleri 'geliştirmeye' adanmıştır. Ancak, onun etkinliklerinin çoğu üniversitenin ana kampüsünde ger-

---

<sup>5</sup> Sampaio ile bu amaçla Cornell'de üniversite yetkilileri tarafından bağlantı kuruldu ki onun adı Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi'nde geçen yakın işbirliği yapıları arasında yer almıştır. Bilgi Philinio Sampaio ile yapılan kayıtlı görüşmede sağlanmıştır.

<sup>6</sup> Philinio Sampaio'nun sözleri 1998'de São Paulo'daki konutunda gerçekleştirilen kayıtlı görüşmesinden alınmıştır.

<sup>7</sup> Ben daha sonra CLS kuruluna katılmaya davet edildim ve kabul ettim.

çektirilen projelerden ve kurslardan olmaktadır.<sup>8</sup>, Malta sosyal hiyerarşisinde geleneksel olarak ast bir pozisyon işgal eden gruplara, CLS tarafından bir adanmışlık gösterilerek, geleneksel marjinal gruplara Üniversiteyi çekici kılmak için bir girişim gerçekleştirildi. CLS'nin ilk yıllarındaki hedef grupları Malta Drydocks'daki çalışanların büyük bir kısmı ve sendika sektöründen insanlar olmuştur. Daha sonra hedef grup daha çok kadın ve CLS kurslarında görünür olan hizmet sektöründen insanlar ile değişmiştir. 1996-97'de Emek Çalışmaları diploma kurslarında birkaç işçi eğitimi oturumunda ders verdiğimde sendika sektöründen ve emek politikalarından insanlar bulunmaktaydı.

Yayınlanmış durum çalışmasında (Mayo, 1997c; Mayo, 2005) belirttiğim gibi, CLS programlarının Üniversiteyi bir çok yolla demokratikleştirme çabası olarak görülebileceğini hissettim. Burada, bir çok açıdan kamusal vergilerin dışında finanse edilmiş, maaşlı olmayan çalışanlar tarafından vergi kaçırmanın yüksek olduğu düşünülen bir bağlamda, vergilerin yükünü çeken kişilere (maaşlı çalışanlar) ulaşılabilir kılınan bir kurum var. Dahası, tesislerin kişibaşına maliyetlerinin daha büyük ülkelere kıyasla yüksek olduğu bir mikro-devlet bağlamında, Üniversite sonuç olarak tesislerini daha çok erişilebilir kılmıştır. Burada özellikle, kuşkusuz Malta'da en iyi ulaşılabilir olan, üniversite kütüphanesine atıfta bulunuyorum. Örgütün programında kimin 'kültürel özellikleri'nin yansıtılacağı sorgulanıncaya kadar, CLS'nin kursları Üniversite'nin öğretim ve yazmanın aracı olarak Malta dilinin (Maltese language) kullanılmasına ilk izin verdikleri arasındaydı. Üniversitedeki derslerin çoğunda, öğretimde, tezlerin, makalelerin ve projelerin yazımında İngilizce kullanılır. İngiliz-

---

<sup>8</sup> Üniversite Malta takımadalarında ikinci en büyük ve ikinci en çok nüfuslu ada olan Gozo'da bir ek kampüse sahiptir.

ce Malta'da 'kültürel sermaye'nin önemli bir formunu oluşturur. Zaten Malta dili (Maltese) 'ulusal halk' dilidir ve Malta dili Malta halkınca yaygın olarak kullanılır. Derslerdeki katılımcılar, bu nedenle, en iyi bildikleri dili kullanabilirler ki, bu dil Freire'nin de Cabral'ı tekrarlayarak üzerinde durduğu gibi, onların "kültürlerinin en önemli, doğal ve somut açıklamasını" oluşturur (bkz. Bölüm 3). Dahası, Üniversite ortamında tanıtılan merkez, iki alanda dönüştürmecî eğitim potansiyeline sahiptir. Bu alanlar, daha sonra 'Endüstriyel İlişkiler' olan 'Emek Çalışmaları', ve daha sonra 'Toplumsal Cinsiyet ve Gelişme' olan 'Kadın ve Gelişme'dir (bu alanların herbirinde bir diplomalı kurs bulunmaktadır).

Sınıf ve cinsiyetin alanları daima kesiştiğinden ve bu ikisi bir diğerini dışarda bırakmadığından, 'Emek Çalışmaları' ve 'Kadın ve Gelişme' alanları eğitimcilerin, geleneksel olarak alt sosyal grupların, kadınlar ve işçi sınıfından insanların, deneyimleriyle ilişkilendirebilecek materyalleri kullanmalarını sağlayacak bir potansiyele sahiptir. Bu bağlama dayalı bilginin seçimi, Freire'nin terimleriyle, geleneksel alt gruplar lehine bir seçeneği ve bundan dolayı potansiyel olarak ezilenlerin pedagojisini gösterir. Bununla birlikte, kadınlar konusunda bir araştırma 'Emek Çalışmaları' kursuna kadınların katılımının düşük olduğunu ortaya koymuştur ve bunun nedenleri görüşme yapılan kadın katılımcıların bazıları tarafından sunulmuştur. Onlar, kadının aile işlerinden kurtarılmasına çok az olanak sağlayan Malta toplumunun patriyarkal doğasına değinerek, androsentrik (eril-erkek merkezli) bir 'kültürel özellik' yansıtan kurs programında ele alınan içerik ve bu kurslara devam etmek için zaman fırsatı sağlanması dileğine değinmişlerdir.

Merkez genel olarak söylemek gerekirse, öğretimin geleneksel, 'bankacı eğitimi' güçlendirdiğinin sıklıkla tartışıldığı bir enstitüye, yenilikçi, katılımcı bir pedagojiyi tanıtmaya da yardımcı

oldu (bkz. Mayo, 1997c). Merkez tarafından desteklenen pedagojik yaklaşım, teorik olarak, geleneksel eğitim sisteminin yapılandırılmış bir 'sessizlik kültürü'ne gömdüğü geleneksel alt gruplara karşı ayrımcılık yollarının farkındalığını yükselten 'eleştirinin dili'nden çıkarımları gözden geçirmeye dayalı olmalıdır.

Eski bir katılımcının belirttiği gibi:

...merkezin yürüttüğü kurs [anaakım eğitimden] farklı. Deneyimle konuşuyorum. Katılan herkesin iş deneyimi var...Böylece oraya gittiğimizde kendi iş deneyimlerimizi paylaşıyoruz. Ve, aldığım kursta derslerini sunmaya gelen çeşitli eğitimcilerin başlangıçta bize mesajlarını iletmede zorluk yaşadığını keşfettik. Neden? Çünkü bizim yaşam deneyimlerimizin bir sonucu olarak, kişilerin çıplak gerçek diye söylediği şeyleri kabul edemezdik. Biz her şeyi sorguladık.<sup>9</sup>

Elbette ki, oldukça hiyerarşik bir kurum olan Malta Üniversitesi bağlamı içerisinde yetişkin eğitiminin çok ilerici geleneğinden gelen kavramları, özellikle Freireci kavramlar, kullanmak kolay değildir. Yüzleşilmesi gereken pek çok çatışma bulunmaktadır. İlk olarak, CLS'nin kursları kabul gören akademik niteliklere yol açmakta ve bundan dolayı yetişkin eğitiminde önemli bir ilgi ortaya çıkarmaktadır, yani sertifikaya ilgi. Bu kurslar bundan dolayı üniversitede gerçekleştirilen tüm diploma kurslarını yöneten bir örnek prosedür ve düzenlemelere uymak zorundaydılar. Bu prosedür ve düzenlemelerin bir kısmı merkezin desteklemeye yöneldiği katılım kavramının altını oymaya hizmet edebilir. Belirlenmiş sınırlamalar içerisinde ye-

---

<sup>9</sup> Bu benim CLS üzerine araştırmamda yeniden ortaya çıkarılan görüşlerin türüne bir örnektir. Bu tür daha başka görüşler, Mayo'nun (1997; 2005) bu özel merkezdeki durumun dökümünü daha detaylı bir şekilde sunan iki makalesinde mevcuttur.

nilikçi yaklaşımlar ortaya çıkarmak için insanın gerçekten yaratıcı olması gerekir. Aynı üniversitede (farklı bir üniversite kurumu, Eğitim Fakültesi tarafından gerçekleştirilen) diploma kurslarının koordinatörü olarak kendi deneyimimden hareketle katılımcıların örneğin, geleneksel tez yazma yerine kolektif bir ‘temel’ proje düşünmeleri ve ona dahil olmalarının mümkün olduğunu ileri sürüyorum. Koordinatör ve eğitimci olarak dahil olduğum Yetişkin Eğitimi diploma kurslarında bu çok geçerli olan bir durumdu. CLS, katılımcıları bir halk katılımı projesi üzerinde veya belli bir yerel bölgede veya işyerinde kolektif olarak çalışan gruplar halinde organize ederek aynı şeyi yapabilir. Bu, Paulo Freire ve diğerleri tarafından tasarlanan dönüştürücü eğitim kavramı için merkez olan öğrenmenin kolektif boyutunun vurgulanmasının ek avantajına sahiptir. Bu [öğrenmenin kolektif boyutu], ilişkili bilen öznelere kapsayan bir sosyal eylem olarak değil, fakat bireysel kazanma için “...olmanın sahip olmak ve ‘sahip olanların’ sınıfında olmak” olduğu bir alan olarak öğrenme fikrini yansıtan programlarla, sadece kapitalist üretim ilişkileri tarafından değil fakat onu destekleyen neo-liberal esinli eğitim programlarını karakterize eden bireycilik ideolojisiyle mücadele etmeye başlamanın pek çok yolundan birisidir (Freire, 1970b, 1993, s. 58).

Projenin sonuna doğru katılımcılar sadece çıktıları vurgulayan değil fakat aynı zamanda daha önemli olarak katılınan süreci vurgulayan bir kolektif değerlendirme raporu yazmaya teşvik edilebilirler. Bu koordine ettiğim diploma kurslarında katılımcıların tam olarak yaptığı şeydir. Bu, teori ve deneyim üzerinde düşünmenin birleştirildiği kolektif düşünümüne izin verir. CLS’nin karşılaştığı diğer bir sınırlanma, enstitünün felsefesine katılan CLS’deki farklı kurs birimleri için öğretmenler bulmadaki sorunlardır. Durum çalışmam, katılımcıların merkeze aykırı bir öğretim felsefesini benimseyen kurs öğreticilerinin varlığı

ğından sıklıkla dehşete düştüklerini göstermiştir. Üniversite kuralları muhtemel kurs öğretmenlerinin seçiminde, alanda tarınmış üniversite uzmanlarına öncelik verilmesini şart koştur. Tabii ki, tavsiye edilenle gerçekleştirilen arasında daha büyük, Freire'nin geç dönem çalışmalarında vurgulamaya çalıştığı türden bir uyumu sağlamak için bunun [üniversite kurallarının] etrafından dolanmanın yol ve araçları bulunmaktadır (Freire, 1998a). Bunu gerçekleştirmenin yollarından birisi alanın adının belirli bir pedagojik yönelimi ifade etmesi yoluyla yapmaktır.

Diğer kurumlarla ilişkiye gelince, CLS, çeşitli sosyal ilgileri yansıtan, örneğin Kadınların Gelişimi Komisyonu (Commission for the Advancement of Women) ve Malta sendika hareketi gibi gruplar ve kurumlarla koordinasyon içinde çalışır. CLS için güçlüklerden birisi, özellikle potansiyel olarak dönüştürmeciler sosyal kurumlarla daha geniş ittifak oluşturmak ve bundan dolayı, burada açıklanan Gramscici anlamda daha geniş sivil toplum alanlarına ulaşmaktır. Bu Freire'nin istediği ve São Paulo'da geliştirmeye yardımcı olduğu MOVA-SP programı konusunda oluşturmaya çalıştığı türden ittifak veya ortaklıktır. Daha önce belirtildiği gibi, potansiyel olarak dönüştürmeciler eğitim, *ilk bakışta* 'eğitimsel' olarak görülme-yebilenleri de içerecek şekilde çeşitli mekanlarda gerçekleşir.

## **Akademik Kutsal Duvarlarının Dışında Çalışmak**

CLS durum çalışması, sistemin içinde veya belki, 'içinde ve karşısında' (bkz. Mayo, 2005) dönüştürmeciler eğitime angaje olmaya çalışmanın zorluğunu vurgular. Ayrıca Freire'nin sistemin 'taktik olarak içinde stratejik olarak dışında' olmamızı tavsiye ederek vurgulamış olduğu sistemin *içinde* çalışma konusu göz ardı edilmemelidir. Burada hemen akla, Gadotti'nin (1994) Freire'nin

mücadele alanları olarak okulları da içeren kurumlara (bkz. Bölüm 2) ilişkin Illich'den farkına değinerek gösterdiği hususlar kadar, Myles Horton'la sürdürülen (Horton ve Freire, 1990), sistemin içerisinde çalışma ve işbirliği riskiyle karşılaşma üzerinde tartışma gelir (bkz. Bölüm 3). Tüm bunlar hegemonyanın asla mutlak olmadığı, onun düzenlemelerinin daima yeniden tartışılıyor olduğu değerlendirmesine dayalıdır.

Freire-esinli pedagojinin dönüştürmecî gücü konusunda Paulo Allman'ın belirttiği gibi (2001) "Freireci bir yaklaşımı formal eğitim bağlamında eleştirel eğitime uygulamanın gücü, aslında seçilebilecek en çetin ve zaman tüketen yaklaşım olduğunu inkar edemem. Bununla beraber, bunun için kazanılan deneyim ödenen bedelden daha fazladır ve hatta bu yaklaşımın seçilmesinde göze alınan çeşitli riskleri tahmin edebilirim"(s. 212)<sup>10</sup>. Burada, kurumların sundukları alanlar yekpare olarak tasarlanmamıştır, hergün savaşmak zorunda olunan bürokratik ve metalaştıran güçler tarafından sürekli diğer uca doğru itiliyorken, ilerici ve sosyal olarak adil bir süreçten yana mücadeleye çalışmanın gerilimiyle karşılaşılır. Bu bağlamda, diploma kursu adında 'Emek Çalışmaları'dan daha kapsayıcı 'Endüstriyel İlişkiler'e geçişin herhangi bir öneminin olup olmadığının görülmesi geride kalmıştır. Bu değişim, geleneksel olarak 'Emek Çalışmaları' alarının temelini oluşturan, aynı zamanda yönetsel kaygılarla da birleştirilerek etkisizleştirilen spesifik politikanın bir sonucu olarak, piyasa güçleri tarafından koşullanan gündemin genişletilmesini temsil etmekte midir? 'Pozisyon savaşı' hangi yöne doğru gitmektedir?

---

<sup>10</sup> Örgün sistem içerisinde dönüştürmecî bir eğitim sağlamaya katılımdaki zorluk ve güçlüklerin aydınlatıcı bir dökümü için bakınız Allman (2001), 'Mümkün Olmayan Bir Bağlamda Freireci Eleştirel Eğitim' (Freirean Critical Education in an Unlikely Context) başlıklı, Bölüm 6, (ss. 187-216).

