
yetişkin eğitimi dergisi

altı aylık hakemli dergi / cilt: 5 / sayı: 8

Merhaba
Editörden

**Eleştirel Eğitim Bağlamında 'Gestus'u
Yeniden Düşünmek**
Muharrem Demirdiş, Nur Çürük

Toplumsal Hareketler: Mücadele Ederken Öğrenmek
Zeynep Alica

**Dewey'nin "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor"unda
Halk Eğitimi**
Ayşe Cansu Özdemir, Ahmet Yıldız

**COVID-19 Pandemisi Neoliberalizm Belasını
Gözler Önüne Seriyor**
Henry A. Giroux

**Sınırlarla Örülmüş Bir Yaşamdan
Sınırları Aşan Bir Özgürlük Pratiğine: bell hooks**
Şule Sam

2022 / Mayıs

yetişkin eğitimi dergisi

journal of adult education

altı aylık hakemli dergi / biannual peer-reviewed journal
cilt: 5 sayı: 8 / volume: 5 issue: 8
2022 Mayıs / 2022 May

Yetişkin Eğitimi ve Yetişkin Eğitimcileri Derneği (YETED) Adına Sahibi
Chief on behalf of The Association of Adult Education and Adult Educators
Meral Uysal

Editör / Editor-in-chief
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Kurulu (isme göre alfabetik sırayla)
Editorial Board (in alphabetical order)

Ahmet Yıldız
Fevziye Sayılan
Gökçe Güvercin
Meral Uysal
Onur Seçkin
Özlem Ünlühisarcıklı
Ş. Erhan Bağcı

Yayın Sekreteryası / Editorial Secretariat
Begüm Yengel
Şule Sam

Bu Sayının Hakemleri (isme göre alfabetik sırayla)
Referees in this issue (in alphabetical order)

Ayhan Ural	Nurcan Korkmaz
Birgül Ulutaş	Ramazan Günlü
Hasan Hüseyin Aksoy	Şengül Erden
Mehmet Bilir	Yasemin Esen

Adres
www.yetiskinegitimi.org

E-mail
yetiskinegitimidergisi@gmail.com

Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergideki yazıların başka çalışmalarda kullanımı, yazar ve dergi kaynak gösterilmek koşuluyla izne tabi değildir / The authors are responsible for their papers. Permission to use any materials in the journal is granted for anyone, by giving full reference to the author and the journal

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN / EDITORIAL	Sayfa
Merhaba	3
HAKEMLİ MAKALELER / REFEREED ARTICLES	
Eleştirel Eğitim Bağlamında 'Gestus'u Yeniden Düşünmek Muharrem Demirdiş, Nur Çürük	5
Toplumsal Hareketler: Mücadele Ederken Öğrenmek Zeynep Alica	32
Dewey'nin "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor"unda Halk Eğitimi Ayşe Cansu Özdemir, Ahmet Yıldız	53
ÇEVİRİ / TRANSLATION	
COVID-19 Pandemisi Neoliberalizm Belasını Gözler Önüne Seriyor Henry G. Giroux	78
KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW	
Sınırlarla Örülmüş Bir Yaşamdan Sınırları Aşan Bir Özgürlük Pratiğine: bell hooks Şule Sam	92

DUYURULAR

Dergimizin temel amacı, dünyada ve Türkiye'de yetişkin eğitimine ilişkin özgün olarak hazırlanmış derleme veya araştırma makalelerine, makale formatındaki kitap değerlendirmelerine ve alana katkısı olduğu düşünülen çeviri metinlerle sempozyum bildirilerine, röportajlara, politika analizlerine, vaka incelemelerine, alanla ilgili gözlem/görüşlere ve deneyim aktarımlarına yer vererek yetişkin eğitiminin gelişimini sağlayacak bilimsel bir ortam oluşturmaktır. Dergimiz yılda iki sayı olarak Mayıs ve Kasım aylarında yayınlanmaktadır.

Merhaba

3

Yeni sayımızla karşınızdayız. Tarihe not düşmek açısından tekrar belirtelim, Covid-19 salgını halen bitmedi. Yaygın aşılama yapabilecek kadar varlıklı olan ülkelerde ölüm oranları bir miktar düşmüş olmakla birlikte vaka sayıları zaman zaman artarak dalgalı bir seyir izliyor. Ancak küresel çapta aşı adaleti sağlanamadığı için salgın, aşılanmayan ülkelerde ortaya çıkan yeni varyantlarla devam ediyor.

Bu sayımızda üçü hakemli makale olmak üzere beş yazımız var. İlk hakemli makalemiz Brecht'in "gestus" kavramının eleştirel eğitim tartışmalarında sunduğu olanakları araştırıyor. Yazıda, beden merkezli bir kavram olarak sunulan gestus, eşitlikçi ve özgürlükçü bir dünya arzusunun mücadele alanı olarak tanımlanıyor.

İkinci hakemli makalemiz radikal yetişkin eğitiminin önemli konu başlıklarından olan toplumsal hareketlerde öğrenme hakkında. Makale, geniş toplumsal alana özgü hegemonik öğrenmelere alternatif öğrenmeleri mümkün kılan etkileşim alanları olarak toplumsal hareketlerle ilgili literatürün izini sürüyor.

Üçüncü hakemli makalemiz, Dewey'nin davet üzerine 1924 yılında Türkiye'ye gelerek yaptığı incelemeler sonucunda hazırladığı raporla ilgili. Makale, Cumhuriyetin ilk döneminde modern bir eğitim sisteminin kurulmasına yönelik çalışmalar kapsamında değerlendirilen raporda halk eğitiminin nasıl ele alındığını inceliyor.

Bu sayıdaki çevirimiz eleştirel eğitimci Henry A. Giroux'un bir yazısı. Giroux, Covid-19 salgının farklı yönlerden neoliberal tahakkümün sonuçlarını nasıl görünür kıldığını ele alıyor ve ABD'de salgına yönelik neoliberal pratiklerin Trump'la özdeşleşen otoriterleşme eğilimleriyle nasıl birleştiğine yönelik eleştirel bir çerçeve sunuyor. Bu çerçevenin salgın, neoliberalizm ve otoriterleşme üçlüsünden benzer şekilde muzdarip olan Türkiye'deki tartışmalara katkı sağlayacağına inanıyoruz.

4

Bu sayıdaki kitap incelememizde Aralık 2021'de kaybettiğimiz bell hooks'un Türkçe'de yeni yayınlanan "Sınırları Aşmayı Öğretmek" başlıklı çalışması var. Türkiye'deki eleştirel eğitim tartışmalarına önemli bir katkı olduğunu düşündüğümüz kitap, eğitimin iki ayağı olan uyum ve özgürleşme dengesinin, özgürleşme lehine nasıl bozulabileceğini ve neden bozulması gerektiğini ele alıyor. Sistemin yeniden üretim aparatı olarak konumlandırılmaktan rahatsızlık duyan eğitimcilere bu kitabı okumalarını tavsiye ediyoruz.

Bir sonraki sayıda görüşmek üzere..

Neşenizi ve sağlığını kaybetmeyin!

İyi okumalar..

Ş. Erhan Bağcı

30.05.2022

Eleştirel Eğitim Bağlamında ‘Gestus’u Yeniden Düşünmek*

Muharrem Demirdiş**, Nur Çürük***

- 5 -

Özet

Bu çalışmada Paulo Freire, Augusto Boal ve bell hooks’un ‘beden’e yaklaşımları Bertolt Brecht’in ‘gestus’ efektinden hareketle yorumlanmıştır. Gestus, Bertolt Brecht için insanların sınıfsal kimliğini yansıtan davranış biçimleridir. Bu davranışlar jest ve mimikleri, dili içermektedir, bununla birlikte insanın dış görünüşü de gestus olarak değerlendirilebilir. Gestus, beden merkezlidir ve dünyanın değiştirilebilmesi, dünyanın daha adil, özgür, eşitlikçi bir yer haline gelebilmesi için kullanılabilecek mücadele araçlarından biridir.

* *Rethinking ‘Gestus’ Within the Context of Critical Pedagogy*

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı Doktora Öğrencisi, muharrem0662@gmail.com

*** Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi, nurcuruk86@gmail.com

Yetişkin Eğitimi Dergisi/Cilt: 5/Sayı: 8/Mayıs 2022/Sayfa: 5-31
Journal of Adult Education/ Volume: 5/Issue: 8/May 2022/Pages: 5-31
Geliş tarihi / Received: 02.03.2022 – Kabul tarihi / Accepted: 24.04.2022

Çünkü insan bedeniyle düşünmektedir, bedeniyle eyleme geçmektedir; beden praksisin evidir. Beden, Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi kuramında ve tiyatro kuramını büyük ölçüde Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi kuramından hareketle inşa eden Augusto Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu'nda da önemli bir yere sahiptir. Beden her iki yazarda da eyleme geçmek için bir araçtır, düşünme eyleminin gerçekleştiği yerdir. Beden, onun temsil ettikleri ve onun olası eylemleri hegemonya tarafından yok sayılmakta, engellenmekte ya da manipüle edilmektedir. Bedenin yok sayılmasına ve engellenmesine ilişkin bir diğer önemli vurgu da bell hooks'a aittir. bell hooks'a göre de ötekileştirilenlerin bedenleri yok sayılmakta, özellikle de öğrenme ortamlarında dayatılan ideal davranışlarla ve beden formlarıyla egemen kültüre dahil olmayan bedenler, kimlikler yok sayılmaktadır. Bertolt Brecht sınıf gestuslarımız aracılığıyla dünyayı değiştirebileceğimizi oyunlarıyla göstermiştir. Bu çalışmada Brecht, Freire, Boal ve bell hooks'un bedene yaklaşımları ele alınmış; gestusların taşıyıcısı olan bedenin eleştirel eğitimde bir mücadele aracı olup olamayacağı bir sorunsal olarak ele alınmıştır. Yazının amaçlarından biri de beden merkezli tartışmaların eleştirel eğitim tartışmaları içinde yer almasını sağlamaktır.

- 6 -

Anahtar Sözcükler: Bertolt Brecht, Paulo Freire, Augusto Boal, bell hooks, gestus

Abstract

This study examines Paulo Freire, Augusto Boal ve bell hooks's approaches toward the 'body' in the light of Bertolt Brecht's 'gestus' effect. To Bertolt Brecht, gestus refers to behavior patterns that reflect the class identity of human. These behaviours include gestures, mimics, and language. Human's physical appearance can also be regarded as gestus. Gestus is body-centered and it is one of the struggle tools that can be used to change the world and transform it into a more just, free and egalitarian place because humans think and get in the act through their bodies; the body is the house of praxis. The body occupies an important place in both Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed and Augusto Boal's Theatre of the Oppressed, which he developed based on Freire's work. For both figures, the body is a tool to get in the act; it is the site where the act of thinking occurs. The body, the things it represents and its potential acts are neglected, restrained or manipulated by hegemony. Another significant emphasis on the neglect and restraint of the body has been laid by bell hooks. According to bell hooks, the bodies of the marginalized are neglected, and the bodies and identities that have not been integrated into dominant culture are neglected through the patterns of 'ideal' behaviour and body which are imposed especially in learning environments. Through his plays, Bertolt Brecht shows that we can change the world through our class gestus. This study handles Brecht, Freire, Boal and bell hooks's approaches toward the body; it examines the question whether the body as the carrier of gestus may become a struggle tool in critical pedagogy. The study also aims to provide the involvement of the discussions focusing on the body in critical pedagogy discussions.

- 7 -

Keywords: Bertolt Brecht, Paulo Freire, Augusto Boal, bell hooks, gestus

I

Tarihin akışı içerisinde yeni karşılaşmalar olur. Teori ve pratiğin tarihselliğinde (ilerlemeler, kırılmalar, sıramalar, geriye gidişler vb.) okumalar ve gestuslar (sınıf kimliklerinden, sosyo-kültürel kimliklerden gelen davranış biçimleri) birleşir, benzeşir ya da ayrışır. Burada belirleyici olan ve yan yanalığı, kopuşları, ayrımları oluşturan bu karşılaşmaların yakın tarihsel dönemlerde ya da aynı tarihsel dönemlerde, coğrafyalarda olması değildir. Farklı tarihsel dönemlerde ve coğrafyalarda olunsa da dönüşüm için gösterilen çabalar yeni bağlar yaratır. Bir kuram, düşünce sistemi gelenek yeniden ele alınır ve politikleştirilir, farklı alanlar arasında teori bağlamında ve pratik bağlamda transferler olur, ilişkiler kurulur. Örneğin Brecht tiyatrosu ile Boal tiyatrosuna ilişkin yeni kesişmeler keřfedilir¹ (Lacey ve Woolland 1992; Linds, 2000; Demirdiş, 2020). Brecht in tiyatrosundaki yabancılaştırma efektlerini alır ve onları diyalektik bir tiyatronun oluşumu için ve içinde işlevsel hale getirir, efektleri politikleştirir. Augusto Boal ve Paulo Freire birlikteliği yeniden düşünülür ya da mesela bir tiyatro kuramında ele alınan bir kavram, efekt ile eleştirel eğitim alanında benzer bir bağlamda karşılaşılır, kavramların ortaklıkları ve imkanları üzerine değerlendirmeler yapılır. Örneğin Brechtyen tarihselleştirme ile Freireyen tarihsellik karşılaştırılır, Boal'in seyirci-oyuncu uygulaması ile Freireyen öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğretmen pratiği birlikte ele alınır, ya da Brechtyen gestus ile bell hooks'un 'beden'e ilişkin vurguları arasındaki paralelliklerden eleştirel eğitimciler için yeni pratik öneriler oluşturulur/ oluşturulabilir.

II

Bertolt Brecht tiyatrosu, konvansiyonel tiyatroya karşı bir hamledir ve Brecht tiyatrosunun bu açıdan tiyatro tarihinde ilk güçlü kırılma olduğu iddia edilebilir. Brecht tiyatrosuna dek Aristotelyen/ konvansiyonel/ illüzyonist tiyatronun sınırları içinde kalan tiyatro,

Brecht ile anti-illüzyonist bir forma bürünmüş, konvansiyonel unsurlardan sıyrılmıştır (Taylor, 2005; Brecht, 2011; Demirdiş, 2021). Bertolt Brecht ilk olarak öğrenme oyunları (lehrstücke- learning plays- öğretici oyunları) kuramını (1926-1933) geliştirmiş ve bu kuramıyla seyirci ve oyuncu arasındaki ayrımın ortadan kaldırılması fikrini ilk kez dile getirmiştir. Öğrenme oyunları pedagojik amaçlarla yazılmış oyunlardır ve bu oyunların amacı, seyirci ve oyuncu olmanın sınırlarından çıkarak birer öğrenene dönüşen katılımcıların diyalektik düşünme becerilerinin geliştirilmesidir (Brecht, 2003; Demirdiş ve Aksoy, 2021). Brecht'in sonraki ve daha yaygın olarak bilinen tiyatro kuramı ise epik-diyalektik tiyatrodur. Brecht epik-diyalektik tiyatro kuramı ile seyircilerin sahnede olup bitenlerin büyüüne kapılarak illüzyon altında pasif birer izleyiciye dönüşmelerini eleştirmiştir. Çünkü seyirci, geleneksel tiyatrodaki izlediklerinin pasif birer alımlayıcısına dönüşmekte, katharsis yaşamakta, sonrasında da nesneleşmektedir (Brecht, 2011).

- 9 -

Konvansiyonel tiyatro kendi seyircilerine; iktidarlara, törelere, yasalara, mevcut ahlak anlayışlarına saygı duymayı öğretmekte ve bunu da katharsis vasıtasıyla yapmaktadır. Bu oyunları izleyen seyirciler, yıkıma uğrayan oyun kişilerini görmekte, kendilerini onlarla özdeşleştirmekte, bunun yanılması yaşamakta ve bu oyunlardan düzene uymaları, yasalara, törelere, tanrılara itaat etmelerinin gerekliliğini öğrenmektedirler. Yani konvansiyonel tiyatronun pedagojik öğretisi sınırdurumları aşmamak, aracı ise katharsistir (Demirdiş, 2021: 92).

Epik-diyalektik tiyatro ile Brecht'in amacı seyircilerin sahnede olan biteni eleştirmesi, onun büyüüne kapılmamaları ve ilk olarak ona düşünsel anlamda müdahalede edebilmeleri, ardından da bu müdahaleyi gündelik yaşama taşıyarak hegemonyaya karşı mücadele etmeleridir. Tiyatrosunu Brecht'in tiyatro teorilerinden ve Paulo Freire'nin pedagojik çalışmalarından hareketle geliştiren Augusto Boal ise (Boal, 2005, 2013 ve 2014) Brecht tiyatrosunu daha ileri bir noktaya taşımıştır (Vittoria, 2019). Augusto Boal Ezilenlerin Tiyatrosu ile seyirci ve oyuncu ayrımını tıpkı Brecht gibi reddetmiş ve özellikle de Brecht'in öğrenme oyunlarındaki pedagoji amaçlı tiyatro fikrinden, seyirci ve oyuncu ayrımının pratikte de kaldırılması uygulamalarından

hareketle seyircilerin bedenleriyle doğrudan katıldıkları, oyuncuların yerini alarak oyunlara her an müdahale edebildikleri yeni bir tiyatro yaratmıştır. Bu tiyatro ‘ezilenler için’ başkaları tarafından yapılan değil ‘ezilenlerle birlikte’ yapılan ‘Ezilenlerin Tiyatrosu’dur (Boal, 2005 ve 2014). Repertuarın ezilenlerin ‘konusal evren’ inden hareketle oluşturulduğu Ezilenlerin Tiyatrosu oyunlarında ezilenlerin özneleşmeleri amaçlanmış, bu oyunlarda ezilenlerin dünyayı değiştirebilmelerinin provaları yapılmıştır. Konvansiyonel tiyatronun pasif bir alıcıya dönüştürerek atıl konumda bıraktığı seyirci ve onun bedeni Brecht ve Boal tiyatrosu ile aktifleşmiş, dünyayı dönüştürmenin aracına dönüşmüştür. Düşüncenin de evi olan beden, Brecht ve Boal ile tiyatrosu ile mücadeleye çağırılmış, mücadelenin öznesi addedilmiştir.

III

Yanlış bilincin üzerindeki örtüyü kaldırma (Brecht, 2011), gömülü bilinci açığa çıkarma (Freire, 2017), kafadaki polisleri kovma (Boal, 2012) gibi benzer amaçları olan eleştirel pedagoji ve eleştirel politik tiyatro (özelde Brecht ve Boal tiyatrosu) temel olarak birlikte öğrenmeyi, ezilenlerin özgürleşmesini, umudu ve praksiyi oluşturmaya çalışır, insanları ‘ortak iyi’ nin nihai olmayan mücadelesine çağırır. Bu mücadele pedagojinin sirayet ettiği toplumsal hayatı, toplumsal hayatla hemhal gündelik hayatı, örgün ve yaygın tüm pedagojik kurumları içerebilir. Karşımızda artık Freire’nin (2017, 90-91) ifadeleriyle söylenirse “sınır durumlar”ı aşmak için “sınır eylemler” (ancak her yeni durumda yeniden düşünülecek, inşa edilecek olan) inşa etmeye çalışan, tartışan, inceleyen, eylem örnekleri üreten ama mutlaka birlikte öğrenmeyi amaçlayan mücadele pedagojileri ve eleştirel tiyatro özelinde (örneğin Bertolt Brecht tiyatrosu ve Augusto Boal Tiyatrosu) onların teatral veçheleri vardır. Perde açılmıştır, sahneyi, düşünceyi ve eylemi insanlardan ayıran, ayrı tutan ‘dördüncü duvar’ yoktur, şimdiye dek seyirci addedilenler hem tiyatrodaki hem de

pedagojik süreçte “birlikte öğrenerek hazırdır gelecek olanlara.” (Bloch, 2013: 499). Klasik bağlamının dışına çıkarak etkinleşen, eyleme geçen, bedenleşen seyirci sadece hazır olmamakta, karar vermekte, öğrenme sürecinin bir parçası olmakta, eylemlerin nasıl olabileceklerini de değerlendirmektedir. Öğretirken öğrenmenin gerçekleştiği (Kesting, 2005) oyunlarda katılımcılar etkinleşmekte ve öğrenenler olarak tiyatronun o anda var olan zamanının ve mekanının dışına taşarak, daha iyi eylenecek/davranılacak/tutum alınacak bir yaşam için hazırlıklarını yapmış olmaktadır (Bloch, 2013).

Bertolt Brecht tiyatrodaki bedeninin sınıfsal/toplumsal varlığının önemini ve işlevini fark eden ilk isimlerdendir. Brecht'in bu bağlamdaki genel terimi, yabancılaştırma efektlerinden biri olarak ele aldığı gestustur. Gestus, oyuncunun bedenidir ve bedenle yaptıklarıdır. Ama gestus bedeninin rastlantısal bir duruşu, “rastlantısal bir devinimden elde edilen görünüş değildir, belli bir tarihe ve alışkanlıklara bağlıdır. Belirli bir biçimde davranmak, bir düşüncenin bedende görünür kılınmasıdır.” (Karacabey, 2009: 39) ve “Bedenlerin durumu, ses tonu, yüz ifadesi toplumsal bir Gestus tarafından belirlenmiştir” (Brecht, 2005: 57). Carl Weber (2005) Brecht tiyatrosunda oyuncuların sosyal ilişkilere, etkileşimlere bağlı ve onların sonucu olarak gösterdikleri fiziksel davranışlarının tümünün gestus olduğunu belirtirken Goldsmith (2005) de benzer şekilde gestusun sınıf temelli ve toplumsal bir kategori olduğunu söylemekte, gestusun insanlar arası ilişkilerde görünür olduğunu vurgulamaktadır. Mumford (2009) Brecht'in başlangıçta basit jestleri gestus kapsamında değerlendirdiğini ancak 1920'lerin sonlarından itibaren gestusa toplumsal bir anlam, işlev yüklediğini belirtir. Toplumsal yaşam ve sınıf ilişkileri ile birlikte düşünüldüğünde ise kişilerin sınıflarına, statülerine bağlı olarak geliştirdikleri bilinçli davranışlarının ve bilinçaltlarına yerleşmiş/içselleşmiş davranışlarının gestus olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirten Mumford (2009), belirli bir sınıfa ait olan davranış kalıplarının, örneğin bir araya gelen diplomatların kibarca çay

karıştırma biçimlerinin, tarladaki işinden dönmüş bir çiftçinin ellerini dizlerine koyarak sohbet edişinin gestus olarak değerlendirilebileceğini belirtir. Mumford'a göre (2009: 54) gestus "düşünen bir beden in toplumsal açıdan koşullandırılmış zamanla, mekanla, insanlarla ilişkisi"dir ve gestusu göstermek "insan davranışı ve ilişkilerinin değişken sosyo-ekonomik ve ideolojik inşasını sanatsal olarak sunmak" anlamına gelmektedir. Yani gestusun sosyolojik bir yönü bulunmaktadır ve gestus siyasal, toplumsal, ekonomik vb. anlamlarla yüklüdür. Gestus, bir beden olarak düşünöldüğünde ise tüm tiyatro sürecinde Brecht için aynı zamanda tiyatronun bedenidir; dekorlar, kostümler, aksesuarlar, müzik, makyaj, ses ve ses tonu, konuşma biçimleri, tiyatro metninin (öykü) kendisi de bu beden in parçalarıdır (Brecht, 2011; Carl Weber, 2005). Gestus aynı zamanda bedenle bilme, bedenle öğrenmedir (Karacabey, 2009). Gestusu Brecht tiyatrosunda tiyatrodaki öğrenme süreci ile birlikte düşünen ve değişimin parçalarından, başlangıç noktalarından ve araçlarından biri olarak bedene odaklanan Bloch (2013) da öz elde öğrenme oyunlarında bedenlerin ve tutumların biçimlendirildiğini, hayatı değiştirmeye elverip vermediklerine ilişkin olarak da oyun içinde 'deney'e tabii tutulduklarını iddia etmektedir. Aynı deney, Boal tiyatrosunda ise 'prova' adını almıştır: "(...) tiyatro bir devrim provasıdır." (Boal, 2014:152). Ezilenlerin Tiyatrosu' nda da gerçek hayatta karşılaşılabilecek ezme-ezilme durumlarının ve onlara nasıl yanıtlar verilebileceğinin 'provası' yapılmakta, yanıtların uygunluklarına ise 'forum' içinde seyirci-oyuncularla birlikte karar verilmektedir (Boal, 2006).

Brecht'te, Freire'de ve Boal'de olan kritik soru aslında bell hooks tarafından da sorulmaktadır: "Where we stand?/ Nerede duruyoruz?" (bell hooks, 2003). bell hooks, sınıf meselelerine ordodoks bir perspektiften değil inşa/süreç perspektifinden bakmaktadır. Bu yüzden de bell hooks'un sorduğu soru 'Neredeyiz?' değil "Nerede duruyoruz?" sorusudur. Çünkü insanın nerede durduğunu belirleyen,

onun yapıp ettikleridir aslında, salt aldığı ücret veya o anki yaşam koşulları değildir. Sınıf ve sınıfsal kimlikler de bozulup yeniden yeniden kurulabilmektedir ve en baştan inşa edilebilmektedir. Bu sebeptendir ki Freire'de (2017) insan tarihsel bir varlıktır ve süreç içinde değişmektedir, inşa süreçlerinin öznesi ve parçasıdır. Brecht'in *Cesaret Ana ve Çocukları* adlı oyununda savaşta çocuklarını kaybeden ve yapmış olduğu basit satışlarla savaşın sürmesine dolaylı katkısı olan Cesaret Ana, ezilen sınıfın ideal bir temsili değildir, onun değişmesi gerekmektedir, o değişmeden savaş durmayacaktır. *Ana'da* Pelagea Vlassova ve *Mezbahaların Kutsal Johannası'nda* Johanna oyunun başında sınıf mücadelesine uygun davranış pratikleri içinde değillerdir, süreç içinde öğrenecekler, bedenleri ve tutumları değişecek ve sınıf kavgasının yoldaşı olacaklardır (Kesting, 2005). Bu yüzden Augusto Boal'in *Ezilenlerin Tiyatrosu'ndaki* provalar esnasında ezilme durumlarını ortadan kaldıracak davranışların uygunluğu sürekli sınanmakta ve bu davranışlar birlikte gerçekleşen öğrenme süreci içinde inşa edilmeye çalışılmaktadır. Durulan yer sorgulanmakta ve mücadelede işlevli olabilecek yeni bir yer/yerler bulunmaya çalışılmaktadır.

- 13 -

IV

Bedene ilişkin vurgu Paulo Freire'de de karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel pedagoji geleneğinin en önemli isimlerinden biri olan Freire'nin beden vurgusu eleştirel pedagojinin diğer sürdürücülerinden ve günümüz eleştirel pedagoji 'hareketi'nin güçlü isimlerinden bell hooks'un, bedene ilişkin vurgularında etkili olmuş gibidir. Hatta Brecht, Freire, Boal ve bell hooks'un bedene ilişkin tutumlarında paralellikler gözlemlendiği de iddia edilebilir. "Ben zihnimle, kafamla düşünmem. Biz tüm bedenimizle düşünürüz. Bedenim sadece zihinden ibaret değildir, aynı zamanda bilinçtir." (Akt. Ana Maria Araújo Freire, 2007: 103). Yine Ana Maria Araújo Freire'ye (2007) göre Paulo Freire, vücudumuzun/bedenimizin başlangıç

noktası olduğundan ve vücudumuzun bize söylediklerini yansıtmamız gerektiğinden emindir. Freire (2021b, 122) özgürleştirici eğitim teorisinden söz ederken özgürleştirici eğitimin sadece eğitimin içeriğinin değil, kendimizi içinde bulduğumuz bilinçli “bedenimiz üzerindeki yasağın (bedenin yasaklanması)” boyutlarını açıklayan iktisadi, toplumsal, ideolojik ve tarihsel olguların nedenlerinin de bilinebileceği bir nitelikte olması gerektiğinin altını çizer.² Darder (2016), Freire'nin bedene ilişkin yaklaşımında bir başka yöne dikkat çekmekte ve yabancılaşmanın öğrenciler, işçiler ve onların yaşadıkları toplulukların bedeninde de görünür olduğunu belirtmektedir. “Onların derilerinde, dişlerinde, saçlarında, davranışlarında, konuşmalarında ve onların kol ve bacak hareketlerinde buna şahit olunabilir.” (Darder, 2016, 2). Darder (2016) Freireyen kuramda bedenin kimliği yansıttığını ifade etmektedir; örneğin bir öğrencinin bedeni onun kimliğine dair anlam yüklü bir haritadır ancak sınıftaki otoritaryenizm bedenin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Ana akım kültürel yapılanma öğrencilerin seslerini, bedensel görünürlüklerini, bedenlerinin ifade ettiklerini sistematik olarak görmezden gelmektedir. Çünkü bedeni ve akılı, akıl ve kalbi birbirinden ayıran Batılı entelektüel miras da bedeni yok saymakta ve bu da öğrencilerin seslerinin, toplumsal kimliklerinin görünmezleşmesine yol açmakta; öğrencilerin katılımıyla oluşabilecek demokratik-diyalojik bir sınıf/ derslik olasılığını ortadan kaldırmaktadır.

Brecht'in materyal olana, bedene ve dolayısıyla da bedenden/materyal olandan başlayacak bir dönüşüm için yaptığı vurgu (Karacabey, 2009), öğrenme oyunlarında seyircinin oyuna doğrudan müdahale etmesi fikri, epik-diyalektik tiyatrodaki seyircilerin sahneye düşünsel bağlamda eleştirel müdahalesinde somutlaşırken müdahalenin bedenselliği Freire'de de karşımıza çıkmaktadır. Freire (2021a) tarihin öznelerinden, tarihi değiştirmek için harekete geçecek olanlardan söz ederken öznelerin diğer öznelerle birlikte dönüşümlere yardımcı olmak ve dönüşümleri hızlandırmak için yaratıcı bir şekilde tarihsel sürecin

seyircisi olmadan eyleme geçmelerinin gerekliliğini belirtir. Bu artık ezme-ezilme ilişkilerinin kurumsallaştığı ve doğallaştığı 'kapalı toplum'dan da çıkış anlamına gelmektedir. Özneleşenler "artık seyirciden ibaret değildirler; kollarını kavuşturamazlar, beklentiden feragat etmezler ve müdahale talep ederler. Artık seyretmekle yetinmezler, katılmak isterler." (Freire, 2021a: 37). Bu vurgu Freire ve Boal arasındaki bağlantı için çok temel bir vurgu iken beden varlığı, bedenin seyirci olmaktan çıkarak dönüştürücü bir güç haline gelişi ve eyleyici gücü, bizi ilk olarak Brecht'e götürmektedir. Çünkü Brecht oyunlarında görülür ki sınıfın tarihe müdahale edebilmek için gestuslarını ve diğer gestusları tanıması, manipüle edilmiş gestuslarının farkına varması ve onları bırakıp sınıf bilinçli gestuslarını öğrenerek harekete geçmesi gerekir. Brecht'te sınıfsal olan bedende, yani gestusun odak noktasında ve bedenin yapıp eylediklerinde somutlaşmış durumdadır. Brecht'te oyun kişilerinin gestuslarının (davranış adı altında toplanabilecek jest ve mimikleri, söylemleri, giyimleri vb.) oyunlarda bu denli belirleyici olması da bu yüzdendir. Bu yüzdendir ki *Adam Adamdır* isimli oyunda oldukça saf / temiz bir yükleme işçisi olan ve balık satın almak için evinden çıkan Galy Gay, Hindistan'daki işgalci Büyük Britanya ordusunun makineli tüfek timinin dördüncü askerine, savaş makinesi olarak bilinen Jeraiah Jip'e dönüşmekte ve tüm dönüşümü boyunca da Jeraiah Jip'in gestusları (yürüyüşü, konuşması, mimikleri, davranışları, jestleri, dış görünüşü vb.) değişmektedir (Brecht, 2013). Gestusu salt işçi sınıfı nezdinde ele almaz Brecht, her sınıfın ayrı bir gestusu vardır ve bu da oyun kişilerinin dil ve söylemlerinden (Barthes, 1977) giyim kuşamlarına, hatta ellerinin biçimlerine yansımaktadır. Bunun içindir ki *Kafkas Tebeşir Dairesi* isimli oyunda üst sınıftan kadınlar, alt sınıftan olan hizmetçi Gruşe'yi ellerindeki çatlaklardan tanırlar. Oyunda Gruşe, Valinin Karısı'nın bırakıp gittiği çocuk Michel'le birlikte geceyi geçirecek yer arar. Valinin Karısı kaçarken altınlarını, yeşil çizmelerini, şarap rengindeki kürkünü düşünür, diğer değerli

eşyalarını koyduğu sandıklarını arabaya yükletmeyi düşünür ama çocuğu Michel aklına gelmez. Çocuk, Valinin Karısı'nı oradan götürecektir olan alt sınıftan Yaver'in aklına gelir. Valinin Karısı ve Yaver silah seslerinin bölgeye iyice yaklaşmasıyla çocuğu bırakıp hızlıca kaçarlar. Michel'e Gruşe sahip çıkar, onu beslemeye, savaştan, kanlı katillerden korumaya çalışır ancak çatışmalardan ve soğuktan korunmak için geceyi geçirecek bir yer bulamaz. Gruşe üst sınıftan bir kadın rolünü oynayarak çocuk ile birlikte kalmaya çalıştığı handa, önce yatakları oldukça muntazam biçimde sermesi (gestus), sonra da ellerinin biçimi/görüntüsü (gestus) nedeniyle hangi sınıftan olduğunu ele verir: "Yaşlıca Bayan: (Amirane) Yatağı yapmakta pek ustasınız güzelim. Ellerinizi gösterin! / Gruşe: (Dehşet içinde): Nasıl yani? / Yaşlıca Bayan: Ellerinizi gösterin dedim. / (Gruşe bayanlara ellerini uzatır.) / Genç Bayan: Çatlak işte! Hizmetçi bu!" (Brecht, 1997:106).