Üniversite sistemi 'içerisinde' çalışmaya ek olarak akademi-  
nin kutsal duvarlarının ötesinde çalışma seçeneği de bulunmaktadır.  
Üniversitenin kendi duvarlarının dışındaki projelerde çalış-  
masına ilişkin tutarlı bir model (pattern) olmadığı söylenme-  
lidir. Gerçekte bu katılım, bireysel bir temelde gerçekleşir. Bun-  
lardan birkaçı, bizim Eğitim Fakültesi ne mutlu ki onlardan bir-  
kaçına sahiptir, bunlar kendi rollerini 'halkçı aydın' (public in-  
tellectuals) olarak görürler ve ben burada aydın kavramını 'seç-  
kinci' (elitist) anlamında kullanmıyorum fakat daha çok Henry  
Giroux ve diğerleri tarafından dile getirilen dönüştürücü aydın-  
lar anlamında kullanıyorum. Bu, artan özelleştirme saldırısı ve  
yağmacı metalaştırma yoluyla kamusal alanlar daralırken, şir-  
ket kültürünün egemen olduğu bir çağda üniversitenin, kendi  
yöntemiyle kamusal alanın yeniden canlandırılmasına katkıda  
bulunmasını mümkün kılacak, minimal fakat önemli bir çabayı  
oluşturur (bu konuda bkz. Giroux, 2001).

Peter McLaren'in bir görüşme sorusuna verdiğim bir yanıtta  
belirttiğim gibi (McLaren ve Mayo, 1994, ss. 405-406 içinde Ma-  
yo)<sup>11</sup> Malta'da eleştirel pedagoji alanında çalışan birçoğumuz,  
kamusal alanla ilişkili olmayı zorunlu hissetmektedir. Bu bağ-  
lamda, Paulo Freire bir çoğumuz için mükemmel bir model  
oluşturmaktadır. O sadece esin verici kitapların yazarı değildir.  
O aynı zamanda, yazdıkları dünya çapında çeşitli bağlamlarda-  
ki kamu alanlarına tek başına korkusuzca katılımı üzerindeki  
düşünümlerinden ortaya çıkan kişidir. Bu elbette, O'nun dün-  
yanın mega şehirlerinden birinde, kamusal eğitim kesiminin re-  
formuna adanmasını da içerir. Bu özel adanmışlık, önceki yirmi  
yıl veya sonrası boyunca yazdıklarının çoğunun güvenilirliği için  
çetin bir sınav sunmuştur. Bu Freire'nin 'Üçüncü Çağ' denilen

---

<sup>11</sup> Sonraki yedi satır (küçük modifikasyonlarla) McLaren ve Mayo  
(1999)'dan alınmıştır.

döneminde gerçekleşmiştir. O, kendisini sadece kitaplar, makaleler yazma ve konuşmalarla sınırlandırsaydı kolayca affedilebilirdi. O'nun erken dönem 'tehlikeli' siyasal pedagojik çalışması, Brezilya'da hapis ve sürgün eziyeti yaşamasına ve Şili'de, Freire'nin ülkeyi terk etmesinden yıllar sonra, General Augusto Pinochet tarafından 'istenmeyen adam' (persona non grata) olarak ilan edilmesine neden olmuştur. Hiç kimse O'nun adanmış ve toplumsal olarak bağlanmış bir aydın kimliğini sorgulayamaz. Her halükarda, Freire'nin Brezilya'dan uzakta kaldığı yılları telafi etmek için nasıl istekli olmaya devam ettiğini, büyük bir zenginlik ve korkunç yoksulluğun bir arada yer aldığı, bir çok Brezilya şehrinde olduğu gibi, federal düzeyde iktidarda olan siyasal partiye muhalif olarak, sınırlı fonlarla en iddialı, orijinal ve aynı zamanda potansiyel olarak tehlikeli bir yerel eğitim reformu sürecine katıldığını görmekteyiz. Meslektaşlarım ve ben, Freire'den ilham alırken, bizim kamu alanına katılmamızın düzeyi, nereden bakarsanız bakın, O'nunki ile karşılaştırılmaz.

Bununla birlikte, karşılaştığımız temel bir düşünce, fark yaratmak için somut girişimlere katılmak ve çaba göstermenin "amaca uygun" olduğudur.. Şimdi bu, herhangi bir şekilde akademik çalışmaya adanmışlığın değerini azaltmak değildir. Bunu yapmak bir çeşit 'popülizme' yönelmektir (veya bir kez daha bu terimi kullanacak olursak, *basismo*) tehlikeli ve nihayetinde gericiliktir (reactionary). "Neyin çalıştığı" ve "iş başında" öğrenme üzerinde yoğunlaşarak eleştirel yansıtıcı düşünme fırsatlarını minimize etmeye yönelen Yeni Sağ politikalar, bu tür anti-entelektüelizme destek sağlamaktadır.

## Ebeveyni (Anne-Babayı) Güçlendirme

1990'ların sonunda ve son on yılın ilk kısmında, bir meslektaşım (Carmel Borg) Malta'nın Güneyinde bir işçi sınıfı semtindeki bir devlet ilköğretim okulunda bir anne - baba güçlendir-

me projesine katıldım. Bir kez daha, okullarda aile katılımı bağlamında Freire'nin çalışmaları ile bir bağlantı kurulabilir (bkz. Borg ve Mayo, 2001a, s. 250) çünkü bu konu, São Paulo'da Eğitim Bakanı olarak, O'nun bu şehirdeki kamu kesimi okullarını demokratikleştirme çabalarındaki temel ilgi alanını oluşturmuştur. Dahası, aile eğitiminin nasıl Freire'nin eğitimdeki ilk etkinliklerinden biri olduğunu, daha önce, SESI için çalıştığında gördük.

Projenin içinde yer aldığım koordine takımı bu okula devam eden bir çocuğun annesini ve okul konseyinin üyelerini içermektedir. Söz konusu anne, o zaman, okul konseyinin bir üyesi oldu ve bu projenin amacı için bizimle görüştü. O bir orta sınıf aile üyesiydi ki, çocuklarını bir devlet okuluna gönderen bölgedeki bunun gibi birkaç aileden birisiydi. Onun babası toplulukta saygın bir figürdü ve ailelerin geri kalanı ona saygı gösterdi. O konseyin bir aile güçlendirme projesi geliştirme dileğini ve ikimizin bu konuda bir katkı yapabileceğini hissettiğini açıkladı.

Elliden fazla ebeveyn, tümü kadın, ilk toplantı için çıkageldi. İlk oturum 'ev ödevi' teması etrafında gerçekleşti ki, aile koordinatörü ve okuldaki personel [bunu] topluluk içerisindeki annelerin/kadın vasılların zihinlerinde çok fazla [yer alan] bir konu olarak tanımladı. Bizden biri tarafından koordine edilen oturumun kendisi bir 'öğretim' ve diyalog karışımı oluşturdu. Kadınların kendileri ikinci konuyu belirledi. Kadın katılımcıların incelenecek temanın seçilmesinde sözlerini doğrudan söylemeleri için her çaba gösterildi. Ortak incelemenin konusu onların 'tematik evrenleri' ile bağlantılı bir konu olmak zorundaydı.

Pedagoji tümüyle 'yol gösterici' idi (Shor ve Freire, 1987, s. 103 içinde Freire). Koordinatörlerden biri veya misafir 'kaynak kişi', katılımcılar tarafından uzlaşılan konu üzerinde tartışmayı ve özet açıklamalar ile diyalogun oluşmasını yönetti. Bu, oturumların *bırakınız yapısını* (laissez faire) pedagojisinin örneklerle

rine dönüşmemesini garantilemek niyetiyleydi. Öte yandan, katılımcılar tarafından ele alınan konudaki uzmanlığını tarım alanının bir sonucu olarak, misafir konuşmacıya sunulan 'otorite'nin *otoriteriyenizme* dönüşmemesini sağlamak için her çaba gösterildi (Shor ve Freire, 1987, s. 91 içinde Freire; Horton ve Freire, 1990, s. 181 içinde Freire).

Oturlara düzenli olarak katılan kişiler kadınlardı. Gündemler büyük anneler, büyük babalar anneler/vasiler tarafından belirlenmiştir. Bunlar [gündemler] proje koordinatörleriyle çeşitli toplantılarda tartışılmış ve öncelikli alanların belirlenmesine öncülük etmiştir. Öncelikli alanlardan birisi, adanın bu bölgesinden insanların kendilerine çok az güven duydukları bir alan olduğu için, yaratıcı anlatım (creative expression) olmuştur. Bu, projede, ilkökul çocukları arasında Yaratıcı Sanatlar'da uzman olan bir kültürel çalışmacının, Fakülteden bir meslektaşımızın, katılması sağlanmıştır. Bir mikro-devlet bağlamında uluslararası bir dilin geçerliliğinin önemi nedeniyle (Baldacchino, 1993; Baldacchino ve Mayo, 1996; Bray, 1992; Mayo, 1994) ailelerin diğer öncelikli alan olarak İngilizce öğretiminin seçmeleri şaşırtıcı değildir.

Ailelerin, oturumlardaki düzenli olarak artan talepleri (taleplerin oturum başına otuzu bulduğu bir zaman da oldu) sonuça kendisini somut bir şeye dönüştürmeye başladı. Bu proje hakkında detaylı araştırma *British Journal of Sociology of Education*'da (Britanya Eğitim Sosyolojisi Dergisi) yayınlanan bir makalede bulunabilir (Borg ve Mayo, 2001a).

Bu, dönüştürmeciy eyleme bir katkı olarak 'eylem dünya'mız üzerindeki bir düşünüm, bizim açımızdan bir Praksis biçimi, toplumsal odaklı eylem araştırmasıydı. Bunun gibi projelerde karşılaşılmak zorunda olunan önemli konular vardı. Ortaklık kimin görüşlerine dayalı sürdürülmeliydi? Dahil olunan sosyal ilişkiler, hiyerarşik olmanın karşıtı olarak, eylem için düşüncele-

rin iki yönlü akışını içeren anlamda , ne dereceye kadar gerçekten demokratikti? Tehlikelerden birisi, bizim üniversite arkaplarımız ve pozisyonumuz nedeniyle ‘uzmanlar’ olarak görülmemizdir (bkz. Horton ve Freire, 1990, s. 192 içinde Horton). Bu kolaylıkla bizi, Michael Apple’ın daha önce söylediği “Bolşevik çözüm... Size özgürlük getireceğiz!” (Apple, 1991) sözündeki çekici, patronlaşan bir pozisyona uyum sağlamaya götürebilirdi.

En büyük zorluklardan biri, bunun gibi durumlarda, dinleyebilme becerisidir ki, Paulo ve Nita Freire tarafından önerilmiş ve bu kitabın 4. Bölümünde tartışılmıştır. Bu son aşamada dahi tekrarlanmalıdır ki, bu çok basit bir fikir olarak karşılanabilir. Ancak, dinleyebilmek kolay bir iş değildir. Benim bir meslektaşım, Ronald Sultana, Maltaca ve kamu okullarında bir aile katılımı süreci bağlamında yazıyor, bu fikri çok güzel bir şekilde yakaladı ve “dinleyen okul”un gelişimi için öneride bulundu (Sultana, 1994, ss. 14-16). Burada desteklenmekte olan dinleme türü, bir kez daha, Paulo Freire tarafından *Pedagogia da Autonomia*’da (Özerklik Pedagojisi) belirtilendir (Freire, 1998a, s. 107).

Bu konunun basit bir iş olduğu yanılması içinde değiliz. Katılımcının bilgi evreniyle ilişki kurmak ve uygunluk sağlamak çok kolay bir iş değildi. Cabral’ın ‘sınıf intiharı’ konusundaki tartışmasında gösterildiği gibi (bkz. Bölüm 3), *Habitus*, Fransız sosyolog Pierre Bordieu tarafından ortaya konduğu anlamda, sıklıkla sınıf engelini ortadan kaldırmaya veya daha gerçekçi bir şekilde söylenirse, azaltma çabalarına bir engelleme sağlar. Yapısal olarak baskıcı olsa da monolitik olmayan ve bundan dolayı dönüştürmecî eylemin yönelebileceği alanlar sunan sistem içerisinde farklı alanlar işgal etmeyi aradığımız gibi, çalışacağımız kişilerle farklı olarak konumlandırıldığımız durumların sürekli farkında olunması [gereği] akılda tutulmalıdır.

## Kamusal Halk Okullarından Esinlenmek mi? Toplum Öğenme Merkezleri Olarak Okullar

Benim için uygun alanlardan biri, halka açık bir çağrıya yanıt vermek yoluyla, toplum öğrenme merkezleri olarak Malta okullarının gelişimi için planlar hazırlamak üzere, Ulusal Program Konseyi (National Curriculum Council) tarafından atanmış bir grup içine dahil olmağı. Bu [toplum öğrenme merkezleri olarak Malta okulları], ülkenin yeni Ulusal Asgari Program (National Minimum Curriculum-NMC) belgesinin önerilerinden biriyle uyum içerisindedir.

Bu aşamada, projeye ilişkin biraz arka plan bilgisi sağlamak uygun olacaktır. 1988’de, Malta Hükümeti (Hristiyan Demokrat Milliyetçi Hükümet) tarafından ilkökul, ortaokul ve ortaokul sonrası öğrenme kurumlarını kapsayan ulusal bir asgari program oluşturulmuştur. Bu program ‘yukarıdan aşağıya’ ve bundan dolayı belirtilen anlamda katılımcı olmamasından dolayı, yıllarca Malta eğitim sistemini karakterize etmiş olan bir merkezleşmenin yansıması olarak eleştirilmiştir (Bkz. Borg ve diğerleri, 1995; Borg ve Mayo, 2001b; Wain, 1991). Bu, aynı zamanda Darmanın (1993) ve Borg ve diğerleri (1995) tarafından sosyal sınıf, ‘ırk’/etnisite, toplumsal cinsiyet, dini yönelim ve engellilik konularına ilişkin politikanın yokluğu nedeniyle de eleştirilmiştir. Bu eleştiriler basında ve workshoplarda ortaya çıkan diğerleri (Borg, 1991), Malta’da eğitimin mevcut durumu için bir kaygı yansıtmıştır (Borg ve Mayo, 2001b, s. 67). Bir bakanın değişimi, üyeleri Malta eğitim kesiminin yaygın spektrumundan oluşan bir eğitim danışma komitesinin kurulmasına yol açmıştır. Bu komite ülkede eğitimin durumu ve onun gelecekteki görünümü üzerine, çok ilerici olduğu güvenle söylenebilecek, daha büyük sosyal adalet için yapılması gereken değişikliklerin türleri konusunda ilkeler sunan bir rapor ortaya çıkarmıştır

(Wain ve diğerkleri, 1995). Eleştirel pedagojiye katkılarından dolayı çok iyi tanınan arkadaşlarım bu komitede çok belirgindi. Bana göre, anahtar kavram, bu raporda ortaya konan dört temel ilke arasında (yetkilendirme, etkililik, eşitlik ve ekonomi), ki raporun alt sosyal gruplardan yana belirgin bir tercih gösteren ilkesi, eşitlikti (Borg ve Mayo, 2001b, s.68). Bu ilke raporda şöyle tartışılmıştır:

Eşitlik ile biz ‘aynılık’a ve hatta ‘herkes için eşit kaynak dağıtımına referans vermiyoruz. Öğrenciler okula farklı entelektüel, kültürel, sosyal ve finansal kaynakları getirecekler ve biz ayrımları büyüü bir şekilde yok edeceğini umarak bu farklılıkları görmezlikten geldiğimizde, tüm öğrencilere eşit bir şekilde davranarak, bilmeden bu farklılıkları pekiştiririz ve aynı zamanda yenilerini de yaratırız (Wain, vd., 1995, s. 9)

Adı geçen dokümanın basımı, eski ulusal programın gözden geçirilmesinin veya yenilenmesinin, uzun süreçte ilk adımı olarak düşünüldü (Borg ve Mayo, 2001b, s. 68). Kısa süre sonra toplumsal ortakların ve genel olarak halkın dahil olduğı geniş bir danışma sürecini gerektiren bir ‘gözden geçirme’ başladı. Katkılar için çok sayıda formal çağrılar yapıldı ve halk bir basın konferansını da içeren bir dizi etkinlik yoluyla katkıda bulunmaya davet edildi. Alınan değerlendirmelere dayalı olarak, yaygın dağıtım için bir taslak rapor (Vella vd. 1998) hazırlanmıştır. “Taslak raporun içeriğı oldukça radikaldi” (Borg ve Mayo, 2001b, s. 68). Rapor, nihai bir program rehberinde yeralabilecek ilkeler üzerinde anlaşmayla sonuçlanabilecek ulusal bir tartışmayı tetiklemeyi amaçladı. Taslak rapor, “ilk düzeyde grupların kaldırılması, 11+ sınav ve orta eğitimin kapsamlılaştırılmasının elimine edilmesi” gibi önerilerde bulunmuştur (Borg ve Mayo, 2001b).<sup>12</sup> Diğer şeyler arasında, taslak rapor ayrıca cin-

---

<sup>12</sup> Bakınız taslak doküman, Vella ve diğerkleri (1998, ss. 17-18).

sel kimliklerin tüm çeşitliliğiyle tanınması, cinselliğe yönelik açık bir tutum ve farklı cinsel kimliği olan insanlara saygı için bir çağrıda bulunmuştur (Borg ve Mayo, 2001b, s. 69; Vella vd. s. 42). Odaklanma, rapor boyunca toplumsal olarak katılımcı bir eğitim üzerinde idi.