- 16 -

Gruşe, alt sınıftan gelen biridir ve oyunda emeğin (emek veren, emeğiyle yaşayan sınıfın) temsilcisidir; sınıf bilincine sahip değildir ama 'ortak iyi'den yana olan ne ise ondan yana tavır almaktadır. Davranışları her zaman ideal değildir ama öğrenmeye, doğruyu bulmaya çalışmaktadır. Çünkü zaten Brecht'te de halk, "gelişimi belirleyen, gelişim sürecine katkıda bulunan, onu zorlayan, tarihi yapan, dünyayı ve kendini değiştiren, savaşan ve geleceği etkileyen" insan topluluğudur (şener, 1997: 279) ve Gruşe, Brecht oyunlarında var olan "henüz yerine oturmamış bir dünya"nın (Bloch, 2013) ortasındadır, dünyanın değişim sürecinde onu değiştiren ve onunla birlikte değişen 'büyük insanlık'ın parçasıdır. O da oyundaki yaşlı ve genç bayan isimleriyle yer alan üst sınıftan kadınlar gibi, Vali'nin Karısı gibi bir bedendir, temsildir, gestusun vücut bulmuş halidir. Karacabey (2009), Brecht oyunlarında 'beden'in, hem gizemleştirilmeyecek, örtülmeyecek materyal projenin parçası hem de değişimin, yeni türden bilmenin tek konumlanması olduğunu ifade eder. Beden apaçıktır, ortadadır, bedeninin davranış biçimi ve yeni bir yaşam için edineceği yeni davranış biçimleri gözlenebilir; eski hayatı

sürdürecektir veya yeni hayatı başlatacak olan da bu davranış biçimlerinin niteliğidir. Bu durum Brecht'in aslında maddeyi ve fikri ayrı ayrı başlangıç noktaları olarak ele alan materyalist ve idealist öğretiler arasında yaptığı tercihi de göstermektedir (Karacabey, 2009). İnsan bedeniyle bilecek, onu görünür kılacak ve dünyayı değiştirme eylemine de bedenle, gestuslarıyla koyulacaktır.

V

Freireyen teoriden ve özel olarak Brecht tiyatrosundan etkilenen Augusto Boal'de de vurgu beden üzerindedir. Ezilenler dünyayı değiştirmek için harekete geçecek ama bunu önce tiyatrodan ve yine bedenle prova edeceklerdir. Boal tiyatrosunda beden egzersizlerinin, bedene odaklanan ve Ezilenlerin Tiyatrosu'nun bir parçası olan İmaj (İmge) Tiyatrosu'nun 'beden' bağlamında önemli olduğu görülür. Katılımcılar İmaj Tiyatrosu uygulamalarında bedenleriyle ne yapabileceklerini görmekte, bedenlerini bedenleriyle öğrenmekte ve bedenlerinin sınırlarını tanımaktadırlar. İmaj Tiyatrosu aracılığıyla ezilenler tarafından kimi zaman dile getirilmeyenler ya da getirilemeyenler de yine bedenle dile getirilmektedir (Boal, 2005).

Santiago-Jirau ve Thompson (2019) da Ezilenlerin Tiyatrosu'nun ana uygulamalarından biri olan İmaj Tiyatrosu'nun katılımcıların bedenleri ile etkin olmalarını sağladığını ve bu tiyatrodan katılımcıların estetik bir mekânda ezilme durumlarını beden ile tartıştıklarını ifade etmiştir. İmaj Tiyatrosu, ezilme durumlarının ve olası karşı koyma noktalarının bedenin en ham haliyle fiziksel sunumudur. Örneğin İmaj Tiyatrosu'nda ezilenler, sözcükler olmadan kendi bedenlerini ve katılımcıların bedenlerini kullanarak ezilme durumları ile ilgili fikirlerini, hislerini, ezilme durumlarında bireysel olarak nasıl davrandıklarını heykel formunda sunmakta, seyirci-oyuncular bu imajları gözlemlemekte ve neye şahit olduklarını ifade etmektedirler.

gestuslar da praksisin taşıyıcısıdır. Yeni bir işlev ve anlam kazanan bedenle birlikte, mücadele de ilk olarak bedende somutlaşacak, olası bir değişimin ilk nüveleri de bedende görünür olacaktır. Davranış biçimleri, dil ve söylem, hatta yaşamın bedensel görünümü de dahil her şey, toplumsal değişimle birlikte -eşzamanlı ya da başlatıcı olarak- değişmeye başlayacaktır. Hem var olan hem de devam eden, sürekli olarak kurularak inşa edilen süreçte, beden de kuracak, inşa edecek ve inşa edilecektir.

VI

Carl Weber (2005), gestusların eleştirel düşünceyi kışkırtabileceğini ve bu açıdan da gestusların toplumun ve bireyin gelecekteki davranışını etkileyebileceğini iddia eder. Carl Weber'in söylediği iki açıdan oldukça önemlidir: Gestuslar eleştirel düşünce için bir araç olabilir ve gestuslar bireyi ve geleceği değiştirebilir. Carl Weber'e göre gestuslar Brecht'te ve Brecht'ten bir sahnelemede sosyal pozisyonu, sosyal yaşam içindeki karakterin statüsünü (sınıf, algılama ve algılanma biçimi, kültür vb.) ve bu statünün toplumdaki işlevini/işlevlerini ifade eder. Gestuslar toplumsal bir konuma ilişkin bilgi verirken aynı zamanda bu toplumsal konumu belirleyen sosyal, siyasal, kültürel vb. etkenleri de gösterir. Benjamin (2011) bir örnek verir ve Carl Weber (2005) buradaki "donmuş sahne"de gestusun varlığına, önemine dikkat çeker. Aslında bu değini eleştirel pedagojiye sunabileceği pratik imkanlar açısından da önemlidir: "Anne kızına fırlatmak için bir yastık almış, baba ise polis çağırmak için pencereyi açmıştır. Bu anda kapıda bir yabancı belirir." (Benjamin, 2011:18). Toplumsal düzenin çürümüşlüğü aynı zamanda bu sahnede var olan "bozulmuş yataklar, açık pencere, karmakarışık bir oda" (Benjamin, 2011: 19) ile görünür olmuştur. 'Yabancı', bahsi geçen ailenin 'durum'u ile karşı karşıya kalmıştır. Her şey açıktır ya da açıklanmaya müsaittir. Burada sorular yükseltilebilir: Aile nedir, ailenin o anki durumunun nedenleri nelerdir, evin düzenlenişi sınıfsal açıdan herhangi bir kimliğe, ilişkiye işaret etmekte

midir, kişilerin toplumsal konumu nedir, yaşanan ‘durum’ kişilerin toplumsal konumları ile nasıl ilişkilendirilebilir vb.; sorular çoğaltılabilir. Sahnenin eleştirel pedagoji açısından önemli olan yönü ise sahnede var olan durumun sordurduğu sorulardır, soruların yükseltilebileceği bir kriz anının yapılandırılmış olmasıdır. Böyle sahnelerin dramatize edilmesi sınıf ortamında kolaylıkla uygulanamayacak ve her öğretmen tarafından gerçekleştirilemeyecek olabilir. Ancak olası kriz durumlarında ve bazen bilinçli olarak yaratılan kriz durumlarında, metinlerden bulunup belirginleştirilebilen durumlarda, öğretmenin bu sahneleri, Carl Weber’in (2005) ifade ettiği biçimiyle dondurması, durumu/sorunu/görünür olan çelişkiyi hepsinin toplamı da olan gestusu bir kenara bırakmak yerine ona dikkat çekmesi, onu vurgulaması önemlidir. Çünkü böyle bir uygulama eleştirel düşünme için bir araç olabilir.

- 20 -

bell hooks (2021) öğrenme ortamlarında kimliklerin ve sınıfların bir kenara itildiği, bu konularda konuşulmadığı, iktidarın da aslında bu ‘konuşmama’ üzerinden büyüdüğü iddiasındadır. “Burjuva değerlerinin zorladığı susturma herkesçe onaylanır.” (bell hooks, 2021:168) ve okullarda onaylanmış sınıf tutumlarına uyulmaya çalışılır (bell hooks, 2021). Okullarda öğretilen davranış pratiklerine ilişkin Apple (1990) da benzer bir görüştedir: Okullarda açık ve örtük müfredat aracılığıyla belirli sınıf pratikleri öğretilmektedir. Aksoy’a (2008) göre bu durum aslında bir standartlaştırma süreci olarak okunabilir ve standart olanın hegemonik/ egemen olanla ilişkisi vardır. Çünkü standartlaştırılmış olan ‘onaylayıcı’ bir işleve de sahiptir (Aksoy, 2008: 1046). bell hooks, siyah bir kadın ve işçi sınıfına mensup bir ailenin çocuğu olarak tüm öğrenim deneyimi sürecinde okullarda/eğitim kurumlarında kimliklerinin yok sayıldığını, iddia etmektedir. Beyaz ve erkek iktidar, burjuva iktidarı; ‘öteki/diğer’ kimliklerin vurgulanmaması, yok sayılması, ifade edilmemesi ile varlığını güçlendirmekte, yoluna devam etmektedir. İşçi sınıfından

gelenlerin sınıf geçmişlerinin reddedildiği ancak maddi açıdan ayrıcalıklı bir sınıf olmanın evrensel bir norm olarak sunulduğu okullarda, işçi sınıfı kültürü okuldaki sosyal etkinliklerden, tartışmalardan, öğretim programlarından ve ilişkilerden dışlanmakta, örneğin yerel/etnik meselelere idealize edilen “seçkin” kültür kapsamında konuşul(a)mayan konular olarak kalmaktadır. Sınıf ortamındaki burjuva değerlerinin muhalefeti savuşturan, yüzleşme ve çatışma olasılığını engelleyen bariyerler kurduğunu belirten bell hooks, sınıf meselesinin para meselesinden daha fazlası olduğunu iddia etmektedir. Çünkü günümüz bağlamında düşünüldüğünde egemen iktidar; değerleri, tutumları, sosyal ilişkileri, bilginin dağıtım sürecini ve bu süreci belirleyen önyargıları da şekillendirmektedir. bell hooks (2021) sınıf ortamlarında dayatılan burjuva değerlerine karşı sınıf kimliklerinin ve diğer kimliklerin görünür olmasının burjuva ideolojisinin sekteye uğratılması, engellenmesi açısından önemli olduğunun altını çizmektedir. Siyah, kadın ve işçi sınıfından gelen ‘beden’inin görünürlüğü için mücadele ettiğini ifade eden bell hooks’a göre burjuva değerlerinin dayattığı ve öğretmenler, öğrenciler, profesörlerce de onanan susturma, öğrenme ortamlarının demokratikleşmesinin önündeki engellerden biridir. bell hooks (2021) işçi sınıfından gelen öğrencilerin ve diğer kimliklerin görünür olma mücadelesini ele alırken bunu katılma/katılım pedagojisi mücadelesi olduğunu ifade etmekte ve öğrenme ortamlarına bu aktif katılımın, yetki alma sonucunu da doğuracağını belirtmektedir. bell hooks’un (2021) kendi işçi sınıfı kimliğinin, bedeninin akademik ortamlarda kabulü için yaptığı müdahalelerle ilgili olarak dile getirdikleri ile Carl Weber’in (2005) gestusun varlığının/görünümünün eleştirel düşünmeyi kısıktatabileceğine ilişkin varsayımı arasındaki paralellik de dikkat çekicidir. “Yaptığım müdahale içtenlikle karşılanmasa da eleştirel düşünmeye, diyalektik değişime kaynaklık etti.” (bell hooks, 2021: 171). bell hooks almış olduğu somut sonuçlardan söz

etmektedir, görünen o ki Carl Weber'in varsayımını bell hooks gerçekleştirmiştir.

bell hooks'un (2021) ek vurgusu da oldukça önemlidir. Irk, cinsiyet, sınıf ayrıcalığı gibi nedenler doğal olarak birilerini diğerlerine göre daha üst bir konuma yerleştirmekte, bu durum egemen kimliklerin otorite sağlamalarına yol açmakta ve onlara daha fazla olanak sağlayarak eşsizliğin yeniden üretimine yol açmaktadır. bell hooks'un düşüncelerinden hareketle şunu söyleyebiliriz ki gestusların görünürlüğü için özel bir vurguya da ihtiyaç yoktur. İşçi sınıfı çocuklarının, dilsel, kültürel, cinsiyet temelli eşsizlik yaşayanların, kimliklerini gizlemek, kimlikleri ile ilgili susmak zorunda kalanların kendi gestusları ile doğal bir varoluğu seçmeleri, yani bell hooks'un (2021) belirttiği gibi suskunluğa gömülmeyerek kimlikleri ile var olmaları, örneğin kadın olarak, siyah olarak, etnik bir kimlik olarak, işçi sınıfı mensubu biri olarak varlıkları, sahip oldukları "beden"lerle var olmaları statükoyu sarsacak güce sahip görünmektedir.

- 22 -

Sanki bilgi bedenden çıkmıyormuş gibi öğretmemiz beklenir. Sınıftaki önyargıları eleştirmeye çalışan bizler, kendimizden tarihin özneleri diye bahsedeceksek bedene geri dönmeliyiz. Hepimiz tarihin özneleriyiz. İktidarın sınıftaki geleneksel düzenlenişini yapısöküme uğratmak, bazı gruplara ve diğerlerine uyan öznelliği inkar etmek için kendimizi bedenlenme durumuna geri döndürmeliyiz (bell hooks, 2021: 134).

Brechtien tekniklerden biri olan gestusun öğrenme ortamlarında kullanılmasına ve nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar henüz yenidir. Demirdiş ve Aksoy (2021) Brechtien diğer tekniklerin yanında gestusun da öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceğine dair öneriler sundukları çalışmalarında, gestusu sınıfsal, cinsiyet temelli, kültürel, dilsel vb. kimlikleri de içerecek biçimde ele almış ve öğrenme ortamlarında gestusun kullanımının öğrenme ortamlarındaki neoliberal, otoriter ve muhafazakar pratiklerin/davranış kalıplarının kırılmasında etkili olacağını iddia etmişlerdir. Demirdiş ve Aksoy'a (2021) göre gestusların öğrenme ortamlarında kullanımını/görünümü/varlığı çokkültürlü, demokratik okulların

oluşturulmasına katkı sunabileceği gibi sınıf bilinçli davranışların da gelişimini sağlayabilir. Çünkü öğrenme ortamlarında tekçi, neoliberal ve neomuhafazakar piyasanın talepleri doğrultusunda davranış pratikleri kazandırmaya çalışan ezenlere karşı işçi sınıfından ve diğer kimliklerden gelen eğitim bileşenlerinin (öğrenci, öğretmen, veli ve diğer üyeler) kendi gestusları ile öğrenme ortamlarındaki varlığı, yeniden üretimi de sağlayan davranış pratiklerinin sorgulanmalarına, yerlerinden edilmelerine yol açabilir, 'kültürel sessizliği' (Freire, 2017) bozabilir.

VII

Brecht'in doğrudan jest/davranış/tutum anlamlarına gelebilecek gesture³, gesticulation⁴, Haltung⁵, Gestik⁶ gibi sözcükler yerine Latince'den hareketle yeni bir sözcük oluşturması, yani 'gestus' sözcüğünü türetmesi ve kullanması (Mumford, 2009) sözcüğün anlam yükü ile ilgilidir. Çünkü gestus sadece jest ya da jestler yapma, davranış gibi anlamlara gelmemekte; davranışları koşullandıran ve şekillendiren siyasal, ekonomik, toplumsal vb. ilişkileri de içermektedir (Mumford, 2009). Barthes (1977) gestusu 'toplumsal gestus' olarak ele almaktadır. Barthes'a (1977) göre toplumsal gestus, tüm toplumsal durumların okunabileceği bir davranış ya da davranışlar dizisidir. Örneğin insanın bir sineği kovmak için yaptığı hareketlerin toplumsal bir yanı yoktur ve bu hareketler toplumsal gestus değildir ancak aynı insanın yoksul giysiler içinde bekçi köpekleriyle savaşıması, kantinde çalışan kadının kendisine uzatılan paranın sahte olup olmadığını anlamak için yaptığı hareketler toplumsal gestustur. Barthes (1977) toplumsal gestusa vurgu yapar ancak anlaşılacağı üzere kişilerin gestusları, sınıfların, toplumsal grupların gestusları, toplumsal-sınıfsal ilişkileri ile etkileşim içindedir. Ancak manipüle edilmiş bilinçlerin sonucu olarak -tıpkı Galy Gay örneğinde olduğu gibi- kişilerin gestusları da değişebilmektedir; yani burada bir örtüşme yoktur, işçi sınıfı mensubu biri ezen sınıfların gestuslarını da

edinebilmekte, bu şekilde davranabilmektedir. Aynı vurgu bell hooks'ta (2021) da vardır. bell hooks konuya üniversite/okul/ öğrenme ortamları bağlamında yaklaşmış ve susmaya zorlanmış, kimliğini (örneğin siyah, kadın ve işçi sınıfı kimliği) yok saymaya teşvik edilmiş bedenlerin onanan/ uygun bulunan davranış pratiklerini edindiklerini ve bu öğrencilerin/öğretmenlerin/akademisyenlerin okul ve sokak/aile/ev/sınıf arasında bir bölünme yaşadıklarını, kendi bedenlerine/kimliklerine yabancılaştıklarını iddia etmektedir. Bu bağlamda bell hooks'un (2021) tarihin öznelere yaptığı bedene dönme çağrısı oldukça yerindedir ve bu çağrı Brechtien bağlamda 'gestuslara dönme' çağrısı olarak okunabilir. bell hooks siyah, kadın ve işçi sınıfına dahil olan kendi bedeninden hareketle diğer bedenlere, 'düşünen bedenler'e (Mumford, 2009) çağrı yapmıştır. Çünkü mevcut hegemonya bu öteki-bedenleri görmezden gelmiş, manipüle etmiştir; onları mevcut sistem içinde uygun/onanan davranışlara yönlendirmiştir. Şimdi yapılması gerekense bedene dönmektir. Çünkü bedene dönme, düşünme imkanlarını genişletebilecek bir atılım sağlayacak ve mevcut hegemonyayı geriletebilecek, onda çatlaklar açabilecek potansiyele sahiptir (bell hooks, 1994). Çünkü beden, sadece beden değildir, kişilerin habituslarıdır, var olma biçimleri, toplumsal aidiyetleri/kimlikleridir: kadın olma, burjuva olma, LGBTİİ + olma, Ermeni olma, patron olma, Alevi olma, erkek olma, siyah ya da beyaz olma, Türk olma, işçi olma, köylü olma, öğrenci olma, ezilen olma vb.

Beden merkezli düşünme ve beden, var olma mücadelelerinde bir araç olarak kullanımı bell hooks'a (1994) göre ABD'de siyah hareket ve kadın hareketi ile öne çıksa da bu türden direnme pratikleri diğer direnme alanlarında da oluşturulabilir. Beden algısını beden-zihin düalizminin dışında birbirlerini içerecek biçimde ortaya koyma (bell hooks, 2021), bedenle bilme, bedenle var olma ve bedenle harekete geçme hem praksis hem de yok sayılan bedenlerin/gestusların (sınıfsal, etnik, kültürel, cinsiyet temelli vb.) görünürlüğü bağlamında

yeniden bir başlangıç noktası olarak ele alınabilir ya da beden bir mücadeleye ortasından dahil olabilir.

Aksoy (2017: 74), “egemen söylemlere ve pratiklere karşı direnç odağı olan herhangi bir toplumsal hareketin karşılaşabileceği gibi, eleştirel pedagoji hareketinin de belirli bir zaman aralığı içinde görmeyi başaramadığı kör alanlar” bulunabileceğini belirtir. Aksoy’un (2017) söylediklerinden hareketle iddia edilebilir ki, özellikle Türkiye örneği de dikkate alındığında, beden ve beden eksenli politikalar eleştirel pedagoji alanı içinde pratik bir hamle olma olasılıkları açısından yeterince tartışılmamıştır. Praksisin eksik parça olması ile ele alınabilecek bu sonuç, sadece ekonomik bağlamlı sınıf tartışmalarının (hem eleştirel pedagojide hem de toplumsal mücadelede) gölgesinde kalma ile de birlikte düşünülebilir. Yani öğrenme ortamlarında gestuslarla var olma hali, açık ve örtük müfredatların onadığı belirli/tekçi davranış kalıplarına karşı sınıfsal, kültürel, cinsiyet temelli vb. kimliklerle okullarda olmanın imkanları ve sonuçları üzerine çok düşünülmemiştir. İşte bell hooks’un pedagoji alanından, Brecht’in sahneden hareketle dikkat çektiği nokta burasıdır ve sordukları sorular da oldukça önemlidir: Kolektif bir temsil alanı olarak bedenin imkanları nedir? Beden neleri değiştirebilir? Bedenin alanlara dahil olmasının olası sonuçları neler olabilir? Bedenin hegemonya mücadelesinde işlevleri nelerdir? Beden günümüzde hala toplumsal bir alan mıdır? Sorular çoğaltılabilir ancak anlaşılmaktadır ki her iki isim de bedenin sosyo-kültürel ve sınıfsal ilişkiler ağının bir parçası olduğunun, tutumların/gestusların bu ilişkilerin bir sonucu olduğunun ve bedenin/gestusun egemen ideoloji tarafından görmezden gelindiğinin, manipüle edildiğinin farkındadır. Paulo Freire sadece aklımızla değil tüm bir bedenle var olduğumuzu söylemiş, Augusto Boal ise bedenin sürekli müdahale ettiği teatral bir yapı ve gündelik hayat düşlemiştir. İşte tüm bu isimlerden hareketle bir mücadele alanı ve aracı olması bağlamında beden eksenli, eleştirel eğitim ve eleştirel tiyatronun sunduğu imkanlar üzerinden öğrenme

ortamlarına taşınabilecek çıkarımlar yapılabilir. Bu ıkarımlar belki ve henüz doğru/yeterli olmayabilir, bu konuda somut verilere de ihtiyaç duyulacağı açıktır ama eleştirel pedagojiye ilişkin tartişmaların genişletilmesi ve örneğin Türkiye eleştirel pedagoji geleneği içinde Aksoy'un (2017) dikkat çektiği 'kör alanlar'a adım atılması açısından da bu tartişmalar gereklidir.

İnsan bedeniyle (onun tüm ilişkileriyle) düşünür, beden harekete geçer ve beden var olan gerçekliği değiştirebilir. Öğrenenlerin kendi gestusları ile varoluşları egemen gestusları geriletebilir ve yok sayılan/manipüle edilen kimliklerin görünümlünü sağlayabilir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, akademisyenlerin okullarda sınıfsal, sosyo-kültürel, cinsiyet temelli, kültürel kimlikleri var oluşları eleştirel ve diyalektik düşünmeyi kışkırtabilir, tekçi bakış açılarını ve burjuva davranış pratiklerini yıkararak yeni 'oluş' lara kapı açabilir. Bireylerin yaşadığı kimliksel bölünme (okul ve yaşam) ortadan kalkabilir ve ortadan kalkması bireylerin kendilerine yabancılaşmalarını engelleyebilir (bell hooks, 2021). Sınıfsal kimliklerin görünümlü ise, okullarda 'eşitlik' mitinin tartişılmasını sağlayabilir. Sunulan ve idealize edilmiş, uyulması beklenen ve uyulan davranış pratikleri ile herkesin 'aynı' olduğu ve geleceğe 'eşit' koşullarda yol aldıkları yanılısaması tartişmaya açılabilir. Öğrenenler öteki ile birlikte yaşamayı, onunla tartişmayı deneyimleyebilir. Brechtien gestusun doğrudan imkanları açısından ise öğrenme ortamlarındaki görsellere, örneğin müziklere (Brecht müziği de gestus olarak değerlendirmektedir) müdahale edilebilir (Demirdiş ve Aksoy, 2021), bu açıdan bir farkındalık oluşturabilir. Okul öğretim programlarında kadının, sınıfların, kültürel kimliklerin dikkate alınması cinsiyetçi ve ırkçı olmayan, demokratik okulların oluşumunda etkin olabilir.

"Eleştirel Pedagojilerden oluşan bir 'eleştirel pedagoji' alanı, eşitlik ve özgürlük söylem ve çabaları bakımından ve ele aldığı birçok yeni konu bakımından bir ilerleme/değişme içindedir, *olmakta olana* dahildir."

(Aksoy, 2017: 74). Sonuç olarak iddia edebiliriz ki gestusun öğrenme ortamlarında kullanılmasına ilişkin bu metnin sorduğu sorular şimdilik yanıtlara sahip olmasa ve gestusun/bedenin olanakları henüz ihtimaller çerçevesinde düşünülse de imkan ve olasılıklar üzerine düşünmeyi ve eylemeyi de içeren, *ilerleme/ değişim içinde olmakta olana dahil* olan eleştirel pedagojinin ve Türkiye eleştirel pedagoji geleneğinin beden/ gestus eksenli yeni tartışmaları alana dahil etmesi alanı zenginleştirebilir. Bunun tersi de olabilir ya da gestus tamamen işlevsiz de bulunabilir ancak bunu öğrenmenin en iyi yolu bu konuda çalışmalar yapmaktan geçmektedir. 'Yolda olma' halinde olan eleştirel pedagojinin bu ve benzer tartışmalarla -sonuçlar menfi olsa dahi- genişleyebileceği ve gelişebileceği ise açıktır.

¹ Bertolt Brecht ve Augusto Boal tiyatrosu arasındaki ilişkiler hakkındaki çalışmalar önemli oranda Brecht'in kuramı olan epik tiyatro ile Boal'in kuramı olan Ezilenlerin Tiyatrosu arasında yapılmışken Brecht'in öğrenme oyunları (öğreti oyunları /lehrstücke) ve Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu arasındaki bağlantıları ele alan çalışmalar daha sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Örneğin Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu kuramının son halkası olan Yasama Tiyatrosu ve onun pedagojik ortamlarda kullanımına dair çalışmalar da yeni sayılabilecek çalışmalardandır.

² Ana Maria Araujo Freire, Paulo Freire'nin *Umudun Pedagojisi* (2021) başlıklı çalışmasında yer alan "bedenin yasaklanması" ifadesini çalışmanın *Notlar* bölümünde ele alır. Brezilya'nın sömürgeleştirilmesi sürecinden Portekiz kolonyalizmi yerli ve siyah olanlara öğrenmeyi, bilmeyi yasaklamış, onların kendi değerlerine, kültürlerine göre yaşamalarını engellemiş ve bunları değersiz kılmıştır. (bkz. *Umudun Pedagojisi*, *Notlar*, 271-272.) Açıkça görülmektedir ki beden Freire'de kolonyalizme karşı mücadelede işlevsel kılınmışken Brecht'te vurgu sınıf kimliklerindedir.

³ jest, İngilizce.

⁴ jestler yapma, İngilizce.

⁵ davranış, Almanca.

⁶ jest, Almanca.

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2008). Standart ve Standartlaştırma. İçinde: F. Başkaya ve A. Örnek (ed.), *Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü Eleştirel Bir Giriş*, İstanbul: Özgür Üniversite Yayınları, 1045-1058
- Aksoy, H. H. (2017). Eğitimin Tanımı Sorunsalı ve “Eleştirel Pedagojiler”. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 53-54, 70-75
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. (Second Edition). New York and London: Routledge
- bell hooks. (1994). Feminism Inside: Toward a Black Body Politic. In: T. Golden (ed.), *Black Male Representations of Masculinity in Contemporary American Art*, New York: Whitney Museum of American Art, pp. 127-140
- bell hooks. (2003). *Where We Stand: Class Matters*. New York: Routledge.
- bell hooks. (2021). *Sınırları Aşmayı Öğretmek. Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim*. (A. Eylem, ev.). İstanbul: Nota Bene Yayınları
- Barthes, R. (1977). Diderot, Brecht, Eisenstein. İçinde: *Bertolt Brecht Sinema Yazıları ve Brecht, Sinema, Sanat İlişkileri Üstüne Yazılar*, ev. B. Onaran ve Y. Salman, İstanbul: Görsel Yayınlar, 208-218
- Benjamin, W. (2011). *Brecht'i Anlamak*. (4. Baskı). (H. Barışcan ve G. Işısağ, ev.). İstanbul: Metis Yayınları
- Bloch, E. (2013). Umut İlkesi 1. (3. Baskı). (T. Bora, ev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Boal, A. (2005). *Legislative Theatre. Using Performance to Make Politics*. (A. Jackson, ev.). Taylor & Francis e-Library
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. (A. Jackson, ev.). London and New York: Routledge
- Boal, A. (2012). *Arzu Gökkuşağı. Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu*. (2. Baskı). (F. Güllü, S. Yılandı ve E. Aydın, ev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Boal, A. (2013). *Brecht and, Modestly, Me!* Erişim adresi: <http://augustoboal.com.br/2013/06/13/brecht-e->

[modestamente-eu/](https://www.academia.edu/30109069/Freire_and_the_Body) Yayımlanma tarihi: 13.06.2013. Erişim tarihi: 08.01.2022.

- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu*. (4. Baskı). (N. Hasgül, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Brecht, B. (1997). *Bütün Oyunları 11*. (Y. Onay ve A. Cemal, Çev.). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları
- Brecht, B. (2003). Theory of Pedagogies: The Major and the Minor Pedagogy, Theory of Pedagogies. In T. Kuhn & S. Giles (eds.), *Brecht on Art and Politics*. London: Methuen, 87-92
- Brecht, B. (2005). *Tiyatro İçin Küçük Organon*. (2. Baskı). (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Mitos Yayınları
- Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı
- Brecht, B. (2013). *Bütün Oyunları 2*. (Y. Baykul, Y. Onay ve Y. Erten, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı
- Darder, A. (2016). Freire and The Body. In M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer. Erişim adresi: https://www.academia.edu/30109069/Freire_and_the_Body
- Demirdiş, M. (2020). Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu: Brecht, Freire, Boal. *Eleştirel Pedagoji*, 66, 3-15
- Demirdiş, M. (2021). Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosunda Yeni Bir Eleştirel Pedagoji Aracı Olarak Yasama Tiyatrosu. *Eleştirel Pedagoji*, 68, 92-100
- Demirdiş, M. & Aksoy, H. H. (2021). Bertolt Brecht's Theatrical Techniques' Connection with Critical Pedagogy and Their Usability in Learning Environments. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 19 (2), 144-171
- Freire, A. M. A. & Vittoria, P. (2007). Dialogue on Paulo Freire. *The Interamerican Journal of Education for Democracy RIED-IJED*. 1(1), 97-117. Indiana University. Retrieved from:

<http://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/115>

Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (14. Baskı). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, ev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Freire, P. (2021a). *Eleştirel Bilinç İçin Eğitim*. (D. Hattatoğlu, ev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Freire, P. (2021b). *Umudun Pedagojisi. Ezilenlerin Pedagojisini Yeniden Yaşamak*. (. Sümer, ev.). İstanbul: Yordam Kitap

Goldsmith, B. (2005). Brecht and Chicano Theatre. In C. Martin & H. Bial (eds), *Brecht Sourcebook*, London: Routledge. Taylor & Francis Group e-Library, 163-172

Karacabey, S. (2009). *Brecht'ten Sonra*. Ankara: De Ki Basım Yayın

Kemaloğlu, M. M. (2005). *Brecht'in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi*. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi

- 30 -

Kesting, M. (2005). *Epik Tiyatro*. (Y. Onay, ev.). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları

Lacey, S., & Woolland, B. (1992). Educational Drama and Radical Theatre Practice. *New Theatre Quarterly*, 8(29), 81-91. doi:10.1017/s0266464x00006357

Linds, W. (2000). Rehearsing methodologies... A workshop encounter with/between Brecht's Baal and Boal. *Korrespondenzen Zeitschrift für Theaterpädagogik/ Correspondence Theatre Pedagogy News Journal*, 35-36, 45-53. Erişim adresi: <https://www.archiv-datp.de/korrespondenzen/> Erişim tarihi: 23.03.2022

Marx, K. (2008). Feurbach Üzerine Tezler. (S. Belli, ev.). K. Marx ve F. Engels. *Alman İdeolojisi*. (ss.21-24). Ankara: Sol Yayınları

Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. New York and London: Routledge

Santiago- Jirau, A. & Thompson, S. L. (2019). Image Theatre. A Liberatory Practice for "Making Thought Visible". In K.Howe, J.