Taslak rapor boyunca kamuoyunun dikkatine sunulan önerilerden biri okulların toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirilmesidir. Program içerisindeki bu istisnai hüküm, cinsel kimlikler üzerindeki hüküm gibi, taslak rapora reaksiyonların ışığında nihai rapor (Ministry of Education, 2000) üretildiğinde dokunulmaksızın kalanlar arasında yer almıştır. Nihai yeni NMC raporunda şunlar yer almıştır:

Okullar toplum öğrenme merkezleri olarak hizmet etmeli ve aynı zamanda topluluğun yetişkin üyeleri için de hizmet vermelidir. Bu ilke, bu programın bütüncül bir eğitime adanmasıyla yaşam boyu eğitimin öneminin tanınması ve eğitim sürecinde tarafların katılımına ihtiyacı birleştirir (Ministry of Education, 2000, s. 89).

Açıktır ki, öncelikli bir toplumsal uzlaşma dökümanı olarak bu nihai NMC raporu uzun müzakere süreci ve taslağa gösterilen tepkide ortaya çıkan uzlaşmayı yansıtır. Katılımcı bir politikaya yönelik sözler tutulduğu ve bilgiye yönelik daha büyük disiplinlerarası yaklaşım yönünde belirtiler bulunduğu halde, tabii ki, yakın çevredeki yerel toplulukta gerçekleştirilen eylem araştırmasından elde edilen 'tematik bileşikler' (temathic complexes) üzerinde odaklanan programın olduğu Porto Allegre'deki SMED ve São Paulo'daki Bakanlık tarafından sürdürülen program reformlarının eriştikleri kadar ileri gitmemiştir (Gandin ve Apple, 2002, s. 105). Kesinlikle, burada sözü edilen Malta bağlamı dünyanın eleştirel okumasını destekleyen bir yaklaşımın geliştirilmesi konusunda övgüye değer ve haklı gibi görünse de, São Paulo Eğitim Bakanlığının bir disiplinlerarası

program içerisinde öğretme ve öğrenmenin temelleri olarak dönüştürücü temalara sahip olma fikri, Malta'daki NMC raporunda yer alan önerilerin hiçbirinde ortaya çıkmadı. Eğitim sisteminin temel bir gözden geçirilmesini temsil eden yaklaşımdaki bu değişme çok ani ve şiddetli olarak görülebilir. Bu belki de verimlilik karşıtı olabilir ve Malta eğitim sistemini bütüncülleştirme projesi için düşünüldüğünden daha kötü bir tepki ile sıkıntı yaşanabilirdi. Sonraki olayda uzlaşma gerçekleştirildi. Bu uzlaşmalar, belki de, 1970'lerde Maltada'ki heyecanlı bir İşçi Hükümeti tarafından başlatılan ani bütüncülleştirme (comprehensivisation) politikalarının, nüfusun yaşlı ve etkili kesimlerinin anılarında hala canlı olması nedeniyle gerçekleşmiştir. Bu, halihazırda, eğitimdeki değişmelere aşamalı bir yaklaşımın neden destekleniyor ve geniş kesimlerce savunuluyor olmasını açıklayabilir.<sup>13</sup>

Yukarıdaki uzlaşmalara rağmen okulların toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirilmesi önerisi, 'okul sonrası' programında (geleneksel okul saatlerinden sonra şeklinde anlaşılmalı) odaklanan tartışmalardan dolayı kabul edilmiş gibi görünmektedir. Tabii ki, bu kavram geleneksel okul saatleri sırasında gerçekleştirilen, çocukların eğitim şekline ilişkin değişimleri de kapsar. Programın başlatıldığı gün önerilere karşı reaksiyonun ne olabileceği merak edilebilir. NMC raporu açıklandığında, farklı paydaşların temsilcilerinden oluşan bazı çalışma grupları, her biri raporun özel bir boyutuna ilişkin siyasa rehberi sağlamak için örgütlendiler. Belki de benim yetişkin eğitimi arkaplanımdan dolayı, toplum öğrenme merkezleri olarak okullar üzerinde yoğunlaşan gruba katılmak için davet edildim. Doğal olarak kabul ettim ve diğerleriyle birlikte, Haziran 2000'de gerçek-

---

<sup>13</sup> Bu konuda daha detaylı bir tartışma için bakuruz, Borg ve Mayo (2001b).

leştirilen NMC'nin uygulanması üzerine ulusal bir konferansta grubun koordinatörü tarafından sunulan ve geniş bir katılımcı - farklı yaşam biçimlerinden paydaşlar- grubuna cazip gelen bir ilkeler seti oluşturmaya katkıda bulundum. Çeşitli çalışma gruplarının raporları ve özel temalar üzerinde odaklanan atölye çalışmalarının (workshop) sonuçları, konferans sunumlarını da içeren bir kitapta yer almıştır (Giordmaina, 2000). Toplum öğrenme merkezleri olarak okullar üzerindeki çalışma grubu tarafından hazırlanan raporun yönetici özeti, projenin öncelikle birkaç pilot okulla sınırlandırılması gerektiğini ve şunu belirtmiştir:

Bu girişimi bölgelerinde uygulamaya ilgi duyan Okul Konseylerine proje önerileri için bir çağrı yapılmalıdır. Başvuru ve görüşme çağrılarından sonra Okul Konseyleri koordinatörler istihdam edecektir. Okul Konseyi, Yerel Konsey ve İzleme Paneli'nin herbirinden bir temsilciden oluşan bir Görüşme Kurulu oluşturulmalıdır. İzleme Paneli'nin temel işlevi girişimin gelişimini izlemektir. Bu rapor temel ilkeler, genel amaçlar, özel amaçlar ve tarafların rol ve sorumluluklarının genel çizgilerini belirler. Marjinalleşmiş ve potansiyel olarak marjinal bireyler ve grupların ilgilerinin Koordinatörler yoluyla Okul Konseyleri tarafından formüle edilen her strateji ve planda ilk sırada tutulması önerilmektedir... (Giordmaina, 2000, s. 355 içinde)

NMC'nin farklı boyutlarıyla ilgilenen bir kaç odak grup, 2001'de, başvurular için bir kamuoyu çağrısı yapılmasından sonra kuruldu. Ben 'toplum öğrenme merkezleri olarak okullar' üzerindeki odak gruba katılmak için başvurduğum ve bu alanı okullardaki aile katılımıyla birleştiren bir odak grup oluşturmak için seçildim. Belli bir düzeyde aile katılımı olmaksızın okulların toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirilemeyeceği üzerinde duruldu. Arkasından grup koordinatörü olarak seçildim ve bu projenin uygulanması için uygun bir bütçe önerisiyle bir eylem

planı çıkarıldı. Bu projeye dahil edilecek personelin yetiştirilmesine önem verildi. Eylem Planındaki bir fikir, São Paulo Eğitim Bakanı olarak Freire'nin deneyimlerinden çıkarılan, "girişime katılan okulların eğitici olmayan personeli için Toplum Öğrenme Merkezleri olarak Okullar fikri konusunda bir Başlangıç kursunu düzenlemek ve çalıştırmak" tır <sup>14</sup>. Bu düzenlemede onların [eğitimci olmayan personel] gösterecekleri eğitimsel roller bulunmaktadır. Brezilya şehirlerindeki 'kamusal halk' okullarındaki aşçılar ve hizmetliler gibi, onlar da eğitimciler olarak hizmet etmeye hazırlanmalıdırlar.

Okulların müdürleri, belediye başkanları ve yerel konsey temsilcileri ile toplantılar gerçekleştirme ihtiyacından ayrı olarak, daha acil konu, bu projeye bağlantılı olarak koordinatörler ve eğitimciler olarak dahil olmak isteyenler için bir hazırlık kursu düzenlemektir. Hazırlık kursları, yerel konseyler ve okul konseylerinin, yerel okulları toplum öğrenme merkezleri olarak işbirliği içerisinde geliştirebilmeleri için öneri sunmalarını hedefleyen bir çağrısıyla birlikte olmalıydı. Asıl olarak grup tarafından önerilen daha küçük bir bütçenin onaylanmasından sonra üç okul pilot 'toplum öğrenme merkezleri' olarak hizmet etmek üzere seçildiler. Amaç, diğer okulların projede yer almasından önce 'bu pilot okulları'nu toplum öğrenme merkezlerinin modellerine dönüştürmeye yardımcı olmaktır. Yazık ki, 'istihdam edilebilirlik' üzerinde yoğunlaşan finansman şeklinin temel problem olduğu bu projeyi başlatmak için hükümet Avrupa Sosyal Fonlarına (European Social Fund) bel bağladı. İzleyen yıllarda finansman kesildi ve tüm süreç, NMC raporu boyunca desteklenen pek çok diğerleri gibi, durdu. Umulur ki bu süreç, yakın-

---

<sup>14</sup> Eylem Planı, Ulusal Program Konseyi'nin 'Topluluk Öğrenme Merkezleri Olarak Okullar' ve 'Okullarda Aile Katılımı' konusundaki Odak Grubu tarafından sağlanmıştır.

da revize edilecek, hala geçerli olan NMC raporundaki koşullara bağlı olarak yakın gelecekte devam edecektir.

Okulların toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirilmesinin savunulmasını gerektiren bazı nedenler vardır. Sıklıkla okulların geleneksel olarak kendileri ve toplumun geri kalanı arasında çok az etkileşimi olan mahaller olarak işlediği ileri sürülmektedir. Onlar [okullar] “öğrencilerin çoğunun ve öğretmenlerin sadece öğle yemekleri veya özel nedenlerle ayrıldığı gündüz mahalleri”, “toplum üyelerinin nadiren girdiği yerler” dir (Curtis, Livingston ve Smaller, 1992, s. 113). Toplum öğrenme merkezleri olarak hizmet yürütmek yoluyla (bkz. Parson, 1990) okullar kamusal alanın gelişimine önemli bir katkı sağlayabilirler. Geniş bir toplum kesimine eğitim hizmetleri sağlayabilirler. Dahası, okulun içinde yer aldığı toplum bir öğrenen toplum olarak algılanabilir.

Okullar, özellikle devlet okulları, kamu kaynağıdır. Okulların toplum öğrenme merkezleri olarak algılanması, yerel topluluğun mevcut olandan daha geniş bir kesimine kamu kaynaklarına daha yaygın ulaşılabilirlik sağlaması nedeniyle, kamu kaynaklarının demokratik kullanımının sağlanmasına yönelik bir çaba olarak görülebilir. Bu PT’nin Yaygın Halk Okulları algılamasıyla benzerlik çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda ekonomik bir gerekçe de bulunmaktadır ki, Malta gibi bir mikro-devlette kamu kaynaklarının kişi başına maliyeti daha büyük devletlerde gerçekleşenlerden daha yüksektir. Bu kaynaklar, gün içinde saatlerce ve yıl içinde aylarca ‘boş bekleyen sermaye’ (idle capital) olmaması için, daha iyi ve maksimum kullanılmalıdır.

Okulların toplum öğrenme merkezleri olarak algılanması için güçlü pedagojik gerekçeler de bulunmaktadır. Bu gibi okullardan sadece topluluğun yetişkin üyeleri değil fakat aynı zamanda çocukları da yararlanırlar. Okullar ve toplum arasında güçlü bağlar kurulmasında, aileler gibi bileşenlerin eğitim süre-

cindeki katlımları için daha fazla alan yaratılmalıdır. Bu, okullar ve öğrencilerinin ev çevresi arasında daha yakın bağlar kurma potansiyelini taşır. Francisco'nun deyişle São Paulo'nun yaygın halk okullarının birindeki bir öğretmen:

Eğer çocuklar kendi sokaklarında ne olup bittiğini anlamıyorlarsa, çocuk kitapları okutmakla uğraşmanın bir nedeni bulunmamaktadır. Böylece sadece onun [çocuğun] günlük yaşam deneyiminden hareket ederek eleştirel bir yurttaş ve yurttaşlık hakkı fikrini oluşturabiliriz. (O'Cadiz ve diğerleri, 1998, s. 189 içinde)

Freire'nin (bkz. Bölüm 4) öğrenenlerin "somut konumlarının belirlenmesi", ifadesi "dünya hakkında yarattıkları bilgi için" başlangıç noktasını oluşturur (Freire, 1994, s. 85) veya *Ezilenlerin Pedagojisi*'nden çok fazla atıfta bulunulan ifade: "eğitimin program içeriğinin veya siyasal eylemin organize edilmesinin başlama noktası, halkın isteklerini yansıtan mevcut, varoluşsal, somut durum olmalıdır" (Freire, 1970b; 1993, s. 95) açıklamalarını hatırlayalım. Çocuğu çevreleyen toplum, çocuğun içine gömülü olduğu kültürün önemli bir parçasını sunar. Bu kültür onlara önemli bir ilişki çerçevesi sağlar. Toplum, bundan dolayı, sabah ve erken ikindi saatleri boyunca çocuklara öğretim için önemli bir öğrenme kaynağı olarak hizmet edebilir. Bunun kendileri için yeni bir güçlük oluşturmayacağı öğretmenler [okul dışındaki toplum içinde] bulunmaktadır. Öğrenci öğretmenleri stajları konusunda değerlendirmek için,<sup>15</sup> geçtiğimiz yıl boyunca okulları ziyaretim esnasında, Malta'nın kamu eğitim kesimindeki öğretim topluluğunun yaşlı üyeleriyle sürdürdüğüm konuşmalarda bana, toplum üyelerinin ilk elden ve birçok örnekte, ders planlarında yeralan özel bir konuya ilişkin profes-

---

<sup>15</sup> Biz Malta'da 'Teaching Practice' Öğretmenlik Uygulaması kavramını kullanıyoruz.

yonel bilgilerini çocuklarla paylaşmak üzere davet edilmesiyle ilgili daha önce yaşananlar anlatıldı.