- Boal & J. Soeiro (eds.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*, London: Routledge, 156-161
- Şener, S. (2003). Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi. (3. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi
- Taylor, D. (2005). Brecht and Latin America's "Theatre of Revolution". In C. Martin & H. Bial (eds.), *Brecht Sourcebook* (pp.173-184). London: Routledge
- Vittoria, P. (2019). Paulo Freire and Augusto Boal: Praxis, Poetry, and Utopia. In K. Howe, J. Boal & J. Soeiro (eds.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed*, London: Routledge, 58-65
- Weber, C. (2005). Brecht's Concept of Gestus and American Performance Tradition. In C. Martin & H. Bial (eds), *Brecht Sourcebook*, London: Routledge. Taylor & Francis Group e-Library, 41-46

Toplumsal Hareketler: Mücadele Ederken Öğrenmek*

Zeynep Alica**

Özet

Hayatın çeşitli alanlarında yaşanan sorunlarla mücadele etmek için bireylerin bir araya geldiği, mücadele yürüttükleri konular üzerinden kolektif kimlikler oluşturdukları, toplumsal ve bireysel düzeyde anlamlı dönüşümler yarattıkları enformel etkileşim ağları toplumsal hareketler olarak adlandırılır. Toplumsal hareketler hem birer toplumsal dönüşüm mekanizması olarak dikkat çekicidir hem de yetişkinler açısından dikkate değer öğrenme olanakları oluştururlar.

* *Social Movements: Learning Through Struggle*

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı Doktora Öğrencisi, alicazeynep@gmail.com

Yetişkin eğitimi alanının başlangıç yıllarından itibaren özellikle radikal yetişkin eğitimi toplumsal hareketlerde öğrenmeyi hegemonya karşıtı bilgi üretimi açısından alternatif bir öğrenme sahası olarak konumlandırmıştır. Son 30 yılda toplumsal hareketlerde öğrenme üzerine yapılan çalışmalar yetişkin eğitimi alanında öne çıkmaya başlamıştır. Bu çerçevede toplumsal hareketlere katılan bireyler dönüştürücü öğrenme başta olmak üzere yetişkinler açısından özgün boyutlar taşıyan deneyim yoluyla öğrenme, rastlantısal öğrenme, duygular yoluyla öğrenme gibi öğrenme türlerini deneyimlerler. Radikal yetişkin eğitimi geleneği içerisinde Gramsci ve Freire toplumsal hareketlerde öğrenme yaklaşımları açısından öne çıkarken, özellikle son 30 yılda Finger, Foley, Welton, Kilgore, Holford ve Hall toplumsal hareketlerde öğrenme literatürünün temellerini oluşturmuşlardır. Giderek çok daha farklı boyutlarda yaşamsal tehditlerle karşı karşıya kalan yaşam alanlarında yükselen farklı toplumsal hareketlerin öğrenme boyutlarını anlamak üzere toplumsal hareketlerde öğrenmeye dair farklı yaklaşımlar geliştirilmekte ve bu alan yaşamla doğrudan ilgili öğrenme üzerine düşünen ve çalışan yetişkin eğitimcilerle esin kaynağı olmayı sürdürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin öğrenmesi, toplumsal hareketlerde öğrenme, radikal yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketler, öğrenmede deneyimin rolü, kolektif eylem

Abstract

The informal interaction networks through which people leauge together around political or cultural purposes to solve problems experienced in different fields of life are called social movements. Within these movements participants experience meaningful transformations both on personal level and on social level. Social movements are remarkable as social transformation mechanisms and they provide notable learning opportunities to the adults. Beginning from its early days especially radical adult education tradition positioned learning in social movements as an alternative learning site for the counter hegemonic knowledge production. Particularly during the last 30 years studies conducted on learning in social movements has started to shine out in adult education field. In this context transformative learning being in the first place, learning through experience, incidental learning, learning through emotions are some of the learning types coming forth in specific relation to adult education. Gramsci and Freire are the prominent figures within social movement learning in radical adult education tradition. Finger, Foley, Welton, Kilgore, Holford and Hall have built the basis of social movement learning during the last 30 years. Different approaches are being reformulated in order to understand learning dimensions of different social movements that have risen within life spaces which are facing several threats and this field continues to inspire adult educators working on learning that is directly connected to life.

- 34 -

Keywords

Adult learning, learning in social movements, radical adult education and social movements, role of experience in learning, collective action

Radikal Yetişkin Eğitimi ve Toplumsal Hareketler

Latin Amerika’da Freire’nin çalışmaları ve Avrupa’da Gramsci etkisiyle biçimlenen radikal yetişkin eğitim geleneği ezilen, dışlanan, iktidarın dışında, karşısında ya da uzağında yer alan toplum kesimlerinin demokratik karar mekanizmalarına katılımları için güçlendirilmeleri ile ilgili olmuştur.¹ Sivil toplum içerisinde yürütülen mücadeleyi toplumsal değişimin önemli bir bileşeni olarak tanımlayan Gramsci toplumu yönetici sınıf ya da burjuvalar ve yönetilen alt sınıflar biçiminde kategorize ederken, yönetici sınıfın kendi yerini güvence altına almasının ancak kültürel hâkimiyeti elinde tutmasıyla mümkün olduğunu öne sürer (Allman, 2011). Burada sözü geçen kültürel hâkimiyet “bütün toplumun felsefesi, değerleri, tercihleri vb. ile yönlendirilmesi”dir (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2011: 21). Bu kapsamlı yönlendirme kültürel hegemonyanın kurulması ve sürdürülmesini tarif etmektedir. Gramsci’nin “her ‘hegemonya ilişkisi’, mutlaka aynı zamanda eğitim ilişkisidir” şeklindeki bilinen ifadesi toplumsal hareketlerin bir öğrenme sahası olarak anlaşılmasında oldukça ufuk açıcıdır. Gramsci politika ve eğitim arasında karşılıklı bir ilişki görür. Ona göre politika eğitseldir ve aynı şekilde eğitim de politiktir. Bu anlayışta hedeflenen aslında toplumsal değişimi yaratacak potansiyelin oluşturulması üzerine düşündürmektir. Bu bağlamda gelişen ilişkiler ağı bütüncül bir “kişiliğin” meydana gelmesini sağlayan sosyokültürel, ahlaki ve entelektüel mekanizmaları oluşturmaktadır. “Gramsci’ye göre, bir arada ele alındığında bu mekanizmaların tümü, özbilince ve özdisipline sahip, dolayısıyla otonom ve kendi kendini yöneten bir siyasal ve tarihsel öznenin yaratılmasını sağlayacak devamlı bir ahlaki ve entelektüel reform meydana getirecektir (Fontano, 2011: 57). Ayrıca ona göre eğitim pasif bir bilgi alımının ve sadece bireyin duyarlılığının geliştirilmesinin çok ötesinde bir olgudur. Gramsci eğitimi “fikirlerin dönüştürücü gücü, radikal toplumsal dönüşüme hayat verme ve yeni bir felsefenin, alternatif bir dünya görüşünün oluşturulması üzerinden yeni bir düzen inşa etme

kapasitesiyle ilişkilendiriyordu” (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2011: 21). Bu bağlamda Gramscien bir perspektifle ele alındığında toplumsal hareketler, baskın ve hâkim grupların belirlediği ve şekillendirdiği okulların ve aile dâhil olmak üzere çeşitli kurumların oluşturduğu politik ve kültürel hegemonyaya karşı bir araya gelen grupların çoğunlukla kendi karşı hegemonya pratiklerini, öğrenme formlarını ve içeriklerini oluşturdukları, böylelikle demokratik sivil toplum sahasını geliştirdikleri mücadele alanlarıdır. Toplumsal çelişkilerin ortaya çıkarılmasında kendi sınıfsal çıkarlarını bir kenara bırakarak ezilen ve yoksul toplumsal gruplardan yana bir tavır sergileyen, diğer bir deyişle sınıf intiharı gerçekleştiren aydının rolü belirleyici derecede önemlidir. Sınıf intiharı gerçekleştiren organik aydın aynı zamanda enformel eğitimin çeşitli biçimlerde hayata geçirildiği politik eğitim süreçlerinde ezilen kesimler yararına hareket eder. Yetişkin eğitimi ise burada kendine özgü bir rol oynar. Zira hem esnektir hem de potansiyeli formel eğitim kurumlarına göre daha geniştir. Bu nedenlerle “hem hegemonik fikir ve pratiklere meydan okuyacak fikir ve pratiklerin geliştirilmesi için, hem de egemen ideolojinin altında yatan çelişkilerin açığa çıkarılması için muazzam bir araç teşkil eder” (Borg, Buttigieg ve Mayo, 2011: 31). Dolayısıyla toplumsal hareketler toplumsal değişim ve toplumu radikal bir biçimde dönüştürme açısından kritik öneme sahiptir.

Ezilenlerin kendi toplumsal konuları ve eşitsiz ilişkiler hakkında bilinç edinmeleri, karar mekanizmalarına katılımlarının sağlanması ve tüm bu süreçlerin köklü, politik yetişkin eğitim pratikleriyle gerçekleştirilmesine dair tartışmalar yetişkin eğitimi sahasını fazlasıyla etkilemiş olan Freire’yi akla getirir. Gramsci ve Freire radikal yetişkin eğitimi alanında yol açıcı düşünürlerdir ve birbirlerini tamamlayan bir hat izledikleri genel kabul gören bir yaklaşımdır (bkz. Mayo, 1999; Allman, 1999). Freire eğitimcinin hâkim kültürü doğrudan öğrenciye aktaran, ‘bankacı eğitim modeli’nin uygulayıcısı olduğunu, böylelikle bir ideoloji taşıyıcısının çok ötesinde davranma potansiyeli taşıdığını

düşünür (Freire, 2006). Bu çerçevede (sisteme dönük radikal anlamda eleştirel bir) eğitimci ya da kültürel çalışan, bir ayağı sistemin içinde bir ayağı sistemin dışında olan bir organik entelektüel olmalıdır. Bu perspektifle hareket eden bir eleştirel eğitimci ezilenlerin bilinç dönüşümü yaşamaları için deneyimlerine başka bir gözle bakmaları açısından kritik bir yerde durmaktadır. Freire eleştirel eğitimcinin ezilenlerin dönüşüm sürecine bir anlamda rehberlik edebileceğini düşünür ve bu bakımdan yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketler ilişkisi onun açısından dikkate değerdir. Mayo'ya göre Freire toplumsal hareketleri bir umut kaynağı olarak görmüş, kendisi de toplumsal hareketler içerisinde aktif olarak yer almıştır. “Freire madunlar için toplumsal değişimi hedefleyen siyasal partilerin toplumsal hareketleri kendi içlerine katmak yerine ilerici toplumsal hareketlerden öğrenmeye ve onlarla iletişim içinde olarak dönüştürülmeye açık olmaları gerektiğini” vurgular (Mayo, 2009: 99). Ayrıca Mayo'ya göre insanların seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama kapasitesi (human agency), Freire'nin çalışmalarının odağında yer alan kilit kavramlardan biridir (Mayo, 2009: 101). Söz konusu kavram aynı zamanda toplumsal hareketlerin yetişkin eğitimiyle kesiştiği en önemli boyutlardan birine işaret etmektedir. Freire'nin önerdiği pedagojide insanın seçimini üretme kapasitesi, özgürlükle ve otoriteyle kurduğu ilişkiler, bu ilişkilerin bilincin oluşumuna ve dönüşümüne etkisi diyaloğa dayalı bir öğrenme ilişkisi içinde sorunsallaştırılır. Kuk ve Tarlau'ya göre (2020: 4) Freire'nin önerdiği diyaloğa dayalı eğitim ilişkisinde “eğitimciler, eleştirel düşünmenin ortak bir özgürlük hedefi oluşturma amacı taşıdığını dikkate alarak kişinin daha önceki bilgisine dair sorular üretir”. Bu bağlamda eğitimci ya da kolaylaştırıcılarla ya da bizim bağlamımızda toplumsal hareketler içerisinde yapılan çalışmalarda öğrenenler aslında daha önce öğrenilmiş ve kişinin ezilmeyi, dikkate alınmamayı benimsemesine yol açan öğrenmeleri ile yüzleştiği, onları sorguladığı ve bu sorgulamayla birlikte yeni ve özgürleştirici öğrenmeleri benimsediği bir sürece de karşılık

gelmektedir. Özellikle kendi sesinden ve kendi sözünden, dünyayı ve kelimeleri okuma hakkından mahrum edilmiş toplum kesimlerini önceleyen bir pedagoji geliştirme amacı taşıyan Freireci bir pedagojide, eğitimci ve öğrenen arasındaki hiyerarşiyi de sorunsallaştıran bu sorgulama ilişkisi Latin Amerika başta olmak üzere dünyanın pek çok farklı ülkesinde radikal yetişkin eğitimi çalışmalarına ve bu çalışmalarla etkileşim içerisinde hareket eden toplumsal gruplara ilham vermiştir.

Toplumsal Hareketlerde Öğrenmenin Bağlamı: Eski ve Yeni Toplumsal Hareketler

Toplumsal hareketlere dair Kuzey Amerika'da geçerli olan kuramlar daha çok toplumsal kaynaklara erişim ve erişememe meselesini odağına almaktadır. Esas olarak da kitlelerin çıkar odaklı bir şekilde kaynaklara erişim çabaları ile ilgilenmektedir². Buna karşın “Avrupa eksenli yeni toplumsal hareketler yaklaşımı toplumsal grupların bir araya gelerek oluşturduğu hareketlenmelerde kolektif kimliğin nasıl oluştuğu ile ilgilidir” (Carroll, 1997 Akt. Walter, 2007: 250). Buna göre yeni toplumsal hareketler (YTH) içinde yeni kimliklerin kültürel ve siyasal praksis yoluyla oluştuğu, yeni yaşama yollarının test edildiği ve yeni topluluk formlarının yapılandırıldığı örnekleri içerir. Bu nedenle toplumsal hareketlere katılan kişilerin neler öğrendiği üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla yeni toplumsal hareketler literatürü ve Avrupa eksenli yaklaşımlardan beslenmektedir.

Habermas'a göre toplumsal hareketleri yeni ya da eski olarak ayırmanın temelinde o hareketlerin etrafında örüldüğü çelişkinin ne olduğu yatmaktadır. Buna göre “kapitalizmin gelişmiş aşamalarının deneyimlenmekte olduğu ülkelerde temel çelişkiler (artık eski tip politika olarak tanımlanan) işçi hareketlerinin özünü oluşturan emek sermaye çelişkisinden ‘yaşam dünyasının sömürgeleştirilmesi’ni çevreleyen sıkıntılara kaymıştır” (Habermas'tan aktaran Edwards, 2004: 113). Dolayısıyla bu sıkıntıları yaşayan insanlar bir bakıma

yaşamı savunmak üzere kendi sorun yaşadıkları yerlerden hareket ederek yeni tür bir araya geliş biçimleri organize etmeye başlamışlardır. Sancar'a göre ise "sınıfsal temelli emek ve sendika hareketleri, ulusal bağımsızlık hareketleri, kendi kaderini tayin hakkı çerçevesinde gelişen halk hareketleri, sivil hak hareketleri gibi kökenlerini daha çok on dokuzuncu yüzyılın siyasal dinamiklerinden alan toplumsal hareketler, eski toplumsal hareketler olarak tanımlanmaktadır" (2011: 53). Buna karşın yeni toplumsal hareketler ise daha çok 1970'lerden sonra yükselişe geçen, ekolojik hareket gibi doğayı ve yeryüzünü koruma, dahası yaşam alanlarını savunma amacı taşıyan ya da feminist hareketler gibi çok sayıda farklı kimliği ve çeşitliliği bünyesinde barındıran, erkek egemenliğine karşı çıkan kadınların örgütlülüğünü öne çıkaran bir dizi hareketin genel adı olagelmıştır. Eski ve yeni ayrımında eski olarak tanımlanan toplumsal hareketlerin daha çok Marksist gelenekten geldiğine dair bir vurgu söz konusudur. Sen ve Avcı'ya göre (2016) yeni toplumsal hareketler yaklaşımı klasik Marksist geleneğin kolektif eylemi çözümlerken eksik bıraktığı yanlara dair bir tepkiselliği de içerir. Bu eleştirelilik Frankfurt Okulu ve yeni Marksist yaklaşımların izlerini de taşır. Sancar'a göre (2011: 54) YTH'yi önceki hareketlerden ayıran temel özelliklerden biri odağına ana akım siyaset yaklaşımlarının görmezden geldiği grupların siyaset yapma tarzlarını almış olmasıdır. Bu bağlamda "doğrudan ve katılımcı demokrasi, topluluk temelli siyaset, kültürel hakların tanınması ve farklı yaşam tarzlarına saygı" başta olmak üzere toplumsal değerler sisteminin değişimi, dahası yaşam biçimlerinin değişimi YTH içerisinde öne çıkmaktadır (Sancar, 2011). Finger ise siyasal yaklaşımlardaki bu değişimi önceki hareketlerin odak noktası olan kolektif hedeflerin bireysel hayatta kalma stratejileriyle yer değiştirdiği postmodern bir değişim olarak yorumlamıştır (1989: 15). Ona göre eski toplumsal hareketler modernleşme krizi ile benzer bir kriz içindedir ve yetişkin eğitimi insanın yaşadığı bu modernleşme krizini aşabilmek için yeni toplumsal hareketlerin toplumsal değişimi

mümkün kılmak üzere bireysel dönüşümü öne çıkaran tutumunu benimsemelidir.

Eski ve yeni toplumsal hareketlerin farklarına ilişkin toplumsal olandan uzaklaşıp bireysel olanı vurgulama eğilimi ve toplumsal çıkara karşı toplumsal değişime odaklanma öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Marksist hareketlerden kendine özgü kimliklere dayalı çoklu hareketlere doğru yönelen uzun soluklu yelpazeyi ele alan Melucci toplumsal hareketlerin aktörleri üzerinde durur. Melucci yeni toplumsal hareketleri siyasal katılımı arttırma ve toplumun karar alma süreçlerinde aktörün göreceli konumunu geliştirme eğilimi taşıyan kolektif eylemler olarak ele almayı önerir (1980: 203). Yine toplumsal hareketlerin değişen doğası nedeniyle Melucci “kolektif kimliğin kolektif inşasının hem toplumsal hareketlerin en önemli önkoşulu hem de erişmesi gereken en dikkate değer hedefi” olduğunu vurgular (Akt. Buechler, 1995: 446). YTH’leri karakterize ederken kolektif eylem ve kolektif kimlik inşası, özne, aktör ve bunların eylemlilikler içinde oluşumu öne çıkar. Della Porta ve Diani ise Kuzey Amerika ve Avrupa’da toplumsal hareketler üzerine çalışma yapanların toplumsal hareketleri karakterize eden belli başlı dört öğede ortaklaştığını öne sürer: “enformel etkileşim ağları, paylaşılan inanışlar ve dayanışma, bir çelişkiye odaklanan kolektif eylem ve protestonun kullanılışı” (Akt. Hall, 2009: 6). Bu ortaklaşmaların ötesinde kolektif öznenin oluşumuna odaklanan tartışmalar nedeniyle toplumsal hareketlerde öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin sorular daha çok Avrupa eksenli YTH yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Ayrıca eski toplumsal hareketlerden farklı olarak YTH’lerin toplumsal eylemin kültürel ve sembolik anlamı üzerinde durmaları diğer bir deyişle “toplumsal hareketleri kültürel üretimin farklı formları olarak ele almaları bu alanın yetişkin eğitimi kuramları için değerli bir potansiyel içerdiğini” fark etmeyi beraberinde getirmiştir (Holford, 1995: 100).

Yeni Toplumsal Hareketlerde Öğrenme

Toplumsal hareketlerde öğrenmenin son otuz yılda yetişkin eğitimi sahasında yeniden dikkat çeker hale tekrar gelmesi şaşırtıcı değil, alanın kendi varoluşsal özelliklerine içkin bir durumdur. Ezilen grupların ve marjinalleştirilmiş toplum kesimlerinin karar mekanizmalarına dâhil edilmesi çabası, politik değişimlerin etkisiyle yetişkin eğitiminin yüzünü sivil toplum ve toplumsal hareketlere daha fazla dönmesine yol açmıştır. ³ Murphy 1990'ların başından itibaren artan bu ilgiyi hem sivil toplumun “devlet ve ekonomiden bağımsız, iktidar ve tahakkümden bağımsız öğrenmeyi olanaklı kılan boşluğu sağlayan mükemmel bir alan olarak kabul edilmesine” hem de “yetişkin eğitiminin daha katılımcı bir demokrasi için yapılan mücadelede bir rol oynayabileceğine olan inanca” bağlar (2021: 202-203).

- 41 -

Yaşadığı mahalledeki park ya da korunun yerine bir AVM dikileceği için mahallede yaşayan diğer insanlarla yan yana gelip bu karara karşı çıkan ve bir adım ötesine gidip yaşam alanına sahip çıkmak için söz ve eylem üreten bir mahalleli; çocuk yaşta çalışanlar kullanılarak üretilen spor ayakkabıyı kullanmak istemeyen, bu tür üretim düzeneğini engellemek için kampanya yürüten bir tüketici topluluğu; kadınların yaşadıkları türlü eşitsizlikleri ortadan kaldırmak hem güvenli hem de eşit bir yaşam kurmak isteyen bir feminist; yönelimi nedeniyle toplumsal yaşamda çok çeşitli sorunlar yaşayan ve buna karşı çeşitli mücadele biçimleri içine giren LGBTİ+lar; asgari ücretle geçinmek zorunda bırakılan ve temel yaşamsal haklara erişemeyen dolayısıyla eşitsizliği en ağır biçimiyle deneyimleyen ve bunu ortadan kaldırmak, eşit ve adil bir yaşam kurmak için mücadele eden işçiler, tüm bu birey ve grupların mücadele deneyimleri toplumda köklü dönüşümler yaratmayı hedefler.

Toplumsal hareketler dönüştürücü öğrenmeler için verimli mecralar ve bağlamlar oluşturur. Diani toplumsal hareketleri şöyle tanımlamıştır:

“paylaşılan kolektif kimliklere dayalı olarak siyasal ya da kültürel çatışmalara dahil olmuş çok sayıda bireyin, grup ya da örgütün arasındaki enformel etkileşim ağları” (1992: 2; Akt. Kuk ve Tarlau, 2020: 1). Söz konusu enformel ağlara dahil olan insanlar aynı zamanda çeşitli öğrenme deneyimleri de edinirler. Hayatın içinde, çeşitli sahalarda mücadeleler yürütürken kimi zaman amaçlı ama çoğu zaman farkında olmaksızın ortaya çıkan öğrenmelere kapsamlı örnekler teşkil ettiği için toplumsal hareketlerde öğrenme, dönüştürücü öğrenme ile yetişkin eğitimi arasında kesişen bir yerde durmaktadır. Nitekim Eyerman ve Jamison (1991) toplumsal hareketlerin toplumsal olarak inşa edici bir güç olduğunu ve aynı zamanda da insanın ürettiği bilginin asli belirleyicisi olduğunu vurgular. Bu nedenle toplumsal hareketleri birer bilişsel praksis sahası olarak tanımlar. Dolayısıyla toplumsal hareketler öğrenme sahası olmanın ötesinde aslında öğrenme içeriğinin odağında yer almaktadır. Edwards (2006: 12 aktaran Hall, 2009: 46) ise toplumsal dönüşüme giden en iyi yolun eylem, öğrenme ve toplumsal değişimin sentezinden geçtiğini vurgulamıştır.

Toplumsal hareketler fikirlerin tartışılması, birlikte düşünme, eyleme, örgütlenme gibi çoklu etkinliklere alan açar. Elbette burada politik etkinliğin doğasına ilişkin bir çerçeve ortaya çıkmaktadır. Buralarda yürütülen etkinlikler aynı zamanda eğitim ve öğrenmenin çoğu zaman pek de farkında olunmaksızın çokça gerçekleştirildiği bağlamları meydana getirmektedir. Nihayetinde Gramsci'nin de vurguladığı gibi “öğrenme tüm insan etkinliklerine içkindir ve kişilerarası, kurumsal ve giderek daha kapsamlı toplumsal ve siyasal güçler tarafından şekillendirilir” (Choudry, 2015: 86). Hayatın içine eleştirel bir bakışla katıldıkça ve Foley'in vurguladığı gibi “eyledikçe öğreniriz” (2001: 86). Bu eyleme ve öğrenme ilişkisinin biraradalığına yapılan vurgu praksis kavramını çağırır ve bu nedenle Nilsen (2009) toplumsal hareketleri praksisin insan ihtiyaçlarıyla ilişki içerisinde gelişmesi olarak tanımlar (aktaran Akgöz, 2016: 96). Toplumsal hareketler demokratik bir

toplumun inşası ve sağlıklı bir şekilde işleyişi için gerekli olduğu gibi yetişkinlerin bu işleyişi sürdürme pratiklerini aktif bir şekilde öğrenebilmeleri ve tartışabilmeleri için de kritik öneme sahiptir. Welton'ın da ifade ettiği gibi yurttaşların yaşadığımız dünyaya karşı şirketler ve devlet tarafından ortaya konan tehditlerine karşı yaratıcı bir şekilde iletişim, eylem ve savunma kanalları örgütlenme becerileri geliştirebilmeleri ancak demokratik bir sivil toplumun oluşmasıyla mümkün olabilir (2001; 1993).

YTH'lerde öğrenme üzerine yapılan çalışmalar bireyin bu tür hareketlerde deneyim yoluyla edindiği öğrenme biçimlerine odaklanmıştır. Deneyime dayalı öğrenme kavramıyla ifade edilmek istenen kişinin deneyim üzerine derinlemesine düşünerek elde ettiği bir öğrenme biçimidir. Bu çerçevede tanımlanan bir diğer öğrenme türü ise duygusal yaşantılar yoluyla öğrenmedir. Burada yine deneyimler üzerine derinlemesine düşünmeden söz edilebilir ancak bu kez yaşantının duygusal boyutu öğrenme üzerinde belirleyici olmaktadır. Bütünsel öğrenme ve kimlik/özdeşleşme yoluyla öğrenme (identity learning) de YTH ile ilişkilendirilen diğer öğrenme türleridir. Bütünsel öğrenme, deneyimin aslında özü itibarıyla bütünsel, kişinin gündelik yaşamıyla ilişkili yanının altını çizer. Kimlik/özdeşleşme yoluyla öğrenme ise yetişkin dönüşümünün nihai hedefi olarak görülen bireysel kimliğin titizlikle yeniden oluşturulmasıyla ilgilidir ve ne kişinin deneyimlerinden ne de toplumsal aidiyetinden ayrılabilir. Zira kimlik hem bireysel hem de toplumsaldır (Finger, 1989).

Welton'a göre YHT "özgürleştirici praksis için ayrıcalıklı alanlar yaratır" (1993: 152). Çünkü YTH tehlike altındaki dünyamızın ve ekosistemin savunulmasını önceler. Salt bireysel olana odaklanmaz; kaçınılmaz bir şekilde odağı aynı zamanda toplumsaldır. YTH'lere katılan insanlar hem doğaya dönük hem de toplumsal varoluşlarına dönük tehditlere YTH'lerin aktörleri haline gelerek direnirler ve bu çerçevede birbirinden çok farklı toplumsal gruplar farklı düzeylerde mücadeleler yürütürler.

Küresel düzeyde tehdit altında olan çevre için yürütülen hareketler, modern ulus devletlerin nükleer militarizmine karşı yürütülen hareketler, barış hareketleri, patriyarkal yapılar ve değerlerle militarizmin ve çevreye dönük saldırganlığın birbirinden ayırt edilemeyeceğini ifade eden ekofeministler, insanların bir kısmının ırkı ya da cinsiyeti nedeniyle diğerlerinin tahakkümü altına sokulduğunu, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliğin tüm bu sistematik eşitsizliği beslediğini vurgulayan gruplar YTH içerisinde sözü edilen çok sayıdaki hareketin bir kısmını oluşturur ve analizlerinin de ortaya koyduğu üzere sisteme dönük radikal analiz ve özgürleştirici perspektiflere sahiptirler. Ayrıca bu taban hareketleri “yaptıkları üzerine derinlemesine düşünen bir yurttaşlık” biçimi için bir eğitim sahasıdır (Welton, 1993: 162). Welton (2001) ilerleyen yıllarda Habermas’ın sivil toplum ve kamusal alan kuramının küresel yetişkin eğitimi hareketine kuramsal bir destek sağlayabileceğini ve böylelikle aktif yurttaşlığı destekleyen bir öğrenme toplumunun geliştirilebileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda YTH’ye dönük başlangıçta radikal olan öğrenme alanı tanımını giderek sivil toplum içerisinde gerçekleşen daha ehlileşmiş bir öğrenme anlayışına kaymış gibidir.

Tarihsel olarak bakıldığında 1990’lar boyunca neoliberalizmin yetişkin eğitimi sahasına yansımalarının da bir sonucu olarak yetişkin eğitimi alanında işyerinde öğrenme, bireysel öğrenme gibi yaklaşımlar öne çıkar. Ancak söz konusu dönemde Kilgore (1999) toplumsal hareketlerde öğrenmeye referansla kolektif öğrenme kavramına dikkat çekmiştir. Bu kavramla Kilgore, yetişkin eğitimi geleneğinde başlangıçtan itibaren varlığını sürdüren toplumsal adalet için harekete geçme nosyonunu tekrar gündeme getirmiştir. Bu tartışmalarda birey ve grup arasındaki etkileşim odağı oluşturmaktadır. Birey açısından kimlik, farkındalık, kendi eyleminin öznesi olma faillik kavrayışı (sense of agency), değerli olma duygusu ve bir yerle bağlantılı olma duygusu YHT’lerde öğrenmeyle ilişkili olarak öne çıkan kavramlardır. Buna karşın Kilgore grubun öğrenmesinde ayırt edici kavramlar olarak

kolektif kimlik, grup farkındalığı, dayanışma ve örgütlenme kavramlarını öne çıkarır (1999). Toplumsal hareketlerde öğrenme sahasında öne çıkan özgün yanlardan bir diğeri de eleştirel bilincin merkeziliğine yapılan vurgudur. Chavanec ve Lange (2007) yetişkin eğitimi literatürünün bilincin oluşumundan çok dönüşümüne odaklanmayı tercih ettiğini ifade ederler. Kendi çalışmalarında eleştirel bilincin tohumlarının çocukken aile içinde atıldığını vurgularlar. Ayrıca aktivist kültürün aktarımı, kuşaklararası öğrenme, eleştirel toplumsal bilinç ve toplumsal hareketin devamlılığı toplumsal hareketlerde öğrenmeyi ele alırken vurguladıkları diğer unsurlardır.

Avustralya ve Afrika'daki çeşitli yetişkin eğitimi ve toplumsal hareketlerle ilişkili gözlemlerine dayanarak toplumsal hareketlerde ve topluluk temelli bağlamlarda özgürleştirici öğrenmeyi inceleyen Foley, YHT'lerde gerçekleşen öğrenme biçimlerini genel olarak mücadele içinde özgürleştirici öğrenme olarak adlandırmıştır (Foley, 1999). Bu tür öğrenmeler karmaşık, muğlak ve sürekli değişken bir dizi karaktere sahiptir. Foley bir bakıma Finger'ın (1989) önermiş olduğu ve elbette radikal yetişkin eğitimi geleneği içinde aslında kendine özgü bir tarihe sahip deneyime dayalı öğrenme yaklaşımını farklı zaman ve yerlerde gerçekleşmiş toplumsal mücadeleler içerisindeki öğrenme deneyimlerine odaklanarak ete kemiğe büründürmüştür. Yetişkin eğitimi alanı uzun süre daha çok kurumlar içerisinde gerçekleşen formel öğrenme biçimlerine odaklanmıştır. Ancak yetişkin hayatında gerçekleşen öğrenmelerin önemli bir kısmı çoğu zaman enformel biçimde gündelik yaşam içinde gerçekleşmektedir. Foley yetişkin eğitiminin değerden arınmış formel imkanlar biçiminde algılanmasına karşı bir dizi eleştiri ortaya koyar. Buna göre yetişkinler için formel kurslarda öğrenilenlerin ötesinde enformel sahada çok kapsamlı öğrenme imkanları mevcuttur. "İşyerlerinde, ailede, topluluklarda ve toplumsal hareketlerde önemli enformel, rastlantısal ve gömülü öğrenmeler gerçekleşir" (Foley, 1999: 2). Yetişkin eğitimi ne sadece teknik bir süreçtir ne de değerden bağımsız olabilir. Diğer tüm insan

etkinlikleri gibi toplumsal ve kültürel değerlerle biçimlenir. Ayrıca yetişkin eğitimi sürece dâhil olanların farklı beklentileri nedeniyle çekişmeli etkinliklerin de olduğu bir alandır, bu nedenle de karmaşık ve çok boyutludur.

Toplumsal hareketler içerisinde kişilerin deneyimlediği farklı öğrenme türlerinden bir diğeri rastlantısal öğrenmedir. Bu tür bir öğrenme çoğu zaman kişiler tarafından farkında olunan bir öğrenme türü değildir. Ancak rastlantısal öğrenme “insanların çevrelerini anlamaları ve onun için harekete geçmelerini sağlayan öte yandan da kendilerini bilgi üreten, harekete geçen varlıklar olarak fark etmelerine olanak tanıyan” (Foley, 2001: 78) bir öğrenme türüdür.