Ancak, okulları toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirme fikrinin öğretmenlerin başlangıç ve hizmet içinde yetiştirilmeleri konusunda doğurguları bulunmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrenci öğretmenler için, onların staj döneminin başlamasından önce topluluğu araştırma konusuna girişmeleri uygun görünebilir. Hizmet öncesindeki ilköğretim öğretmen eğitimi programlarındaki dördüncü sınıf öğrencileri kısa zamanda kredi elde edebilecekleri bu tür bir araştırma projesine katılacaklardır. Okulu çevreleyen topluluk hakkındaki bilgi önemli bir öğretim aracı olarak hizmet edebilir. Bu [topluluk hakkındaki bilgi], öğretilenin [içerik] kültürle daha ilgili ve öğrencilere anlamlı gelmesine yardımcı olabilir. Bu kuşkusuz kültürel çemberlerdeki çalışmaya, Freireci yaklaşımdan elde edilmiştir; [buna göre] kültürel çemberlerde eğitimciler olarak yer alanların katılacakları toplumda bir süre zaman geçirmeleri sağlanmalıdır. Eğitimciler için amaç, çember içerisindeki öğrenenleri de içeren diğer üyelerle ortaklaşa çalışma, kendilerini topluluğun kültürüne gömmek, sıklıkla informal konuşmalar yoluyla halkın konuşma paternlerine kendilerini açmak ve onların bilgi evrenlerine geçiş kazanmak (bkz. 3. Bölüm ), not defterlerine halkın yaşam biçiminin çeşitli boyutlarını not etmektir (bkz. Freire, 1970b; 1993, ss. 110-111).

Öğrencilerin stajlarını yürütecekleri topluluğu araştırmaları fikri, bence, eğitimciler olarak onların yetişmelerinin başlangıcının önemli bir özelliğidir. Bu gelişme, kaynağını pedagojik düşünceleri Freire tarafından esinlenen bir grup fakülte üyesinden alır.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Bu fikir belki ilk olarak, Malta Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Fakültenin yeni başlayan öğretmen eğitimi programlarının izlemesi gereken

Bu, öğretimin toplulukla başlaması ve bitmesi gerektiğini söylemek değildir. Bu 'basismo'nun tokadı [populist bir yaklaşım] olurdu. Ulusal ve uluslararası perspektifler çocuğun bilgi evreninin genişletilmesi açısından önemini sürdürmektedir. Burada aranan, daha katılımcı bir yaklaşımdır ki, bir örnek verilecek olursa, ilkokul düzeyinde verilen 'Evler' hakkındaki bir derste [ünitede] sadece yabancı ders kitaplarındaki görseller yoluyla ('kültürel işgal'in bir biçimi) uluslararası ev modellerine değil, fakat aynı zamanda topluluğun etrafındaki mevcut ev modellerine de önem verilebilir ve dahil edilebilir. Çocukların günlük yaşamlarında aşına oldukları ve onları çevreleyen şeyler okulun 'resmi bilgisi'nin parçası olmak yoluyla meşruluk kazanırlar (Porto Alegre deneyiminde 'resmi bilgi'nin dönüşümüne ilişkin olarak bkz. Gandin ve Apple, 2002, s. 105). Tabii ki, bu bağlamda önemli bir güçlük, 'evler' gibi konulara ilişkin, konuyu okulu çevreleyen topluluktaki bir sosyal tema ile bağlantılandırmaktır. Tema, São Paulo'da ki 'kamusal halk okulu' projesinde kullanılan disiplinlerarası yaklaşım gibi bir kodlama olarak hizmet edebilir. Dünya çapındaki pek çok bağlamda varolan evsizlik temasında olduğu gibi, sosyal konutlandırma (social housing) ile yoksulluk ve kötü barınma koşullarının yol açtığı trajik ölümler konusu bu bağlamla çok ilişkili olmayı sürdürmektedir. Tabii ki, Malta toplumu gibi kutuplaşmış bir toplumda (parti politikası bakımından) bu gibi temaların kullanılmasının, her zaman bu temaların öğretmenler tarafından tanıtılmasını hükümetin sosyal siyasetinin eleştirilmesinin bir yolu olarak kabul edeceklerinden, hükümetteki partiyi destekleyen kişiler tarafından kuşkuyla karşılanması riski vardır. Aksine, PT muhalifleri São Paulo'da benzer üretken temaların (generative

theme) kullanılmasını yerel hükümetteki parti tarafından yapılan ustaca bir propaganda olarak kabul etmiştir.

Tüm projede önemli bir rol oynayabilecek olan okul müdürlerinin yapacakları da bulunmaktadır. Onlar [müdürler] okul programı ve ders planlarının parçası olarak öğretilen konularla ilgili yerel çevre içerisindeki yerleri ziyaret etmek ve bazı şeyleri gözlemlemek için, öğretmenlerinin gözetimi altında çocukların okul alanlarından ayrılmasını da içeren pek çok destek çalışmasını (logistics) etkili bir şekilde gerçekleştirebilirler. Okul müdürleri aynı zamanda, özellikle geleneksel [eğitim] saatlerinden sonra okul alanlarında gerçekleştirilen programlar konusunda görevlendirilen koordinatör, diğer bileşenler ve personel ile işbirliği yapmaya ihtiyaç duyar. Okul müdürlüğü başta olmak üzere, Malta okulları içerisinde yönetici bir pozisyon almayı umanlar için formal hazırlık kursu olan üniversitelerin Okul Liderlik kurslarına eğitim ve toplum alanının dahil edilmesini görmek sevindiricidir. Bu kurs okul müdürleri ve müdür yardımcısı adaylarını hedeflemektedir.

Okulların toplum öğrenme merkezleri olarak geliştirilmesi fikri onların içinde ve etrafında çalışanlar için bazı güçlükler taşımaktadır. Bu güçlüklerle yüzyüze gelenler sadece öğretmenler ve yöneticiler değildir. Birçok diğer bileşen belirtilen bu güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Önceki bölümde göstermeye fırsat bulduğum gibi bileşenler arasında aileler göze çarpmaktadır. Farklı bileşenler işbirliği yapmaya ihtiyaç duyarlar ve bunu kendi 'sınırlı' terimlerine dayalı olarak yapmamalıdır. Ayrıca yerel konseyler ve okul konseylerinden bu fırsatı kullanma ve bu amaç için okul kültürünü dönüştürmeye yardımcı olmak üzere birlikte çalışmaları beklentisi bulunmaktadır. Onlar, finansman kaynaklarının binanın farklı yaşlardaki öğrenenler için, uygun ve erişilebilir hale getirilmesini sağlayacak fiziksel

düzenlemeler için kullanılabilir olmasına ihtiyaç duymaktadırlar.

Yetişkinlerin çocuklar için uygun hale getirilmiş bir çevrede öğrenmeleri beklenemez. Yeni okulların inşa edilmesine gerek duyulan yerlerde yerel konseyler ve okul konseyleri bu okulların çok amaçlı toplum öğrenme alanları olarak düzenlenmesini sağlamalıdır. Bu girişimde okul konseyleri ve yerel konseylerin aktif rolleri üzerinde yer alan odaklanma bu konuda devletin temel sorumluluklarında bir gerilemeye yol açmamalıdır. Konseylerin eylemi, devletin bu sorumlulukları kabul etmesi için devletten yasallaştırıcı taleplerde bulunmayı da içermelidir. São Paulo'daki yaygın halk okulları ve başka yerlerdeki sosyal adaletle ilişkili herhangi bir projede olduğu gibi, eğitim, her yurttaşın sahip olduğu bir hak olarak kabul edilmelidir. Eğitim, güvence altına alınmasına ihtiyaç duyulan kamusal bir mal olarak algılanmalıdır ve bazı durumlarda, bu hakkın sürekli olarak Yeni Sağ'ın kamu kesimi üzerindeki saldırıları, geleneksel olarak kamu kesimi tarafından sunulan hizmetlerin metalaştırılması ve özelleştirilmesinin zamarunun geldiği görüşünden doğan bir saldırı nedeniyle tehdit edilmesinden dolayı, yeniden kazanılması gerekir.

Yukarıda ele alınan bir çok konu, Malta Üniversitesi'nin himayesinde, ilgili Odak Grup tarafından yapılan önerilere dayalı olarak ve Malta'daki Ulusal Program Konseyi tarafından yetkilendirilen toplum öğrenmesi konusunda gerçekleştirilen bir hazırlık kursunda, 2003-2004 [öğretim yılı], akılda tutulmuş ve tartışılmıştır. Bu kurs, okulu bir toplum öğrenme merkezine dönüştürme yoluyla 'okulun değişen yüzü'nde aktif bir rol gerçekleştirmek isteyen aday personeli hazırlamayı amaçlamıştır. São Paulo'nun *Grupos de Formação*'larında [Yetiştirme Grupları ç.n] olduğu gibi, okulları toplum merkezlerine dönüştürme konusunda görev almayı kabul eden sosyal çalışmacılar, yetişkin eği-

timciler, öğretmenler ve diğer kültürel çalışmacılar birlikte öğrenme için fırsatların sağlanmasına ihtiyaç duyarlar.

## **Alternatif Bir Uygulama Alanı Olarak Müzeler - Freireci Perspektif**

Eğitimsel pratiğin alanları çokludur ve bundan dolayı daima filizlenen literatürde nadiren öne çıkan alanlarda Freireci bir perspektifi benimsemek veya O'nun fikirlerinden esinlenmek mümkündür. Bu bölümde, birkaç yıl içerisinde yakın meslektaşım Carmel Borg ile sonuncusunu başka bir meslektaş Bernard Cauchi ile işbirliği içerisinde, makaleler yazdığımız bir konu üzerinde kısaca odaklanacağım (Borg, Mayo, Cauchi, 2003). Gözden geçirilecek alan, üçümüzün de bir kültürel-politik alan, Henry Giroux'dan ödünçle 'halk pedagojisi', olarak kabul ettiği Müzelerdir. Carmel Borg ve benim ileri sürdüğüm gibi müzelerle ilişkin durum programa ilişkin olandan çok farklı değildir. Biz, programlar yoluyla, meşrulaştırmanın, bilginin bazı biçimlerine ötekilerin zararı pahasına uygunlaştırıldığını tartıştık (Borg ve Mayo, 2000a, s. 81). Ayrıca şunu belirttik:

...müzeler benzer bir role sahiptir. Yerleşik program gibi, onlar da 'resmi bilgi' yaratan bazı kültürel üretim biçimlerine meşruiyet sağlarlar. Programlar gibi, onlar da bilginin politiği ve *temsili* içinde zorunlu olarak yer alırlar. (s.81)

Müzelerin, programlar gibi, toplumun kültürlerinden seçilenler olduğunu ve bundan dolayı eleştirel ziyaretçi veya müze eğitimcisinin onların [seçilenlerin] 'kültürel keyfiyet'e ilişkin sorunsal ortaya koymasına ve müzeleri nötr/yansız bilginin depoları olarak görmekten sakınmasına yol açacağını ileri sürdük. Çalışmamızda, Avrupa merkezli ve sınıf önyargılı müzelerle referans verirken sadece Malta müzelerine değil, makaleler genelde Malta'daki müzelerle odaklandığından, aynı zamanda

New York'da birbirine karşılıklı konumlanmış MOMA-Modern Sanatlar Müzesi (Museum of Modern Art) ve Amerikan El Sanatları Müzesi'nden (American Crafts Museum) uluslararası örnekler de sunulmuştur. Bizi etkileyen şey, bir yanda yüksek kültürel üretim ve diğer yanda alt ve popüler üretimin yanyana bulunması ve Paulo Freire'nin fikirleriyle büyük uyumluluk göstermesiydi:

MOMA (Museum of Modern Art) New York'ta resimlere, heykellere mimari görüntülere...film tarihinin boyutlarının görüntülerine ve araba dizaynları, modern mobilya ve ofis araçlarının sergilerine ev sahipliği yapar. Son belirtilen [ofis araçları] güçlü bir şekilde şirket dünyası ile ilişkilidir, oysa ki farklı el sanatları dizaynları (örneğin Siyah Yorgancı Kadınlar Ağı'nın çalışmaları), MOMA'nın karşısındaki farklı bir müze-de (Amerikan El Sanatları Müzesi -American Crafts Museum) sergilenmektedir. Bu tür kültürel üretim biçimlerinin ayrılıp ayrılmaması gerektiği konusundaki tartışma Kuzey Amerika'da demokratik yenilenme için mücadeleyi karakterize eden 'kültür savaşları'nın önemli bir özelliğidir. Bu 'savaşlar' sınıf, toplumsal cinsiyet, ırk, etnisite konuları etrafında gerçekleşir. Bunlar kolaylıkla üretime ilişkin konular, örneğin bir yanda şirket gücü diğer yanda geçim ekonomisi veya kooperatifler, etrafında da gerçekleşebilir. (Borg ve Mayo, 2000a, s. 86)

Bu bağlamda iki farklı sosyal çevreden ortaya çıkan, baskın çevre ve alt çevre, kültürel ürünlerle karşılaşırız. Ana akım programla katılmanın ve dışlanmanın politiğine tanıklık ediyoruz. Eleştirel pedagojinin diğer yorumcuları kadar Freire'nin fikirleri de, kültürel çalışmalar alanından ortaya çıkan fikirler yanı sıra, bu bağlamla ilgili hale gelmiştir. Onlar, müzelerin kullanımını alternatif bir pedagojik alan haline getirenler, problem tanımlayıcı pedagojik yaklaşım araçlarıyla eleştirel pedagojiyi güçlendirmektedirler. Bu, müze eğitimi dünya çapında birçok yerde büyüyen bir alan olduğundan (bkz. Chadwick ve Stan-

nett, 1995, 2001) özellikle eleştirel müze eğitimcisine uygulanabilir. Bu bir yaklaşımdır ki “kültürel politığın alanı” içerisinde şu tür soruların yer almasını gerektirir; “Resmi olan kimin kültürü olacak ve kiminki ikincil olacak? Hangi kültür sergilenmeye değer olarak kabul edilecek ve hangisi saklanacak? Kimin tarihi hatırlanacak ve kiminki unutulacak? Sosyal hayatın hangi görüntüleri yansıtılacak ve hangisi marjinalleştirilecek? Hangi sesler duyulacak ve hangileri kısılacak? Kim kimi ve hangi temelde temsil ediyor?” (Jordan ve Weedon, 1995, s. 4).

Müze bize basitçe ‘ideoloji eleştirisi’ için fırsatlar sunmaz fakat aynı zamanda halk pedagojisi ortamlarının gerçekten demokratik ve katılımcı kamusal alanlara dönüşmesi için kolektif olarak mücadele etme ve kamuoyu baskısı oluşturma fırsatı da sunar. Okullar gibi, müzeler de kültürel olarak seçiciliklerinde masum değildirler. Müzeler sıklıkla, sanat eserlerini ait oldukları ilk yerin çevresinden koparmak yoluyla onları bağlamsızlaştırırlar. Ancak müzeler, Freire ve diğer eleştirel pedagogların okul ve diğer kurumları kavradıkları gibi -çatışma alanları (sites of contestation)- olarak kavranabilir. Yayınladığımız makalelerde, Carmel Borg ve ben müzelerin nasıl daha katılımcı ve yerel topluluğu çevreleyen alt seslerin kucaklanabileceği üzerine öneriler ortaya koyduk. Bu amaç için belirli müze türleri üzerinde, özellikle denizcilik müzeleri yanı sıra etnografik veya halkbilim müzeleri (folklore museum) üzerinde odaklandık. Bernard Cauchi ile çalışmamız, Malta’nın denizcilik tarihiyle yakından bağlantılı bir bölgede yeralan ve bundan dolayı, genç yaşlarındayken, ülkenin ekonomisinin önemli bir kısmının İngiliz deniz kuvvetlerinin Maltadaki varlığı etrafında gerçekleştiği bir zamanda, yaşamlarını denizden kazanan yaşlı kişileri içeren bir topluluğun da etrafında bulunduğu bir müze ile ilgilenmiştir. Bu müze tarihi denizcilik şehri olan Birgu’da (Vittoriosa) bulunmaktadır.