Newman (2000) da belli grupların toplumu kontrol alma çabalarına karşı bir araya gelen insanların farklı öğrenme türleri deneyimlediklerini ifade eder ve Habermas’ın bilgi türlerine dair analizine dayanarak Mezirow’un geliştirdiği üç öğrenme türüne atıfta bulunur. Bunlar araçsal öğrenme, yoruma dayalı ya da iletişimsel öğrenme ve eleştirel ya da özgürleştirici öğrenmedir (Newman, 2000: 273). Bu öğrenme türleri toplumsal hareketlerde öğrenmeyi sistematize etmeye çalışırken oldukça işlevsel bir çerçeve sunar ve farklı akademisyenlerin sıklıkla bu öğrenme türlerini yeniden formüle ettiklerini görürüz. Örneğin Eyerman ve Jamison (1991: 68-69) da toplumsal hareketleri birer bilişsel praksis olarak tanımlarken bu praksisin üç boyutunu Habermas’ın öğrenme türlerinden hareketle şöyle tasnif ederler: kozmolojik boyut, teknik boyut ve örgütlenme boyutu. Kozmolojik boyut Habermas’ın özgürleştirici öğrenme kavramına karşılık gelir. Her toplumsal hareket kendine özgü ortak dünya görüşüyle bir ütopya vizyonu sağlar. Teknik boyut Habermas’ın teknik/pratik öğrenmeler kavramında olduğu gibi söz konusu toplumsal hareketin sürdürülmesi için gereken temel teknik ve pratik bilgilerin öğrenilmesidir. Üçüncü boyut olan örgütlenme ise Habermas’ın iletişimsel öğrenme kavramına karşılık gelir. İnsanlar

arası iletişimin örgütlenmenin sürdürülmesi için hayati olduğu düşünülürse bu boyut da oldukça önemlidir. Hareketin devamlılığı, olası krizlerin çözümü, hareketin başkalarına anlatılması ve bu yolla genişleyebilmesi açısından her toplumsal hareketin kendine özgü ilişkilenebileceği biçimlerine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda feminist hareketlerin hiyerarşiyi sorunsallaştıran, dayanışmayı ve diyalogu öne çıkaran, feminist pedagojiden beslenen kendine özgü örgütlenme boyutu örnek olarak verilebilir.

Eyerman ve Jamison toplumsal hareketlerde öğrenmenin ister bireysel ister kolektif kimliklerle ilgili olsun daha kıyıda, daha marjinal gruplarla ilgili olan, yalnızca iktidara meydan okumayla sınırlı bir bilme biçimi değil bilakis “insanlığın bilgi birikiminin asli belirleyicilerinden biri, toplumsal olarak inşa edici bir güç” olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgularlar (1991: 48). Eyerman ve Jamison bilimin ve hayatın gelişim ivmelerinde insanların gerektiğinde iktidarla çatışarak yeni bilme biçimleri üretmesi nedeniyle toplumsal hareketleri bilişsel praksis olarak tanımlamışlardır. Ollis (2008) ise toplumsal hareketlerde öğrenmeyi sınıflandırırken aktivistlerin eylemin öznesi olma duygusuyla hareket ettiklerini ve amacının bilincinde varlıklar olduklarını vurgular. Dolayısıyla burada gerçekleşen öğrenme bilişsel olduğu kadar şekillenmiş ve konumlanmış bu anlamda farkındalığı yüksek bir öğrenme biçimidir.

Sonuç

Toplumsal hareketler bireylerin çeşitli sorunlar karşısında bir araya gelerek mücadele ve çözüm yöntemleri geliştirdikleri, bu süreçte de çeşitli öğrenme biçimleri deneyimledikleri bağlamlar sunar. Yetişkin öğrenmesi açısından bireysel ve toplumsal boyutların kimi zaman kesiştiği bu bağlamlar zengin öğrenme ortamlarıdır. Farklı coğrafyalarda farklı toplumsal sorunlar için yürütülen mücadelelerde kendine özgü öğrenme türleri ortaya çıkmaktadır. Bu çoklu gözlem ve deneyim imkanları yetişkin eğitimi sahasında farklı öğrenme türlerini

ele almak açısından verimli çalışmalara ve tartışmalara olanak sağlamaktadır.

Özellikle Kanada, Avustralya gibi ülkelerde yetişkin eğitimi alanında toplumsal hareketlerde öğrenme üzerine çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Okul dışında gerçekleşen canlı birer yetişkin öğrenme sahası olan toplumsal hareketlerde gerçekleşen öğrenmeler doğrudan hayata değen öğrenme türlerini anlamak açısından yetişkin eğitimi sahasına ufuk açıcı katkılar sağlamaktadır.

¹ Elias ve Merriam'a göre yetişkin eğitimi bir akademik çalışma sahası olarak ortaya çıkmaya başladığı 1920'lerden itibaren yetişkin eğitimi düşüncesi ve pratiğini şekillendiren temel yaklaşımlar şunlardır: liberal, ilerici, davranışçı, radikal/eleştirel, analitik ve postmodern perspektifler (2005). Radikal yetişkin eğitimi ise toplumsal hareketlerle doğrudan ilişkili olan dahası kimi zaman kendisi bir toplumsal hareket gibi davranabilen bir kuramsal yaklaşımlar bütünüdür.

² Kaynakların Mobilizasyonu Teorisi, Siyasal Süreç Kuramı ve Mahrumiyet Kuramı Kuzey Amerika'da 1960'lardan itibaren toplumsal hareketlerle ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan üç temel yaklaşımdır.

³ Murphy sivil toplum üzerine çalışan birçok başka kuramcı gibi bu politik değişimi Berlin Duvarı'nın yıkılışı ve Sovyetler Birliği'nin çöküşüne tarihlendirir. Bu kritik tarihsel dönemeçle birlikte Marksist ve sol çevrelerde ortaya çıkan politik özgüvensizlik ve sarsılma, toplumsal değişim imkânını sivil toplum ve toplumsal hareketlerde arama eğilimlerini güçlendirmiştir (2021).

Kaynakça

Akgöz, G. (2016). Mutsuz Evlilikten Tehlikeli Flörte: Feminizm, Neoliberalizm ve Toplumsal Hareketler. *Fe Dergi*, 8, no. 2, 86-100.

Allman, P. (2011). Antonio Gramsci'nin Radikal Yetişkin Eğitime Katkısı. *Gramsci ve Eğitim*. (S. Sezer, Çev.), C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Connecticut: Bergin&Garvey.

Borg, C, Buttigieg, J. A. ve Mayo, P. (2011). Gramsci ve Eğitim Bütüncül Bir Yaklaşım. *Gramsci ve Eğitim*. (S. Sezer, Çev.), C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Buechler, S. M. (1995). New Social Movement Theories. *The Sociological Quarterly*. Volume 36, Number 3, 441-464.

Choudry, A. (2015). *Learning Activism The Intellectual Life of Contemporary Social Movements*. Toronto: University of Toronto Press.

Chovanec, M. D. ve Lange, E. A. (2007). Formative, Restorative and Transformative Learning: Insights into the Critical Consciousness of Social Activists. *Adult Education Research Conference*.

Edwards, G. (2004). Habermas and social movements: what's new? *The Editorial Board of the Sociological Review*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Ellias, J. L. Ve Merriam, S. B. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Company.

Eyerman, R. ve Jamison, A. (1991). *Social Movement: A Cognitive Approach*. Philadelphia: Pennsylvania State University.

Finger, M. (1989). New Social Movements and Their Implications For Adult Education. *Adult Education Quarterly*. Volume 40, Number 1, Fall 1989, 15-22.

Foley, G. (1999). *Learning in Social Action A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.

Foley, G. (2001). Informal learning in popular struggle, *Journal of Adult and Continuing Education*, 4, pp.73-82.

Foley, G. (2009). Radikal Yetişkin Eğitimi ve Öğrenme, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, (S. Özdemir ve A. Özcan, Çev.). Cilt 7 Sayı 26, 145-173.

Fontano, B. (2011) Hegemonya ve Retorik: Gramsci'de Siyasal Eğitim. (S. Sezer, Çev.), C. Borg, J. Buttigieg ve P. Mayo (Ed.), *Gramsci ve Eğitim*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- 50 -

Freire, P. (2006). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Galdwin, Maree. (1999). Çağdaş Toplumsal Hareketlerin Teorisi ve Siyaseti. *Sosyoloji Dergisi*. (B. Balkız, Çev.) Sayı 7. 125-135. (<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/593190>)

Hall, B. L. (2009). A River of Life: Learning and Environmental Social Movements. *Interface: a journal for and about social movements*. Volume 1 (1): 46-78 (January)

Holford, J. (1995). Why Social Movements Matter: Adult Education Theory, Cognitive Praxis, and the Creation of Knowledge. *Adult Education Quarterly*. Volume 45, Number 2, Winter 1995, 95-111.

Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*. Vol 18. No 3. 191-202

Kuk, H. And Tarlau, R. (2020). The confluence of popular education and social movement studies into social movement learning: A systematic literature review. *International Journal of Lifelong Education*. doi: 10.1080/02601370.2020.1845833

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education Possibilities for Transformative Action*. London: Zed Books

Mayo, P. (2009). Paulo Freire and Adult Education. *Global Perspectives on Adult Education*. A. A. Abdi and D. Kapoor (Ed.), New York: Palgrave Macmillan.

Melucci, A. (1980). The new social movements: A theoretical approach. *Social Science Information*. 1980, 19: 199.

Melucci, A. (1995). Chapter 3: The Process of Collective Identity. *Social Movements and Culture*. H. Johnstons and B. Klandermans (Eds.), University of Minnesota Press

- 51 -

Murphy, M (2021). Yetişkin Eğitimi Politikası: Devlet, Ekonomi ve Sivil Toplum. (Z. Alica, Çev.) *yetişkin eğitimi dergisi* cilt 3, sayı 5-6. 2020 Kasım 2021 Mayıs. 199-228.

Newman, M. (2000). Learning, Education and Social Action. *Understanding Adult Education and Training*. Ed. G. Foley (Ed.), Australia: Allen&Unwin.

Ollis, T. (2008). The 'accidental activist': learning, embodiment and action. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 48, Number 2.

Sancar, S. (2011). Türkiye'de Kadın Hareketinin Polisi: Tarihsel Bağlam, Politik Gündem ve Özgünlükler. İçinde *Birkaç Arpa Boyu... 21. Yüzyıla Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar*. Prof. Dr. Nermin Abadan Unat'a Armağan. Der. Serpil Sancar. Koç Üniversitesi Yayınları. İstanbul.

Sen, A. ve Avcı, Ö. (2016). Why Social Movements Occur: Theories of Social Movements. İçinde *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi* Cilt: XI Sayı 1.

Walter, P. (2007). Adult Learning in New Social Movements: Environmental Protest and the Struggle for the Clayoquot Sound Rainforest içinde *Adult Education Quarterly*, Vol. 57 No 3, May 2007, 248-263.

Welton, M. (1993). Social revolutionary learning: The new social movements as learning sites. *Adult Education Quarterly* 43(3), 152-164.

Welton, M. (2001). Civil Society and the public sphere: Habermas's recent learning theory. *Studies in the Education of Adults* 33 (1), 20-34.

Dewey'nin "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor"unda Halk Eğitimi*

Ayşe Cansu Özdemir**, Ahmet Yıldız***

Özet

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde çağdaşlaşma ve uluslaşma yörüngesinde eğitim atılımları gerçekleştirilmiş; bu kapsamda evrensel birikimden de yararlanılmıştır. Batı ülkelerinden incelemelerde bulunmak üzere eğitim uzmanlarının davet edilişi de evrensel birikimden yararlanmanın bir biçimi olarak belirlemiştir. Dönemin önde

* *Popular Education in Dewey's "Report on Education System in Turkey"* / Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı tez çalışmasına dayalı olarak oluşturulmuştur.

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, ozdemircansu@gmail.com

*** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ahmety@yahoo.com

gelen eğitim uzmanı John Dewey bu kapsamda Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanlar arasında yer almıştır.

Bu çalışmada Erken Cumhuriyet Döneminde eğitim atılımları gerçekleştirme çabaları doğrultusunda, Türkiye'ye davet edilen ABD'li eğitim uzmanı John Dewey'nin 1924 yılında hazırlamış olduğu Türkiye eğitim sistemine dönük raporda halk eğitimine ilişkin içerik ve öneriler konu edilmiştir. Bunun için doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesinde, raporda yetişkinlerin sürece dahil edildiği tüm eğitim vurguları halk eğitimi kapsamında değerlendirilmiş ve temalandırılmıştır.

Raporda halk eğitimi ile ilgili olarak köy kalkınması ve okulun toplum merkezi olarak tasarlanması, köy yaşamına uygun bir eğitim ve öğretmen yetiştirme, okuma kültürünün toplumda yaygınlık kazanması, halk eğitimi konusunda bir araştırma gezisi düzenlenmesi, demokratik eğitim, halkta eğitime dair ilgi uyandırma ve halkta sağlık bilinci oluşturma konuları yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Halk Eğitimi, Eğitimde Yabancı Uzman Raporları, Yetişkin Eğitimi, John Dewey

Abstract

The early republican period is considered the era of educational developments in accordance with modernization and nation formation. In this respect, Turkey drew on universal experiences, as well. Inviting foreign experts to Turkey in order to analyze the Turkish educational setting represents a way of using the universal educational repertoire. John Dewey, one of the leading education experts of the time, is among the foreign experts invited to Turkey.

The aim of this study is to reveal the themes and recommendations related to adult education in the report submitted by John Dewey in 1924, in which the main focus is the education system in Turkey during the early republican period, characterized as the period of educational development. In order to reveal the target content and recommendations, document analysis has been used. In the analysis, all educational content involving adults in an educational process has been discussed within the context of adult education and the content has been thematized accordingly.

It has been seen that the themes related to adult education in the report are village development and designing the schools as community centers, a curriculum suitable for the rural life and teacher training, building reading culture, visiting other countries in order to observe adult education studies as well as implementations, democratic education, arousing the interest of the people in education and raising public awareness of health.

Keywords: Public Education, Foreign Experts' Reports in Education, Adult Education, John Dewey

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitim alanında reformlara yönelik radikal adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu reformları gerçekleştirebilmek için dönemin gelişmiş Batı ülkelerinin eğitim sistemlerine de ilgi gösterilmiştir. Kimi zaman Batı eğitim sistemlerini anlamak amacıyla ilgili ülkelere öğrenci veya uzman yollama yoluna gidilmiş; kimi zaman da Türkiye'nin eğitim sistemine bir yön verebilmek amacıyla, kendi alanları kapsamında incelemeler yapmak üzere yurtdışından uzmanlar davet edilmiştir. Gelen uzmanlardan bir kısmı rapor hazırlayarak eğitimin farklı alanlarına dair görüş bildirmişler; raporlarında doğrudan veya dolaylı biçimde halk eğitimine de yer vermişlerdir. Rapor hazırlayan uzmanların önde gelenlerinden biri, tanınmış eğitimci ve filozof John Dewey'dir. Raporunda Türkiye eğitim sistemini odağa alan Dewey, halk eğitimi alanını ilgilendiren pek çok saptama ve öneride de bulunmuştur.

Türkiye ziyareti sırasında Columbia Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapan Dewey, buradan önce Michigan Üniversitesi, Minnesota Üniversitesi ve Chicago Üniversitesi'nde görev yapmış; Çin, Japonya, Meksika ve Sovyet Rusya gibi ülkelerde eğitim danışmanı olarak bulunmuş ve konferanslar vermiştir (Ortak, 2004). Dewey, ilerlemecilik felsefesinin önde gelen isimlerinden olup pragmatist yaklaşımı eğitim alanında uygulamıştır. Dewey'nin eğitim felsefesinin ana odakları bilgi, eğitimin sürekliliği, yaparak öğrenme, yaşamda pratik karşılığı olan bilgilerin öğretilmesi, ahlak eğitimi ve toplum yaşamının kendisi olarak okul biçimindedir (Bakır, 2014).

Eğitimin pek çok alt disiplininde isminden söz ettiren Dewey, eğitimin, ortak değerler ile hedeflerin sosyal ve tarihsel sürecini içermesi açısından en nihayetinde toplumsal olduğunu vurgulamaktadır (Munoz ve Munoz, 1998). O'na göre, eğitim sürecinde kişinin yararının yanında toplumun da yararı söz konusu olmalıdır (Munoz ve Munoz, 1998). Bu anlamda Dewey, halk/yetişkin eğitimi açısından da önemli bir kişilik olagelmıştır.

Dewey; demokrasiyi, çeşitli ilişkilerin sonucunda oluşan yeni durumlarla birlikte, bireylerin sürekli olarak yeni koşullara adapte olma süreci olarak görmektedir (van der Ploeg, 2016). Değişen koşullara göre yaşayışı yeniden düzenleme ise sürekli bir öğrenme gereğini beraberinde getirdiğinden, Dewey bu gereği eğitim anlayışı içinde konumlandırmaktadır. O'nun; eğitimi tüm toplumu kapsayan bir biçimde ele alış ve sürekli öğrenmeyi vurgulayışı, örgün eğitimin sınırlarını aşan bir eğitim anlayışı olduğunu göstermektedir. Bu açıdan da "Lifelong education" (hayat boyu eğitim) geleneğinin bir bakıma Dewey'nin mirası olduğu düşünülmektedir (Cross-Durrant, 1984). Bu nedenle de, Dewey'nin Türkiye eğitim sistemine dönük hazırlamış olduğu rapor, halk/yetişkin eğitimi tarihi açısından da önemli görünmektedir.