Müzenin daimi bir sergisinin dökümünü sunmanın yanı sıra, bu müzenin sadece dominant grupların, ya St. John'un Ege- men Askeri Düzeninin Hükümranlığı veya sömürgeci İngiliz İşgal güçlerinin zamanlarına ilişkin hatırlamaya değer kayıtları, modelleri ve üniformalarında yansıtılanları değil, alt kesimlerin seslerini de dile getiren 'yaygın-kamusal' bir yere dönüştürül- mesinin olanaklarını keşfediyoruz. Mekanın, dinlenme amaçları ve denizcilik etrafındaki kültürel çevreye kadar geriye doğru izlenebilen özel yaratıcı kültürel üretim biçimlerine odaklanan halkın 'bilgi evreni' ile uyumlu olması gerektiğini öne sürdük. Örneğin, ülkenin bu kısmında popüler ilgi yakalayan bir olay olan 'kürek çekme yarışı' (regatta) (8 Eylül'de gerçekleştirilen kürek çekme yarışması, ulusal bir festival günü) ile bağlantılı temsillere yeterli mekan ayrılması gerektiğini öneriyoruz.

Diğer şeyler arasında, bu bölge halkının sözlü tarihini kay- detmek, yani uzun zamandır Freire'nin 'sessizlik kültürü' dedi- ği şeyin içinde gömülü bulunanların seslerini öne çıkarmak için, güncel teknolojinin kullanılmasını da önerdik:

sözlü tarih, geleneksel olarak Malta Denizcilik Müzesi'nin çev- resindeki yerlerde yaşayan denize alışkın topluluğun otantik seslerini kaydetmek için büyük fırsatlar sunar. Müzenin bu- lunduğu yerdeki topluluk gerçek denizcilik deneyimleri için paha biçilmez bir zenginlik sunar. Denizcilik Müzesi içerisin- de bu tür gerçek deneyimleri kaydetmek ve paylaşmak için bir destek belirtisi bulunmamaktadır. (Borg, Cauchi, Mayo, 2003, s. 105)

Dahası, yıllardır bu bölgede<sup>17</sup> ve bu ülkede, yani Dock- yard'da (tersane), ana geçim kaynağı olan şey, alt kesimlerin se- sinin temsili ve desteklenmesine sıra geldiğinde sergileme ye- tersiz bulunur. Şu ileri sürülmektedir:

---

<sup>17</sup> Bu, adanın büyük limanı ile yakından bağlantılı Cottonera bölgesidir.

Gözden geçirilen bölüm de eleştirel ve özgürleştirici müze biliminin çok önemli bir boyutunu gözden kaçırmaktadır, yani *ses kavramını* (concept of voice). Tersane sergisi içerisinde, uzmanlık bilgisi diğer topluluk-temelli bilme yollarına göre imtiyazlı tutulmaktadır. Tersane yaşamının çetin gerçekliği, çile çekilen yıllar boyunca katlanılan yetersizlikler, patlayıcı ve diğer tehlikeli emisyonlara metanet göstermek, birçok işçinin ölümü, işçilerin özgürleşmesi için çeşitli mücadeleler, kesik kesik/düzensiz çalışmanın yarattığı kaygı, temel olarak gerçek yüzler ve gerçek seslerin öne çıkmasını önleyen bir sergilemede ayıklanırlar. İkincil kaynaklar, işçinin sesinin asıl kaynağına göre daha imtiyazlı kılınmışlardır. (Borg, Cauchi, Mayo, 2003, s. 104)

Bunlar, kültürel politika alanları olarak görülen müzelere ilişkin araştırmamızdan ortaya çıkan önerilerin sadece birkaç örneğidir. Bu öneriler, Ulusal Denizcilik Müzesi gibi müzeleri karakterize eden çok enerjik, girişimci, bilgili ve adanmış bir grup müze personelinin adanmışlığına tanıklık eden iyi çalışmaların değerini azaltmak için değil, fakat bizim müzeleri demokratikleştirmemize yardımcı olacak yol göstericiler sağlamak için sunulmuştur. Freire'nin deyişiyle müzeler, kültürel temsilin resmi merkezlerinde saklanmış seslerin çoğuna önem vermeye uygun 'yaygın kamusal' alanlar kılınmalıdır.

Burada, müzelerin sunduğu alanlar ve sergilerin demokratikleştirilmesi üzerine odaklanılmış ve bu konuyla ilgili yayınlanmış çalışmamızda ortaya çıkmış konuların sadece özet bir seçimi sunulmuştur (Borg ve Mayo, 2000a; Borg, Cauchi, ve Mayo, 2003). Bununla beraber, yazılanımızı müze eğitimine eleştirel bir pedagojik yaklaşım için öneriler getirecek bir şekilde de yazdık. Kültürel çalışmacı olarak eleştirel müze eğitimcisi üzerinde yoğunlaşmak, ülkenin gerçekliğinin farklı boyutlarıyla ilişkili daha geniş konuların tartışılması için bir temel sunacak kodlamalar olarak bu müzelerde sergilenenler üzerindeki çeşitli

öğeleri görmemize yol açtı. Basitçe ‘ideoloji eleştirisi’nden keyif almak yerine, müze eğitimcisi, problem tanımlayıcı bir yaklaşım geliştirmeye ve böylece ziyaretçinin sadece “daha basit bir dünyaya nostaljik bir gezi”ye odaklanmasını önlemeye yardımcı olmak için, Gozo’nun bir köyünde bulunan gibi, bir Folklor müzesinden eleştirel pedagoğ olarak yararlanmalıdır (Borg ve Mayo, 2000a, s. 86). Bilakis, , eleştirel eğitimci:

...sergilerle ilişkili bir dizi sosyo-ekonomik konuyla yüzleşme için fırsatlar sunar. Böylece, örneğin, geleneksel balıkçılık malzemelerini içeren bir oda, balıkçılık topluluklarının kaybı, teknoloji yoluyla balıkçıların becerisizleştirilmesi, Akdenizdeki balıkçılık savaşları, deniz kirliliği, aşırı balık avlama, balıkçılıktaki yanlış uygulamalar, balık stoklarındaki azalma, balık çiftliklerinin ekonomik, ekolojik ve sosyal etkileri... üzerindeki tartışmaları hızlandırabilir. Bu tür tartışmalar sadece, bugünle bağlantısı olmayan statik bilginin taşıyıcıları olarak objelerin geleneksel statülerine meydan okumaz... fakat aynı zamanda böyle objelerin kültürel olarak tarafsız ve değerden bağımsız olduğu mitini sorunsallaştırır. (Borg ve Mayo, 200a, s. 86)

Bu süreç, eğitimcinin ziyaretçiye imajlar ve bilgi ile doldurulacak, bundan dolayı kültürel aktarım sürecinin bir nesnesi olarak boş bir hazne gibi davranmadığı bir süreç olmalıdır. Ziyaretçi asla pasif bir alıcı değildir. Ayrıca, büyüklük taslayan bir şekilde, ziyaretçinin eleştirel bir müze eğitimcisinin sergideki metinleri eleştirel bir okuma davetine ihtiyaç duyduğu varsayılmamalıdır. Pek çok ziyaretçi bunu dışsal özneler tarafından herhangi bir yönlendirme olmaksızın kendisi yapar. Ancak, söylenilmek istenen farklı anlamların karşılıklı değiştirilmesi, saptanması ve tartışılması olasılıklarına izin veren müzelerin ve demokratik kamusal alanlar olarak diğer merkezlerin gelişimidir. Bunun, sergi tarafından aracılık edilen müze eğitimcisi ve ziyaretçinin katıldığı bir ortak keşif sürecinde ziyaretçiyi bir öz-

ne haline getirebilmesi umulur. Ortak keşfin nesnesini çevreleyen böyle bir bağlamda, bilgi statik değil fakat dinamiktir, hem müze eğitimcisi hem de ziyaretçinin odaklandığı diyalogun sonucunda ortaya çıkar.

Müzelere ilişkin yukardaki tartışmanın tümündeki önyargılar bilginin popüler biçimlerine yöneliktir. Bu Freire'nin İngilizce'de ulaşılabilen yazdıklarının çoğuyla benzerlik göstermektedir. Müzeler üzerindeki çalışmamız aynı zamanda, 'yüksek sanat' olarak inşa edilen ve bunun bir örneği önceki bölümde sağlanan, Güney Avrupa'daki çeşitli kiliselerin, müzeler olarak hizmet eden kiliselerin bir türü olarak adadaki temel çekim yerlerinden biri olduğuyla ilgili bir arguman ortaya koyduğum katedralin - üzerinde de odaklanmıştı. Onlar [katedraller] farklı biçimlerdeki yüksek sanat kültürünün bilhassa paha biçilemez sanat çalışmalarının depolarıdır. Bu bölümde, diğer yayınlanmış çalışmadan (Borg ve Mayo, 2000a) ödünç alarak, bu merkezlerin bir ülkenin çok değerli "sanatsal mirasının", -bu miras ki, sıklıkla kuşkusuz Avrupa merkezli ve ırkçı bir kültürel politikayı yansıtan mirastır- eleştirel bir okumasına nasıl yarar sağlayacağını gösterdim. Müze eğitimine eleştirel bir yaklaşım Freire'nin kendi yazdıklarında eksik olan birşeydir ki, yüksek sanatla eleştirel bir yüzleşmeye de yol açacaktır. Freire'nin çalışmasında, odaklanma, hemen hemen sadece popüler üzerine olmuştur, diyalekte karşı olarak standard dil konusundaki tartışma hariç, egemenin kültürüyle ilgili olan nadiren bulunur. Schugurensky'nin (1998) belirttiği gibi:

Freire'nin kültürel analizinin aydınlatıcı olsa da nadiren popüler kültürün sınırlarının ötesine yol aldığı, yani O'nun yaklaşımına egemen kültürün bir gözden geçirilmesinin dahil edilmediği ileri sürülmüştür. (s. 24)

Freire'nin popüler bilginin pedagojik mücadelenin sadece başlama noktasını temsil ettiği iddiasına rağmen ortaya çıkan

Freire'nin çalışmalarındaki bu eksik öge, yazdıkları, diğer şeyler yanında, dominant kültürün işçi sınıfı tarafından eleştirel benimsenmesi konusunu sorgulayan Gramsci'nin çalışmalarıyla ilginç karşılaştırmaları davet etmektedir (Mayo, 1999a, ss. 142, 180).

Önceki çalışmada (Mayo, 1999a, 97-98), Antonio Gramsci'nin tipik olarak bir Batı Avrupa metropolisinin [büyükşehir] tüm yaptıklarına sahip olan, iyi gelişmiş bir 'sivil toplum' ve bir endüstriyel örgütlenme geleneğinin bulunduğu bir şehirde siyasal olarak aktif olduğunu gösterdim. Dahası, Gramsci, diğer şeyler yanı sıra, bir süre kültürel ilişkilerle ilgilenen bir gazeteci olarak çalıştı. Onun çalışmalarının antolojisinde ulaşılabilen, tiyatro, edebiyat ve figüratif sanat üzerine pek çok çalışması esasında gazeteler için eleştiri yazısı şeklinde yazılmıştır. Kültürel eleştiri çalışmalarının bir sonucu olarak Gramsci, zamanının İtalya'sında sergilenen çeşitli artistik üretim biçimlerini gözlemek için ideal olarak seçilmiştir. Gramsci, kültürel üretim analizinde sıklıkla, 'yüksek' ve 'düşük' arasında mevcut kesişme ve diyalektik ilişkiyi gösterdiğinden dolayı, onları ikili zıtlıklar olarak sunmaktan kaçınmaya daima hazır olmasına rağmen, 'yüksek' ve 'düşük' bölünmenin her iki boyutu üzerinde de odaklanır. Bu tümüyle çeşitli kültürel üretim türlerinin potansiyel olarak özgürleştirici boyutları arasında bir sentezi araştırmasıyla bağlantılıdır. Bu sentez, proleter kültür için temel oluşturmaya yönelik bir bakış açısıyla araştırılmaktadır. Bu araştırma, onun, örneğin, Dostoyevski'nin romanları gibi seri kurgulardan esinlenen ve bunu yaparken, 'popüler' ve 'sanatsal' arasındaki etkileşimi açığa çıkaran çalışmalara bir ilgi göstermesine yol açmıştır. Gramsci'ye göre, egemen, yerleşik kültürün eleştirel içselleştirilmesi (critical appropriation), yeni bir 'alt' kültürün ve onun durumunda, proleter kültürün ortaya çıkışında merkezidir.

Bu [*yeni bir kültür yaratmak*-aslında var.ç.n.] da, özellikle, zaten keşfedilmiş doğruların eleştirel bir biçimde yayılması, adeta onların “sosyalizasyonu” anlamına gelir ve hatta onları yaşamsal eylemin temeli, koordinasyonun, entelektüel ve ahlaki düzenin bir ögesi yapar (italikler benim). (Gramsci, 1971, s. 325)

Eleştirel içselleştirme, bu olayda, dominant kültürle ilintili alanların içerisinde bulunan ‘gerçekliğin’ spesifik inşasının eleştirel okumasını sağlamak için onlardan yararlanılmasını içerir. Radikal eğitim konusunda, onun özgün durumunda, Gramsci’nin yazdıklarından esinlenen, yetişkin eğitimcisi Denis Haughey tarafından değinilen noktaya yoğunlaşabiliriz ki, O’na göre yetkinliklerden birisi, “günümüzde büyük ölçüde yetersiz olan... pratik<sup>18</sup>, siyasal yaşamın kısıyına düşülmeyecek şekilde egemen kültürün dilinde akıcı olarak faaliyet gösterme yeteneğidir.” (Haughey, 1998, s. 211). Bu nokta siyasal yaşamın uçlarında kalmamak için standard dili öğrenen alt sosyal grup üyeleri hakkındaki Freire’nin görüşünü de yansıtır.

Müzeler bundan dolayı içinde dünyanın okunabileceği eleştirel okuryazarlık için merkezler haline gelebilirler mi? Bazı müzeler bunu yapmak için diğerlerinden daha büyük potansiyele sahiptirler ve bu, benim bu bölümde özellikle müzeleri seçmemi açıklar. Bu müzeler sergiledikleri kültürel üretim biçimlerinde daha temsil edici ve bundan dolayı özellikle alt grupların üyelerine sosyal olarak daha erişilebilir olabilirler. Sosyal ve fiziksel erişilebilirlik benim meslektaşlarımla ortak çalışmamda öncelik verilen iki konudur (bkz. Borg ve Mayo, 2000a). Ancak bu müzelerin Freire’nin çalışmalarında önem verilen bilgi türünün -popüler bilgi- geliştirilmesi için potansiyeli

---

<sup>18</sup> Haughey bu bağlamda özellikle yetişkin eğitimi pratiğine değinir, fakat onun görüşü genelde, okullaşma dahil, nüfusun marjinalleşmiş kesimlerinin eğitimine çok iyi uygulanabilir.

bulunmaktadır. Geleneksel olarak egemen kültürün farklı özelliklerinin depolayıcıları (örneğin sanat galerileri) olan bu müzeleri demokratik ve erişilebilir kamusal alanlara dönüştürmek büyük bir iddia olarak durmaktadır. Bu iddia, egemen bilgi biçimlerinin, bu bilgi egemenliğin bir nesnesi haline gelmeden, alt gruplara nasıl erişilebilir kılınacağı konusuyla yüzleşildiğinde daha zorlu hale gelmektedir. Gramscici bir perspektiften baş edilmesi gereken şey, bu tür bir bilgiyi eleştirel içselleştirmenin bir nesnesine dönüştürmek olabilir. Bu tür sorular Freire'nin İngilizce'de erişilebilir çalışmalarında mevcut değilmiş ve Freire-esinli İngilizce literatürün çoğunda da dikkate alınmamış gibi görünmektedir. Bölüm 2'de belirttiğim gibi, bu sorular Freire'nin São Paulo'da Eğitim Bakanı olduğu zamanlarda bu şehrin okullarında gerçekleşen program reformlarının O'Cadiz ve diğerleri (1998) tarafından yapılan harika dökümünde de yer almamaktadır. Freire-esinli eğitimcilerin karşılaştıkları pek çok zorluktan birinin, alt grupların politik yaşamın kıyısında kalmamaları ve geniş kapsamlı çeşitli uygulama alanlarını içeren bir sosyal dönüşüm sürecine katkıda bulunmaları için, onların egemen kültürün diline erişim kazanabilmelerini ve eleştirel olarak kullanmayı öğrenebilmelerini sağlayacak yol ve araçları keşfetmek olduğunu hissediyorum.

## **Sonuç**

Bu projelerin çok özet bir tartışması ve daha kapsamlı yayınlanmış bir çalışmadan çıkarılan spesifik uygulama alanları, Freire ve diğer eleştirel pedagoglar tarafından önerilen çizgiler hatında eğitimde dönüştürmecici bir eyleme odaklanmaya çağırının izinden yürüyecek eğitimciler için bazı yollar göstermeye niyetlenen mütevazı bir çabayı temsil etmektedir. Spesifik coğrafi ve sosyal bağlamlarda ortaya çıkan bu çabaların bir kısmı, onların açıkça 'sınırlı durum'larıyla, kapitalist yeniden örgütlenmenin

bağlam ve mantığı içerisinde geliştirilen egemen bir teknik rasyonallık ve pazarlanabilirliğe bir karşı-söylem sağlayacak dönüştürmecî eğitim pratiğinin alanları bulunduğunu gösterir. Müzeler örneğinde olduğu gibi, bazılarında ilk bakışta olasılıkla seçkinci ve ayrıcalıklı görünmesine rağmen, diğerleri, bilginin ortak araştırılmasına eleştirel bir yaklaşım için olasılıklar sunan alanlar oluşturur.

Bu bölümdeki tartışma benim açımdan, Freire'nin düşüncelerinin farklı eğitimsel projelerin geliştirilmesiyle ve 'halk pedagojisi'nin spesifik bir alanında kendini gösteren, bu örnekte müzelerde, kültürel politikanın analiziyle nasıl ilgisi olabileceğini gösterme çabasını temsil etmektedir. Başta gelen ilgim, bu bölümdeki dört kısmın tamamında ortaya çıkan konularla ilgili, kamu kurumlarının demokratikleşmesi ve yeniden önemli hale gelmesiyle, Freire tarafında paylaşılan ve tümünün mücadele ve çatışma alanları olarak tasavvur edilebileceği kanaatine dayalı dört alanla ilgilidir. Freire'nin São Paulo'da Eğitim Bakanı olduğunda kamu okulları aracılığıyla gerçekleştirildiği gibi, bu farklı alanlar 'halka açık-kamusal' mekanlar sağlama potansiyeline sahiptir.

Bu projelerin en az ikisiyle, özellikle bu bölümde ele alınan ilk ikisiyle ilgili güçlük yerel düzeydeki bu özel çabaların, eğer bunlar sosyal dönüşüm için daha geniş ve daha küresel çabalara bir katkıda bulunacaklarsa, daha kapsamlı çabalarla birleştirilmesidir. Daha çok sosyal adalet ve kamusal alanın radikal olarak demokratik yeniden önemleştirilmesi mücadelesinde biçimlenen gerçek bir dönüştürmecî eylem için karşılaşılabilecek en büyük güçlük, olasılıkla yerel çabalarla daha küresel olanların birleştirilmesinin araçlarının keşfedilmesindedir. Uluslararası emek hareketi içerisinde kapsamlı bir bağlamda ortaya çıkan işçi eğitimi, CLS'yi kapsayan ilk çabalar için önemli bir bağlam oluşturmuştur. İkincisi için (bir devlet ilkokulunda aile katılımı)

gösterilen çabaların bağlamı, eğitimde aile katılımı için ortaya çıkan uluslararası harekette ve kamusal okullaşmanın demokratikleşmesi için daha büyük bir harekette bulunabilir. Bu hareketlerin birçoğu, sürekli onları mevcut hegemonik çerçeveye uydurmaya yönelen çok olumsuz, asimile edici katılım ve içselleştirme tehditleriyle karşılaşmaktadırlar. Yine de, onlar [hareketler] hala insanların kamusal alan içerisindeki kendilerine ait spesifik pratik ortamlarında iki boyutlu ‘nesneler’ (tüketiciler, üreticiler) olmak yerine sosyal aktörler veya ‘özneler’ olarak katılabilecekleri bir bağlam için umut vermeyi sürdürmektedirler.



## KAYNAKÇA

- Abdi, A. (2001). Identity in the philosophies of Dewey and Freire: Select analyses. *Journal of Educational Thought*, 35(2), 181–200.
- Adams, F. (1972). Highlander Folk School: Getting information, going back and teaching it. *Harvard Educational Review*, 42(4), 97–119.
- Allman, P. (1988). Gramsci, Freire and Illich: Their contribution to education and socialism. T. Lovett (Ed.), *Radical adult education – A reader* (pp. 85–113). London: Routledge.
- Allman, P. (1994). Paulo Freire's contributions to radical adult education. *Studies in the Education of Adults*, 26(2), 144–161.
- Allman, P. (1996). Freire with no dilutions. H. Reno and M. Witte (Eds.), *37th Annual AERC Proceedings*. Tampa: University of Florida.
- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, CT and London: Bergin & Garvey.
- Allman, P. (2001). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Westport, CT and London: Bergin & Garvey.
- Allman, P. (with Mayo, P., Cavanagh, C., Lean Heng, C. ve Haddad, S.) (1998). Introduction. "... the creation of a world in which it will be easier to love." *Convergence*, XX1(1 & 2), 9–16.
- Apitzsch, U. (1995). Razzismo ed Atteggiamenti Verso gli Immigrati Stranieri. Il Caso della Repubblica Federale Tedesca. *Quaderni dei Nuovi Annali* (pp. 67–76). Messina: University of Messina, 33.
- Apple, M. W. (1991). Response, as the discussant, in the session "The Work of Paulo Freire as Secretary of Education in São Paulo." *Educational Policy and Social Change in Brazil*, AERA, Chicago: Teach 'em Inc. (audiotape).

- Araújo Freire, A. M. (1997). A bit of my life with Paulo Freire. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 2, 3–11.
- Araújo Freire, A.M. (1998). Paulo Freire: To touch, to look, to listen. *Convergence (A Tribute to PauloFreire)*, 31, 3–5.
- Arno, R. F. (1986). *Education and revolution in Nicaragua*. New York: Praeger.
- Arno, R. F. (1994). *Education as contested terrain. Nicaragua, 1979–1993*, Boulder, CO: Westview.
- Aronowitz, S. (1993). Paulo Freire's radical democratic humanism. P. McLaren and P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 8–24). London and New York: Routledge.
- Aronowitz, S. (1998). Introduction. P. Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage* (pp. 1–19). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Aronowitz, S. ve Giroux, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baldacchino, G. (1993). Bursting the bubble: The pseudo-development strategies of microstates. *Development and Change*, 24, 29–51.
- Baldacchino, G. ve Mayo, P. (1996). Adult continuing education in small and island states: The case of Malta. *Convergence*, 29(2), 22–35.
- Banna, P. (2000). Politiche Interculturali e ruolo del Ente locale. G. Pampanini (Ed.), *Un Mare di Opportunità: Cultura e Educazione nel Mediterraneo del III Millennio* (pp. 245–249). Rome: Armando Editore.
- Barton, D. (1994). Globalisation and diversification: Two opposing influences in local literacies. *Language and Education*, 8, 3–7.
- Betto, F. (1986). *Fidel Castro. La Mia Fede. Cristianesimo e rivoluzione in un'intervista con Frei Betto*, Balsamo: Edizioni Paoline.
- Betto, F. (1999). Liberation theology: No longer a ghetto in the church (Frei Betto interviewed in São Paulo by Carmel Borg and Peter Mayo). *The Sunday Times* (Malta), 17/10/99, 44–45.
- Betto, F. ve Freire, P. (1986). *Una scuola chiamata vita*. Bologna: E.M.I. Bloch, E. (1986). *The principle of hope*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. (1991). Curriculum evaluation. C. J. Farrugia (Ed.), *A national minimum curriculum for Malta* (pp. 46–49). Malta: University of Malta, Foundation for International Studies, Ministry of Education.
- Borg, C. (1995). *Hegemony as educational practice: Catholicism, traditionalism and the fate of the progressive historical bloc in Malta – a Gramscian analysis*. Ph.D. thesis, Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.

- Borg, C., Camilleri, J., Mayo, P. ve Xerri, T. (1995). Malta's national curriculum: A critical analysis. *International Review of Education*, 41, 337–356.
- Borg, C., Cauchi, B. ve Mayo, P. (2003). Museums' education and cultural contestation. *Journal of Mediterranean Studies*, 13(1), 89–108.
- Borg, C. ve Dharsey, Z. (1994). View from the margins – Reflecting on issues of global transformation. *Trans/forms Insurgent Voices in Education*, 1, 20–36.
- Borg, C., and Mayo, P. (1994). Invisible indentity/ies: The Maltese community in Metro-Toronto. R. G. Sultana and G. Baldacchino (Eds.), *Maltese society: A sociological inquiry* (pp. 211–223). Malta: Mi-reva Publications.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2000a). Maltese museums, adult education and cultural politics *Education & Society*, 18(3), 77–97.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2000b). Reflections from a third age marriage. A pedagogy of hope, reason and passion. An interview with AnaMaria (Nita) Araújo Freire. *McGill Journal of Education*, 35(2), 105–120.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2001a). From “adjuncts” to “subjects”: Parental involvement in a working class community. *British Journal of Sociology of Education*, [22(2), 245–266.]
- Borg, C. ve Mayo, P. (2001b). Social difference, cultural arbitrary and identity: An analysis of a new national curriculum document in a non-secular environment. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 63–84.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2002a). Making sense of a postcolonial context: A Freirean perspective. *Journal of Postcolonial Education*, 1(1), 101–125.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2002b). Towards an anti-racist agenda in education: The case of Malta. *World Studies in Education*, 2(2), 47–64.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2006). *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*, Boulder: Paradigm.
- Borg, C. ve Mayo, P. (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*, New York: Peter Lang.
- Borg, C., Mayo, P. ve Sultana, R. G. (1997). Revolution and reality: An interview with Peter McLaren. W. Pinar (ed.), *Curriculum towards new identities*. New York: Garland Publishing.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Bray, M. (1992). *Making small practical: The organisation and management of ministries of education in small states*. London: Commonwealth Secretariat.
- Bruss, N. ve Macedo, D. (1985). Toward a pedagogy of the question: Conversations with Paulo Freire. *Journal of Education* (Boston), 167, pp. 7–21.

- Burtchaell, J. T. (1988). *A just war no longer exists: The teaching and trial of Don Lorenzo Milani*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Cacucci, P. (1998). *Io, Marcos: Il nuovo Zapata racconta* (M. Duran de Huerta, ed.). Milan: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Cardenal, F. ve Miller, V. (1982). Nicaragua 1980: The battle of the ABCs. *Harvard Educational Review*, 15(1), 1–26.
- Carnoy, M. ve Torres, C. A. (1990). Education and social transformation in Nicaragua. M. Carnoy and J. Samoff (Eds.), *Education and social transition in the third world* (pp. 315–317). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Castles, S. ve Wustenberg, W. (1979). *The education of the future: An introduction to the theory and practice of socialist education*. London: Pluto.
- CEC. (2002). *Official Journal of European Communities*, 20/7/2002. Call for Proposals EAC/ 41/02.
- Chadwick, A. ve Stannett, A. (Eds.). (1995). *Museums and the education of adults*. Leicester: NIACE.
- Chadwick, A. ve Stannett, A. (Eds.). (2001). *Museums and adults learning: Perspectives from Europe*. Leicester, NIACE
- Chomsky, N. (1999). *Latin America. From colonization to globalization* (Chomsky in conversation with H. Dietrich). Melbourne and New York: Ocean Press.
- Chu, D.-C. (1980). *Chairman Mao: Education of the proletariat*. New York: Philosophy Library. City Secretariat of Education of Porto Alegre. (1999). *Cycles of proposal for the citizen's school*. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre.
- Coben, D. (1998). *Radical heroes: Gramsci, Freire and the politics of adult education*. New York: Garland.
- Commissione Nazionale sull' Educazione Interculturale. (1998). *Mappa dei progetti italiani sul Mediterraneo*. Rome: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Curtis, B., Livingstone, D. W. ve Smaller, H. (1992). *Stacking the deck: The streaming of working class kids in Ontario schools*. Toronto: Our Schools/Our Selves.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Boulder Co: Westview.
- Darmanin, M. (1993). More things in heaven and earth: Contradictions and cooptation in education policy. *International Studies in Sociology of Education*, 3, [147–167.]
- de Figueredo-Cowan, M. ve Gastaldo, D. (Eds.). (1995). *Paulo Freire at the Institute*. London: Institute of Education/University of London.

- Dei, G. (1997). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax, NS: Fernwood Publishing.
- Dekadt, E. (1970). *Catholic radicals in Brazil*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dolci, D. (1966). *Poverty in Sicily*. Middlesex: Penguin.
- Elias, J. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of liberation*. Melbourne, FL: Krieger.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, [297–324.]
- El Saadawi, N. (1997). *The Nawal El Saadawi reader*. London: Zed Books.
- El Saadawi, N. (1999). *A daughter of Isis. The autobiography of Nawal El Saadawi*. New York: St. Martin's Press.
- Elsheikh, M. (1999). Le omissioni della cultural italiana. 1. Siggillino (Ed.), *L'Islam nella Scuola* (pp. 30–45). Milan: Editore Franco Angeli.
- Escobar, M., Fernandez, A. L. ve Guevara-Niebla, G. (with Freire, P.). (1994). *Paulo Freire on higher education: A dialogue at the National University of Mexico*. Albany, NY: SUNY Press.
- Fabbri, F. ve Gomes, A. M. (1995). La mia pedagogia: Paulo Freire risponde a professori e studenti bolognesi. M. Gadotti, P. Freire ve S. Guimarães, *Pedagogia: dialogo e conflitto* (B. Bellanova ve F. Telleri, eds.) (pp. 92–103). Torino: Societa' Editrice Internazionale.
- Facundo, B (1984). Freire-inspired programs in the United States and Puerto Rico: A critical evaluation. <http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/Facundo.html> Accessed on 15 June 2008.
- Fallaci, N. (1993). *Vita del Prete Lorenzo Milani*. Milan: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Fanon, F. (1952). *Black skin, white masks*. London & Sydney: Pluto.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth*. New York: Grove.
- Feinberg, W. ve Torres, C. A. (2001). Democracy and education: John Dewey and Paulo Freire. J. Zajda (Ed.), *Education & society*. Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Fischman, G. (1999). Review of *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. *Comparative Education Review*, 43, 556–559.
- Flecha, R. (1990). Spanish society and adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 9(2), 99–108.
- Flecha, R. (1992). Spain. P. Jarvis (Ed.), *Perspectives on the education and training of adults* (pp. 190–203). Leicester: NIACE.
- Foley, G. (1994). Adult education and capitalist reorganisation. *Studies in the Education of Adults*, 26, 121–143.

- Foley, G. (1999). *Learning in social action: A contribution to understanding informal education*. London and New York: Zed Books.
- Fondazione Laboratorio Mediterraneo. (Ed.). (1997). *Obiettivi e Mezzi per il partenariato Euromediterraneo: Il Forum Civile EuroMed*. Naples: Magma.
- Freire, P. (1970a). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press.
- Freire, P. (1970b, 1993). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York: Continuum.
- Freire, P. (1971). To the coordinator of a cultural circle. *Convergence*, IV(1), 61–62.
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or liberation? *Prospects*, 2, 173–181.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1974). Authority versus authoritarianism (Audiotape, in series). *Thinking with Paulo Freire*. Sydney: Australian Council of Churches.
- Freire, P. (1976). Literacy and the possible dream. *Prospects*, 6, 68–71
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process: The letters to Guinea Bissau*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1981). The people speak their word: Learning to read and write in São Tomé and Príncipe. *Harvard Educational Review*, 51(1), 27–30.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1991). The work of Paulo Freire as secretary of education in São Paulo. *Educational policy and social change in Brazil* (audiotape). Chicago: Teach'em Inc.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1995a). Learning to read the world. Paulo Freire in conversation with Carlos Torres. C. A. Torres (Ed.), *Education and social change in Latin America* (pp. 175–181). Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Freire, P. (1995b). The progressive teacher. M. de Figueredo-Cowan and D. Gastaldo (Eds.), *Paulo Freire at the Institute* (pp. 17–24). London: Institute of Education/University of London.
- Freire, P. (1995c). Reply to discussants. M. de Figueredo-Cowan and D. Gastaldo (Eds.), *Paulo Freire at the Institute* (pp. 61–67). London: Institute of Education/ University of London.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

- Freire, P. (1997b). A response. P. Freire, with J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon ve W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 303–329). New York: Peter Lang.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1998b). *Politics and education*. Los Angeles, CA: UCLA Latin American Center Publications.
- Freire, P. (1998c). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*, Boulder, Co: Westview.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. ve Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. Geneva: World Council of Churches.
- Freire, P. (with Fraser, J.W., Macedo, D., McKinnon, T., ve Stokes W. T.). (Eds.). (1997). *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
- Freire, P. ve Gadotti, M. (1995). Prefazione all'edizione italiani (preface to the Italian edition). M. Gadotti, P. Freire ve S. Guimarães, *Pedagogia: Dialogo e conflitto* (Pedagogy: Dialogue and conflict) (B. Bellanova ve F. Telleri, Eds.) (pp. 5–7). Torino: Societa' Editrice Internazionale.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1993). A dialogue with Paulo Freire. P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 169–176). New York and London: Routledge.
- Freire, P. ve Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377–402.
- Freire, P. ve Macedo, D. (2000). Scientism as a form of racism. S. Steiner, M. Krank, P. McLaren, ve R. Bahruth (Eds.), *Freirean pedagogy, Praksis and possibilities: Projects for the new millennium* (pp. 33–40). New York: Falmer.
- Gaber-Katz, E. ve Watson, G. M. (1991). *The land that we dream of – A participatory study of community-based literacy*. Toronto: OISE.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*, Albany, NY: SUNY Press.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of Praksis: A dialectical philosophy of education*, Albany, NY: SUNY Press.
- Gadotti, M., Freire, P. ve Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Dialogo e conflitto* (B. Bellanova ve F. Telleri, Eds.). Torino: Societa' Editrice Internazionale.
- Gajardo, M. (1998). Despedida a Paulo Freire. *Convergence*, XX1(1 & 2), 40–49.

- Gandin, L. A. ve Apple, M. W. (2002). Thin versus thick democracy in education: Porto Alegre and the creation of alternatives to neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99–115.
- Gelpi, E. (1999). Review of *Convergence*, Vol. XXX, Nos. 2/3 (special issue on the transnational dimension of adult education). *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(2), 262–263.
- Giordmaina, J. (Ed.). (2000). *Proceedings: National curriculum on its way. A conference on the Implementation of the National Curriculum*, Malta 9–11 June 2000. Malta: Ministry of Education, Education Division, Faculty of Education—University of Malta.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12, 3–26.
- Giroux, H. (1985). Preface. P. Freire, *The politics of education* (pp. xi–xxv). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings, cultural workers and the politics of education*. New York and London: Routledge.
- Giroux, H. (1993a). Literacy and the politics of difference. C. Lankshear ve P. McLaren (Eds.), *Critical literacy, politics, Praksis and the postmodern* (pp. 367–377). Albany, NY: SUNY Press.
- Giroux, H. (1993b). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 177–188). New York & London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). *Disturbing pleasures*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1999). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Corporate culture's war on children*. New York: Palgrave.
- Giroux, H. A. (2001). *Public spaces/private lives: Beyond the culture of cynicism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Goulet, D. (1973). Introduction. P. Freire, *Education for critical consciousness* (pp. vii–xiv). New York: Continuum.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the prison notebooks* (Q. Hoare ve G. Nowell Smith, Eds.). New York: International Publishers.
- Gramsci, A. (1995). *The southern question* (P. Verdicchio, ed. and trans.). West Lafayette, IN: Bordighera Incorporated.
- Gutierrez, F. ve Prado, C. (2000). *Ècopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: E.M.I.

- Habib, H. (1979). *Libya: Past and present*. Malta and Tripoli: Aedam Publishing House Ltd.
- Hall, B. L. (1998). "Please don't bother the canaries": Paulo Freire and the International Council for Adult Education. *Convergence*, 31(1/2), 95-104.
- Harasim, L. M (1983) *Literacy and national reconstruction in Guinea-Bissau. A critique of the Freirian Literacy Campaign*. Ph.D. dissertation, University of Toronto.
- Hart, M. (1992). *Working and educating for life: Feminist and international perspectives on adult education*. London and New York: Routledge.
- Hartung, A. ve Ohlinger, J. (1972). *Quotational bibliography on Paulo Freire* (Prepared for a joint graduate seminar on Paulo Freire). Columbus: The Ohio State University.
- Haug, F. (Ed.). (1987). *Female sexualization: A collective work of memory*. London: Verso.
- Haughey, D. (1998). From passion to passivity: The decline of university extension for social change. S. M. Scott, B. Spencer ve A. Thomas (Eds.), *Learning for life: Canadian readings in adult education* (pp. 200-212). Toronto: Thompson Educational.
- Hickling-Hudson, A. (1999). Beyond schooling: Adult education in postcolonial societies. R. F. Armove ve C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 233-255). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Holst, J. D. (1999). The affinities of Lenin and Gramsci: Implications for radical adult education theory and practice. *International Journal of Lifelong Education*, [18, 407-421.]
- Holst, J. D. (2001). *Social movements, civil society, and radical adult education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- hooks, B. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Toronto: Between the Lines.
- hooks, B. (1993). bell hooks speaking about Paulo Freire: The man, his works. P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 146-154). New York & London: Routledge.
- hooks, B. (1994a). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- hooks, B. (1994b). *Feminist theory: From margin to centre*. Boston: South End Press.
- Horton, M. ve Freire, P. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press.
- IPF. (2000). *Institutional curriculum (Currículo institucional) 2000: Project, profile and trajectory (Projeto, perfil e percurso)*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Ireland, T. (1987). *Antonio Gramsci and adult education: Reflections on the Brazilian experience*. Manchester: Manchester University Press.
- Jarvis, P. (1987). Paulo Freire. P. Jarvis (Ed.), *Twentieth-century thinkers in adult education*. New York: Routledge.
- Jordan, G. ve Weedon, C. (1995). *Cultural politics: Class, gender, race and the postmodern world*. Oxford (UK) and Cambridge (USA): Blackwells.
- Jules, D. (1993). The challenge of popular education in the Grenada revolution. C. Lankshear ve P. McLaren (Eds.), *Critical literacy, politics, Praksis and the postmodern* (pp. 133-165). Albany, NY: SUNY Press.
- Kane, L. (2000). Popular education and the landless people's movement in Brazil (MST). *Studies in the Education of Adults*, 32(1), 36-50
- Kane, L. (2001). *Popular education and social change in Latin America*. London: Latin American Bureau
- Kester, G. (1980). Transition to workers' self-management: Its dynamics in the decolonising economy of Malta. The Hague: Institute of Social Studies.
- Kidd, R. ve Kumar, K. (1981). Coopting Freire: A critical analysis of pseudo-Freirean adult education. *Economic and Political Weekly*, XV1 (1&2), 27-36.
- Kirkwood, G. ve Kirkwood, C. (1989). *Living adult education: Freire in Scotland*. Philadelphia: Open University Press.
- La Belle, T. J. (1986). *Non formal education in Latin America and the Caribbean - Stability, reform or revolution?* New York: Praeger.
- Laboratorio Mediterraneo. (1997). Obiettivi e Mezzi per il partenariato Euromediterraneo. *Il Forum Civile EuroMed*. Naples: Magma.
- Lankshear, C. ve McLaren, P. (1993). Introduction. C. Lankshear ve P. McLaren (Eds.), *Critical literacy, politics, Praksis and the postmodern* (pp. 1-56). Albany, NY: SUNY Press.
- Larrain, J. (1983). *Marxism and ideology*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lawton, D. (1984). Curriculum and culture. M. Skilbeck (Ed.), *Readings in school-based curriculum development* (pp. 275-289). London: Harper and Row.
- Lê Thánh Khôi. (1999). *Educazione e civiltà' le società di ieri* (G. Pampanini trans.). Rome: Armando Editore.
- Lê Thánh Khôi. (2000). *Il Mediterraneo e il dialogo fra le civiltà*. G. Pampanini (Ed.), *Un mare di opportunità. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III Millennio* (pp. 49-60). Rome: Armando Editore.

- Ledwith, M. (1997). *Participating in transformation: Towards a working model of community empowerment*. Birmingham: Venture Press.
- Ledwith, M. (2001). Community work as critical pedagogy: Re-envisioning Freire and Gramsci. *Community Development Journal*, 36(3), 171–182.
- Ledwith, M. (2005). *Community development. A critical approach*. Bristol: Policy Press/BASW.
- Leonard, P. (1993). Critical pedagogy and state welfare – Intellectual encounters with Freire and Gramsci, 1974–86. P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 155–168). New York and London: Routledge.
- Lima, L. (1992). Portugal. P. Jarvis (Ed.), *Perspectives on adult education and training in Europe* (pp. 178–189). Leicester: NIACE.
- Lind, A. ve Johnston, A. (1986). *Adult literacy in the third world*. Stockholm: SIDA.
- Livingstone, D. W. (1983). *Class, ideologies & educational futures*. Sussex: Falmer.
- London Edinburgh Weekend Return Group. (1979). *In and against the state*. London: Pluto.
- Lorde, A. (1984). *Sister outsider*. Trumansburg, NY: The Crossing Press.
- Macedo, D. (1994). Preface. P. McLaren ve C. Lankshear (Eds.), *Politics of liberation: Paths from Freire* (pp. xiii–xviii). London and New York: Routledge.
- Macedo, D. (1998). Foreword. P. Freire, *Pedagogy of freedom* (pp. X1–XXX11). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia* (L. Wirth and E. Shils, trans.). New York: Harcourt, Brace & World.
- Marshall, J. (1997). Globalization from below: The trade union connections. S. Walters (Ed.), *Globalization, adult education & training: Impacts & issues* (pp. 57–68). London: Zed Books.
- Martin, D. (1998). Learning from the south. *Convergence* (a tribute to Paulo Freire), [31, 117–127.]
- Marx, K. ve Engels, F. (1970). *The German ideology* (C. J. Arthur, ed.). London: Lawrence and Wishart.
- Marx, K. ve Engels, F. (1978). *The Marx-Engels reader* (R. Tucker, ed.). New York: Norton.
- Matvejevic, P. (1997). Address. *Laboratorio Mediterraneo. Obiettivi e Mezzi per il partenariato Euromediterraneo. Il Forum Civile EuroMed* (pp. 122–123). Naples: Magma.
- Mayo, M. (1987). *Imagining tomorrow. Adult education for transformation*. Leicester: NIACE.

- Mayo, P. (1993). Review of *The texts of Paulo Freire* by Paul V. Taylor. *Adults Learning*, [4, 283.]
- Mayo, P. (1994). State sponsored adult literacy programmes in Malta – A critical review. *Language and Education*, 8, 31–39.
- Mayo, P. (1996). Review of *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* by John Elias. *Convergence*, 29, 63–68.
- Mayo, P. (1997a). Reflections on Freire's work: A Maltese contribution. *Taboo. The Journal of Culture and Education*, 2, 120–123.
- Mayo, P. (1997b). Tribute to Paulo Freire (1921–1997). *International Journal of Lifelong Education*, 16, 365–370.
- Mayo, P. (1997c). Workers' education and democracy. G. Baldacchino ve P. Mayo (Eds.), *Beyond schooling: Adult education in Malta* (pp. 309–332). Malta: Mireva.
- Mayo, P. (1999a). *Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- Mayo, P. (1999b). Towards a critical multiculturalism in the Mediterranean: Reflections on the conference: Il Mare che Unisce. Scuola, Europa e Mediterraneo (The sea that unites: School, Europe and the Mediterranean). *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(1), 117–122.
- Mayo, P. (2000). Marxism's impact on adult education. *Educational Practice and Theory*, 22(2), 95–110.
- Mayo, P. (2001). Julius Nyerere (1922–1999) and education – A tribute. *International Journal of Educational Development*, 21(3), 193–202.
- Mayo, P. (2002, September). Antonio Gramsci and Paulo Freire: Some connections and contrasts. Paper presented at the Third Paulo Freire Research Conference, University of California at Los Angeles.
- Mayo, P (2005). 'In and Against the State' Gramsci, War of Position and Adult Education, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 3(2), <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article &article ID=49> Republished in Thomas Clayton (Ed.) (2006). *Rethinking Hegemony*, Melbourne, James Nicholas Publishers.
- Mayo, P (2006). Critical pedagogy for transformative optimism, *Interchange*. 37(3), 277–283.
- Mayo, P (2007), Gramsci, The southern question and the Mediterranean, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 12 (2), 1–17.
- McIlroy, J. (1993). Community, labour and Raymond Williams. *Adults Learning*, 4, [276–277.]
- McLaren, P. (1994). *Life in schools* (2nd ed.). New York and London: Longman.

- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London and New York: Routledge.
- McLaren, P. (1997a). Paulo Freire's legacy of hope and struggle. *Taboo. The Journal of Culture and Education*, 2, 33–38.
- McLaren, P. (1997b). *Revolutionary multiculturalism pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2002). Afterword. A legacy of hope and struggle. A. Darder, *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love* (pp. 245–253). Boulder, CO: Westview.
- McLaren, P. ve Allen, R. L. (1998). Review of R. Paulston (Ed.), *Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change*. *Comparative Education Review*, 42(2), 225–228.
- McLaren, P. ve Da Silva, T. T. (1993). Decentering pedagogy: Critical literacy, resistance and the politics of memory. P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 47–89). New York and London: Routledge.
- McLaren, P. ve Lankshear, C. (Eds.). (1994). *Politics of liberation: Paths from Freire*. London and New York: Routledge.
- McLaren, P. ve Leonard, P. (Eds.). (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. London and New York: Routledge.
- McLaren, P. ve Mayo, P. (1999). Value commitment, social change and personal narrative. *International Journal of Educational Reform*, 8, 397–408.
- Melo, A. (1985). From traditional cultures to adult education: The Portuguese experience after 1974. K. Wain (Ed.), *Lifelong education and participation* (pp. 38–48). Malta: University of Malta Press.
- Mies, M. ve Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. London: Zed Books.
- Milani, B. (2002). From opposition to alternatives. Postindustrial potentials and transformative learning. E. O'Sullivan, A. Morrell, ve M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and Praxis* (pp. 47–58). New York and Basingstoke: Palgrave.
- Miles, A. (1996). *Integrative feminisms: Building global visions, 1960s–1990s*. New York and London: Routledge.
- Miles, A. (1998). Learning from the women's movement in the neo-liberal period. S. M. Scott, B. Spencer ve A. Thomas (Eds.), *Learning for life: Canadian readings in adult education* (pp. 250–258). Toronto: Thompson Educational.

- Ministero della Pubblica Istruzione. (1998). *Mappa dei progetti italiani sul mediterraneo*. Rome: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Ministry of Education. (2000). *Creating the future together: National minimum curriculum*. Floriana: Ministry of Education.
- Moatassime, A. (2000). Mediterraneo fra plurilinguismo e pluriculturalita. G. Pampanini (Ed.), *Un mare di opportunita': Cultura e educazione nel Mediterraneo del III Millenio* (pp. 111–114). Rome: Armando Editore.
- Morgagni, E. (1995). Anno 1989: Paulo Freire, "dottore in Pedagogia", honoris causa, dell' Alma Mater Studiorum di Bologna. M. Gadotti, P. Freire ve S. Guimarães, *Pedagogia: Dialogo e conflitto* (B. Bellanova and F. Telleri, eds.) (pp. 86–91). Torino: Societa' Editrice Internazionale.
- Morrow, R. A. ve Torres, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social change and cultural reproduction*. Albany, NY: SUNY Press.
- Morrow, R. A. ve Torres, C. A. (2002a). Gramsci and popular education in Latin America: From revolution to democratic transition. C. Borg, J. A. Buttigieg ve P. Mayo (Eds.), *Gramsci and education* (pp. 179–200). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Morrow, R. A. ve Torres, C. A. (2002b). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*. New York and London: Teachers College Press.
- Nairn, T. (1982). Antonu su Gobbu. A. Showstack Sassoon (Ed.), *Approaches to Gramsci* (pp. 159– 179). London: Writers and Readers Publishing Cooperative Society.
- Ngugi Wa Thiong'o. (1981). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Oxford: James Currey & Heinemann.
- Nyerere, J. K. (1968). *Uhuru Na Ujamaa: Freedom and socialism*. London: Oxford University Press.
- Nyerere, J. K. (1979a). Adult education and development. H. Hinzen ve V. J. Hundsdoerfer (Eds.), *The Tanzanian experience: Education for liberation and development* (pp. 49–55). Hamburg: Unesco Institute for Education; London: Evans Brothers.
- Nyerere, J. K. (1979b). Education never ends. H. Hinzen ve V. J. Hundsdoerfer (Eds.), *The Tanzanian experience: Education for liberation and development* (pp. 33–42). Hamburg: Unesco Institute for Education; London: Evans Brothers.
- O'Cadiz, M., Wong, P. L. ve Torres, C. A. (1998). *Education and democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*. Boulder, CO: Westview.

- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Education for the 21st century*, London and New York: Zed Books; Toronto: University of Toronto Press.
- O'Sullivan, E., Morrell, A. ve O'Connor, M. A. (Eds.). (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and Praxis*. New York and Basingstoke: Palgrave.
- Ozga, J. ve Lawn, M. (1981). *Teachers, professionalism and class: A study of organised teachers*. Brighton: Falmer.
- Paiva, V. (1995). Catholic populism and education in Brazil. *International Review of Education*, 41(3-4), 151-175.
- Pallavicini, S.A.W. (1998, October). *Identita e differenze*. Paper presented at the conference Il Mare che Unisce Scuola, Europa e Mediterraneo, Sestri Levante, Italy.
- Pampanini, G. (Ed.). (2000). *Un mare di opportunita'. Cultura e educazione nel Mediterraneo del III Millennio*. Rome: Arnando Editore.
- Parson, S. (1990). Lifelong learning and the community school. G. Poster and A. Kruger (Eds.), *Community education in the western world* (pp. 29-38). London and New York: Routledge.
- Pecorini, G. (1996). *Don Milani! Chi Era Costui?* Milan: Baldini & Castoldi.
- Peters, J. M. ve Bell, B. (1987). Horton of highlander. P. Jarvis (Ed.), *Twentieth century thinkers in adult education*. London and New York: Routledge.
- Ransome, P. (1992) *Antonio Gramsci: A new introduction*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Retamal, G. (1981). *Paulo Freire, christian ideology and adult education in Latin America* (Newland Papers No. 5). Hull: University of Hull.
- Rikowski, G. (2001). *The battle in Seattle: Its significance for education*. London: Tufnell Press.
- Roberts, P. (Ed.) (1999). *Paulo Freire, politics and pedagogy: Reflections from Aotearoa-New Zealand*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization. Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Rossatto, C.A (2005), *Engaging Paulo Freire's pedagogy of possibility. From blind to transformative optimism*, Lanham MD: Rowman & Littlefield.
- Runté, R. (1995). Is teaching a profession? G. Taylor ve R. Runté (Eds.), *Thinking about teaching: An introduction* (pp. 288-299). Toronto and Montreal: Harcourt Brace Canada.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Random House.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. London: Vintage.

- Saul, A. M. (1995). Municipal educational policy in the city of São Paulo, Brazil (1988–1991). C. A. Torres (Ed), *Education and social change in Latin America* (pp. 155–162). Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Schugurensky, D. (1996). Paulo Freire: From pedagogy of the oppressed to pedagogy of hope. H. Reno ve M. Witte (Eds.), *37th annual AERC proceedings*. Tampa: University of Florida.
- Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his contributions. *Convergence*, XXI(1 & 2), 17–29.
- Schugurensky, D. (2002a). From south to north: Can the participatory budget be exported (Daniel Schugurensky interviewed by Angie Gallop). Retrieved from <http://www.rabble.ca>, November 1–9.
- Schugurensky, D. (2002b). Transformative learning and transformative politics: The pedagogical dimension of participatory democracy and social action. E. O’Sullivan, A. Morrell ve M. A. O’Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and Praxis* (pp. 59–76). New York and Basingstoke: Palgrave.
- Scuola di Barbiana. (1996). *Lettera a una professoressa*. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shaykh ‘Abd al Wahid Pallavicini. (1998, October). *Identita’ e differenze*. Paper presented at the international conference, “Il Mare che Unisce. Scuola, Europa e Mediterraneo”, Sestri Levante, Italy.
- Shor, I. (Ed.). (1987). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1997). What is critical literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), <http://www.lesley.edu/journals/JPPP/4/shor.html>.
- Shor, I. (1998). The centrality of beans: Remembering Paulo. *Convergence*, XXI(1 & 2), 75–80.
- Shor, I. ve Freire, P. (1987). *Pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Stefanos, A. (1997). African women and revolutionary change: A Freirian and feminist perspective. P. Freire with J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon ve W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (pp. 243–271). New York: Peter Lang.
- Stefanos, A. (2002). Gender equity and nationalism in Eritrea: Challenges to women’s consciousness and emancipation. *Journal of Postcolonial Education*, [1(1), 67–99.]

- Steiner, S., Krank, M., McLaren, P. ve Bahruth, R. (Eds.). (2000). *Freirean pedagogy, Praxis, and possibilities: Projects for the new millennium*. New York and London: Falmer.
- Street, B.V. (1994). What is meant by local literacies? *Language and Education*. 8, 9–17.
- Stromquist, N. (1997). *Literacy for citizenship: Gender and grassroots dynamics in Brazil*. Albany, NY: SUNY Press.
- Sultana, R. G. (1994). L-ghalliema, il-genituri u l-kunsilli ta' l-iskejjel: bini ta' pont fuq bahar jaqşam? (Teachers, Parents and School Councils: The building of a bridge across a dividing sea?) R. G. Sultana (Ed.), *Genituri u ghalliema ghal edukazzjoni ahjar: Guida ghal shubija gdida*(Parents and teachers for a better education: Guide for a new partnership) (pp. 7–16). Malta: Mireva
- Sultana, R. G. (1995). Adult education and the politics of knowledge: The relevance of Malta's Dun Gorg Preca. *International Journal of Lifelong Education*, 15(4), 276–285.
- Sultana, R. G. (1996). The Mediterranean, education and the millennium. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1(1), i–xi.
- Sultana, R. G. ve contributors. (1997). *Inside/outside schools: Towards a critical sociology of education in Malta*. Malta: PEG Publications.
- Sultana, R. G. (1999). The Euro-Mediterranean region and its universities: Trends, issues and prospects. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(2), 7–49.
- Taylor, P. V. (1993). *The texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- Telleri, F. (Ed.). (2002). *Il Metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile* (The Paulo Freire method. New technologies and sustainable development). Bologna: CLUEB.
- Torres, C. A. (1982). From the pedagogy of the oppressed to a Luta Continua – The political pedagogy of Paulo Freire. *Education with Production*, 2, 76–97.
- Torres, C. A.(1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. New York: Praeger. Torres, C. A. (1993). From the pedagogy of the oppressed to a Luta Continua – The political pedagogy of Paulo Freire. P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 119–145). London and New York: Routledge.
- Torres, C. A. (1994). Paulo Freire as secretary of education in the municipality of São Paulo. *Comparative Education Review*, 38, 181–214.
- Torres, C. A. (Ed.). (1995). *Education and social change in Latin America*. Melbourne: James Nicholas Publishers.

- Torres, C. A. (1998a). *Democracy, education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield.
- Torres, C. A. (1998b). *Education, power, and personal biography. Dialogues with critical educators*. New York and London: Routledge.
- Torres, R. M. (1986). Education and democracy in revolutionary Grenada. *Access* 5, 1–43.
- Turnerman, C. (1983). *El pensamiento pedagogico de sandino*. Managua: Ministry of Education.
- Unsicker, J. (1986). Tanzania's literacy campaign in historical-structural perspective. R. F. Arnove ve H. Graff (Eds.), *National literacy campaigns in historical and comparative perspective*. New York: Plenum.
- Vanek, J. (1977). Education and the practice of self-management. In *Democracy in the workplace* (pp. 15–26). Washington, DC: Strongforce.
- Vella, M., Agius, L., Bencini, J., Borg, C., Buttigieg, J., Cachia, G., et al. (1998). *Kurrikulu Nazzjonali Gdid ghall-Edukazzjoni f' Malta bejn l-eta' ta' 3 u 16 'l sena*. (A New National Curriculum for Education in Malta from Ages 3 to 16) Floriana: Ministry of Education and National Culture.
- Verdicchio, P. (1995). Introduction. A. Gramsci, *The southern question* (P. Verdicchio, Trans.) (pp. 1–13). West Lafayette, IN: Bordighera Inc.
- Viezzer, M. (1990). La poblacion marginada, objeto del ano internacional de la alfabetizacion (The Marginalised Population: Target of International Literacy Year) [interview with Paulo Freire]. *Convergence*, XX111(1), 5–8.
- Von Freyhold, M. (1982). Some observations on adult education in Tanzania. H. Hinzen ve V. H. Hundsorfer (Eds.), *The Tanzanian experience: Education for liberation and development* (pp. 162– 167). Hamburg: Unesco Institute for Education, London: Evans Brothers.
- Wain, K. (1991). *The Maltese national curriculum. A critical evaluation*. Malta: Mireva.
- Wain, K., Attard, P., Bezzina, C., Camilleri, R., Darmanin, M., Farrugia, C. J., et al. (1995). *Tomorrow's schools: Developing effective learning cultures*. Floriana: Ministry of Education and Human Resources.
- Walters, S., Borg, C., Mayo, P. ve Foley, G. (2004). Economics, politics and adult education. G. Foley (Ed.), *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. Sydney: Allen and Unwin.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61, 449–474.
- West, C. (1993). Preface. P. McLaren ve P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. xiii–xiv). London and New York: Routledge.

- Wright Mills, C. (1959). *The Sociological Imagination*, New York: Oxford University Press.
- Young, R. J. C. (2003). *Postcolonialism: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Youngman, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. Kent: Croom Helm.
- Zachariah, M. (1986). *Revolution through reform – A comparison of Sarvodaya and conscientisation*. New York: Praeger.
- Zammit Marmará, D. (1997a). Manwel Dimech's search for enlightenment. G. Baldacchino ve P. Mayo (Eds.), *Beyond schooling: Adult education in Malta* (pp. 5–22). Malta: Mireva.
- Zammit Marmará, D. (1997b). A voice in the wilderness: Manwel Dimech and the education of the Maltese proletariat. R. G. Sultana ve contributors (Eds.), *Inside/outside schools: Towards a critical sociology of education in Malta* (pp. 457–477). Malta: PEG Publications.

# Özgürleştiren Praksis

Paulo Freire'nin  
Radikal Eğitim  
ve  
Politika Mirası

Peter Mayo

Freire'nin çalışmalarının en önemli ve kalıcı özelliği tüm eğitim etkinliklerinin siyasal doğası üzerine yaptığı vurgudur. Freire'ye göre "tarafsız" eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim "evcilleştirilebilir" de, "özgürleştirilebilir" de.

20. yüzyılın en tanınmış eğitimcilerinden biri olan Freire'nin etkisi, eğitim alanının dışında sosyoloji, siyasal teori, kalınma çalışmaları, teoloji, felsefe, kültürel çalışmalar, antropoloji, dil çalışmaları ve iletişimi de kapsamaktadır.

Freire'nin çalışmalarından hareketle politikanın, kültürün ve gücün merkeziliğine yoğunlaşan bu kitap, eleştirel bilgi, demokratik değerler ve sosyal pratiklerin eğitimciler ve öğrencilerin kamu entelektüelleri olarak yeniden tanımlanmalarına temel sağlayabileceğini anlamamıza katkıda bulunan bir çalışmadır. Doğrultusunu, yaratıcı ve açıdan ele

Mayo, kitapta otorite araştırmaları ile otoriteyi Freire'nin Akdeniz'i anlamak, mü olduğu ka cılık kültür olarak inç derinleme eden konu yaklaşım



dipnot yayınları  
Selanik Cad. 82/24 Kızılay-Ankara  
Tel: [0.312] 419 29 32 Faks: [0.312] 419 25 32  
dipnotkitabevi@yahoo.com  
www.dipnotkitap.com

ISBN: 978-605-4477  
9 786054 4