Söz konusu raporu hazırlama doğrultusunda Dewey, Maarif Vekilliği'nin (Milli Eğitim Bakanlığı'nın) daveti üzerine 1924 Temmuz ayında Türkiye'ye gelmiş ve Eylül ayında ziyaretini sona erdirmiştir (Şahin, 1996). Kendisini, Türkiye eğitim sistemini inceleyip önerilerde bulunması için davet eden dönemin Milli Eğitim Bakanı Sefa Bey'dir (Anton, 2007). Ziyaret sürecinde Dewey; Ankara ve İstanbul'da eğitim sistemi ile ilgili incelemeler yapmış, söyleşilerde yer almış ve sürecin sonunda Milli Eğitim Bakanlığı'na "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" başlıklı bir çalışma sunmuştur (Şahin, 1996). Raporunu oluşturma aşamasında, bakanlık çalışanları ve eğitimcilerle gerçekleştirdiği görüşme ve tartışmalar doğrultusunda veri toplamıştır (Büyükdüvenci, 1994). Henüz Türkiye'de iken sunduğu ilk çalışma, ayrıntılı olmaktan ziyade bütçeye en kısa zamanda konulması gereken birtakım ödenekleri ve bu ödeneklerin nelere ayrılması gerektiğine işaret eden bir ön rapor özelliği taşımaktadır. Dewey, geniş ve ayrıntılı olan raporu ise ülkesine döndükten sonra hazırlamıştır (Şahin, 1996).

Dewey'nin bu iki çalışması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1939 yılında birleştirilerek yayımlanmıştır. Bu rapor üç bölüme

ayrılmaktadır. “Bütçeye Konulması Muktazi Tahsisat Hakkında Muhtıra” adını taşıyan ilk bölümde bütçeye eklenmesi gereken ödenekler, okul binalarının yapımından sorumlu uzman yetiştirilmesi, gençlerin ve çocukların ihtiyaçlarına göre MEB’de öğretim programları hazırlayacak bir birimin açılması, öğretmen okullarında farklı şubeler açılarak farklı alanlarda uzman yetiştirilmesi gibi iyileştirmelere yöneliktir (Dewey, 1939); “İptidaî rapor” [ilk rapor] adını taşıyan ikinci bölümde eğitim alanında yazılmış eserlerin tercümesi, öğretmenler arasında oluşturulabilecek tartışma grupları, okulda bulunan alet edevat, okuma kitapları eksikliği, gezici kütüphaneler, okul binaları gibi konular yer almakta; “Esas Rapor” adını taşıyan kısımda ise öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetkinleştirilmesi, okul sistemi, sağlık bilgisi ve okul düzeni gibi konular üzerinde durulmaktadır (Dewey, 1939).

Görüldüğü gibi Dewey, hazırlamış olduğu raporda eğitimin farklı boyutlarını ele almıştır. Raporunda yer verdiği görüşler, birçok araştırmacı tarafından eğitimde çeşitli bağlamlarda ele alınmasına karşın halk eğitime ilişkin içerdiği vurgular odağa alınarak incelenmemiştir. Bununla birlikte, alana dair vurgular barındıran bu raporun incelenmesi; hem Dewey’nin alanda anılan kimliği, hem raporun hazırlanış dönemi itibariyle alanın tarihi açısından önemli görünmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, Dewey’nin hazırlamış olduğu raporda halk eğitime ilişkin konular ve önerilerin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Yaklaşım

Yabancı uzman raporlarında eğitimi çalışmak, yaklaşım açısından kimi riskleri barındırmaktadır. Bu riskler, girilen eğitimsel reformların ortaya çıkışında ve biçimlenmesinde bu raporların etkisiyle ilgilidir. Bu konuda hassas olunmazsa iki hatalı yaklaşım içine düşülebilmektedir. Birincisi, ülkedeki reformların, ülke gerçekleri, birikimi ve nesnellikleri hiçe sayılarak, gelişmiş Batı ülke

deneyimlerinin basitçe kopyalanması sonucu gerçekleştiğini ileri süren eğilimdir. Bu eğilimin etkisini bizim konumuz açısından somutlarsak; ülkedeki eğitim alanında gerçekleşen yeniliklerin ülke içindeki tartışmalar ve deneyimlerin görmezden gelinerek, yabancı uzmanların sunduğu hazır reçeteye gerçekleştiğinin vurgulanmasıdır.

İkincisi ise, birinci eğilimin tam tersine, girişilen reformların dış dünyadan yalıtılmış biçimde, ülkelerin yalnızca kendi deneyim ve birikimiyle ortaya çıktığını ima eden eğilimdir. Bizim konumuz açısından bu eğilimin, yabancı uzmanların eğitimsel reformlardaki rolünün ihmaline yol açacak sonuçları bulunmaktadır.

Esasen anılan her iki eğilimdeki temel sorun, kapitalizmin eşitsiz ve bileşik gelişme yasası olarak bilinen olgunun göz ardı edilmesinden kaynaklanmaktadır. Çulhaoğlu'nun (2012: 9) ifade ettiği gibi:

Önce Osmanlı, sonra genç Türkiye Cumhuriyeti coğrafi olarak dünya kapitalizminin merkezine yakındır. Bu nedenle Osmanlı ve Cumhuriyet, bir üretim tarzı olarak kapitalizmin nüfuz alanını yaygınlaştırmasındaki ilk uğraklardan biri olmuştur. Ayrıca, düşünsel alanda da bu üretim tarzına eşlik eden fikir ve ideolojilerin doğrudan etkisi altında kalmıştır.

Osmanlı'nın Batıdan gelene kapılarını kapatmasının zaten mümkün olmadığını ifade eden Çulhaoğlu (2012:10), daha o dönemde bütünü bir parçası olarak ve onun belirleyiciliğinde kendi kapitalistleşme sürecine girdiğini belirtir:

Düşünsel yaşam, siyaset ve devlet yönetimi (yeni kurumsallaşmalar dâhil) alanlarındaki gelişmeler ise, kaçınılmaz olarak, bu sürecin içinde bulunduğu evrelerin ötesine geçmiştir. O halde, eğer Cumhuriyet öncesine, 19. yüzyıla bakacak olursak, "modernleşme" denilen süreç Osmanlı'da kendi maddi zeminine ve dinamiklerine sahipti.

O halde ülkedeki eğitim alanında gerçekleşen yenilikler, sözü edilen modernleşme süreçleri bağlamında ele alınmalı, modernleşme sürecinin de ülke içi ve dışı dinamiklerinin etkileşimiyle meydana geldiği akıldan çıkarılmamalıdır. Bu kapsamda Dewey'nin hazırlamış olduğu raporda eğitimi odağına alan bu çalışmada, ülkenin girmiş

olduğu modernleşme atılımlarının anılan niteliğini göz önünde bulunduran bir yaklaşım benimsenmiştir.

Bunların yanında, Dewey'nin raporunu halk eğitimi -veya herhangi bir eğitim alanı- açısından bir bağlam içerisinde değerlendirebilmek için Erken Cumhuriyet Dönemi siyasal ve kültürel atmosferinin göz önünde bulundurulması gerekliliği açıktır. Bu dönemin öne çıkan niteliği Türkiye'nin ulusallaşma ve çağdaşlaşma yörüngesine geçişi için sistemli bir dizi atılım gerçekleştirilmesidir. Çağdaşlaşma deneyiminin Osmanlı İmparatorluğu döneminde başlamasına karşın Cumhuriyet Dönemi çağdaşlaşma atılımları İmparatorluk'tan farklı bir paradigma içerisinde var olmuştur. Bu farklı paradigmada artık Osmanlılık yerine yeni Türkiye Cumhuriyeti yurttaşlığının inşa edilmesi hedeflenmiştir. Gerçekleştirilmeye başlanan Cumhuriyet devrimleri de Osmanlılık ile Cumhuriyet'in arasına çizgi çekmede birer aracı olarak belirmiştir. Kısacası, Atatürk'ün ve Cumhuriyet kadrolarının temel ideali Türkiye'nin modern bir ulus devlete dönüştürülmesi olmuş; ülkenin, Atatürk'ün ifadesiyle "çağdaş uygarlık seviyesinde ileri ve uygar bir ülke olarak" varlığını sürdürmesi hedeflenmiştir (Ahmad, 2020). Aynı zamanda, böylesi yeni bir toplum için, nasıl Fransa'daki devrimciler yeni bir Fransız insanı yaratma; veya nasıl Bolşevikler yeni bir Sovyet insanı yaratma sürecine girmişlerse, Cumhuriyet kadrosu da "Osmanlı'dan çok farklı yeni bir Türk tipi" oluşturma sürecini başlatmayı öncelemiştir (Ahmad, 2020). Bu büyük plan için, Berkes'e göre (2020) önemli iki adım bulunmaktadır: Birincisi, gelenekçilik tutumunu ortadan kaldırma; ikincisi ise yeni yörüngeye uygun kurallar, kurumlar yerleştirip toplumun yeni kuşaklarını bu yörünge etrafında yetiştirecek gelenek ile bulunulan çağ arasındaki köprüyü kurmaktır.

Bu planın önemli bir parçası olan eğitim, gelenekçiliği ortadan kaldırma amacıyla yeni paradigmaya uygun hale getirilecek başlıca yapılardan olmuştur. Aynı zamanda, değişime uğrayan tüm kurallar

ve örgütler bir ulusun hep birlikte yeni bir yaşayışı öğrenmesini gerekli kılmaktaydı. 1 Mart 1923'teki Meclis konuşmasında tüm bunların ipucunu veren Atatürk; eğitim ve öğretimde takip edilecek ilkelerin amacının, insanın yaşamda başarılı olmasını sağlayan bir araca dönüşmesi yönünde olması gerektiğini belirtmiştir (Erdem, 2010). Aynı konuşmasında Atatürk'ün eğitime ilişkin görüşleri şu biçimde özetlenebilir:

Uygulamaya dayanan ve yaygın bir eğitim öğretim için yurdun önemli merkezlerinde çağdaş kitaplıklar, çeşitli bitki ve hayvanları içine alan bahçeler, konservatuvarlar, işlikler, müzeler, galeriler, sergi salonları kurmak gerekli olduğu gibi, ilçe merkezlerine dek bütün yurdun basım evleriyle donatılması gerekmektedir. (...) bilimsel gece toplantıları ve konferanslar düzenlemek, halkın okuyup yazamayanlarını, en kolay yoldan okutarak onlara, en gerekli olanı vermek, gece dersleri açmak, bölgelerindeki gazete ve dergilere, özellikle genel eğitim ve halk bilgileriyle ilgili konularda yazılar yazmak, buralarda çalışan öğretmenlerin aksatmadan yerine getirecekleri ödevler olacaktır (Türk Dil Kurumu, 1979:21-22).

Kısacası, çalışma ve ticaretin yüksek değer görmediği, yaratıcılığın gayri Müslimlere ait bir nitelik ve askeri becerilerin tek geçerli ölçüt olarak görüldüğü bir toplumda Atatürk, halka savaş çağının bittiğini ve artık sanayi, beceri ve tasarruf gibi gerçekçi burjuva niteliklerini edinmenin zamanının geldiğini söylemekteydi (Lewis, 2015). Tüm bunlar acil bir görev için; halkın yaşam standardını yükseltmek ve ülkeyi kalkındırmak için yapılmalıydı (Lewis, 2015). Başgöz'e göre (2005), Türkiye Cumhuriyeti'nin toplumsal yaşam ve eğitimde ilk on yılı tüm bu hedefler doğrultusundaki çalışmaları kapsamaktadır. Dewey'nin hazırlamış olduğu raporu da bu manzara içerisinde konumlandırmakta; raporun halk eğitimi boyutunu bu bağlamı dikkate alarak değerlendirmekte yarar vardır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda tarihsel veri kaynağı olarak bir doküman incelenmiştir. "Tarihsel veri kaynakları, çoğunlukla, bilgi aktarmak amacıyla hazırlanmış yazılı ve basılı belgeler ile ilgili dönemlere ya da kurumlara ilişkin kalıntılardan ve verilerden oluşur"

(Karasar, 2017:110). Bu biçimde de tarihsel bir bakış açısı kazandırarak döneme dair bilgi edinmeyi mümkün kılar. Doküman incelemesi de araştırılması amaçlanan olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren bu yazılı materyallerin analizini sınırları içine almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bilgiler doğrultusunda, bu araştırmanın veri kaynağı 1924 yılında sunulmuş doküman niteliğindeki bir rapordan oluştuğu için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine başvurulmuştur.

Çalışma belgesi John Dewey'nin hazırlamış olduğu "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" başlıklı 30 sayfadan oluşan bir belgedir. Bu belgeye TBMM çevrimiçi açık erişim platformundan ulaşılmıştır. Aynı zamanda, aynı belgenin Anton ve Canevi (2007) editörlüğünde hazırlanan "Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey" adlı kitapta yer verilen güncel Türkçe çevirisi kullanılmış; gerekli yerlerde doğrudan bu güncel çeviriye başvurulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde, araştırmanın amacına uygun olarak raporda halk eğitime ilişkin konu ve önerileri saptamak için doküman incelemesinin şu aşamaları takip edilmiştir: (1) Dokümanlara ulaşma, (2) Özgünlüğünü kontrol etme, (3) Dokümanları anlama, (4) Veriyi analiz etme, (5) Veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bunların yanında, Dewey'nin hazırlamış olduğu raporun halk eğitimi açısından nasıl değerlendirildiğini belirginleştirmek gerekir. Raporda, halk eğitimi ile ilgili doğrudan bir bölüm veya başlık bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada raporda örgün eğitimin sınırlarını aşan; yetişkinlerin sürece dahil edildiği tüm eğitim vurguları halk eğitimi kapsamında ele alınmıştır. Buna göre dokümanı anlama ve analiz etme aşamaları sonucunda, raporda halk eğitimi ile ilintili yedi farklı tema belirlenmiş ve bulgular ve yorumlar kısmında her bir tema ayrı ayrı ele alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Dewey'nin raporu halk eğitimi açısından 7 başlıkta ele alınabilir: (1) köy kalkınması ve okulun toplum merkezi olarak tasarlanması; (2) köy yaşamına uygun bir eğitim ve öğretmen yetiştirme; (3) okuma kültürünün toplumda yaygınlık kazanması; (4) halk eğitimi konusunda bir araştırma gezisi düzenlenmesi; (5) demokratik eğitim; (6) halkta eğitime dair ilgi uyandırma ve (7) halkta sağlık bilinci oluşturma biçiminde ele alınabilir.

Köy Kalkınması ve Okulun Toplum Merkezi Olarak Tasarlanması

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde nüfusun kayda değer bir bölümü köylerde yaşam sürmekteydi. Buna bağlı olarak, Cumhuriyet'i köye götürmek dönemin öncelikleri arasındaydı. Cumhuriyet'i köye götürme düşüncesi, modernleşme ve uluslaşma ekseninde, toplumun bu alanlarda yaşam süren kesiminin ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyini arttırmayı kapsamakta; bu nedenle de kırsal kalkınmayı gerekli kılmaktaydı (İnan ve Konyalı, 2021). Bunlara bağlı olarak kırsal kalkınma bu dönemde üzerinde durulan bir konu olmuştur (İnan ve Konyalı, 2021). Dewey'nin raporu incelendiğinde, dönemin bu gerçekliğinin dikkate alındığı; okula bu bağlam çerçevesinde yaklaşıldığı anlaşılmaktadır.

Dewey'nin eğitimi toplumsal dönüşüme bağlayan yaklaşımı, özellikle kırsal alanlardaki okulları bir toplum merkezine çevirme önerisine zemin hazırlamıştır. Nitekim Dewey'nin sunmuş olduğu raporda; kırsalda okulun yetişkinlerin de faydalanabileceği sağlık merkezi, sosyal merkez, iktisadi ve sınaî merkez biçiminde tasarlanması, temelde okulları aynı zamanda birer toplum merkezi olarak gördüğünü açığa çıkarmaktadır. Köyün ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemine dair vurguları da bu görüşü güçlendirmektedir. Tüm bunlar da, köy kalkınmasında okulun oynayabileceği rolü ortaya koymakta; aynı

zamanda okula yüklenen modernleşmeyi yaygınlaştırma sorumluluğu ile uyumlu görünmektedir.

Dewey'ye göre kırsalda okul, aynı zamanda bir sağlık merkezidir:

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülkede çözüm bekleyen yaygın sağlık sorunları bulunmaktaydı. Bulaşıcı hastalıklar sağlık alanında karşılaşılan en büyük güçlükler arasında yer almakta; savaş sonucunda ortaya çıkan sağlık personeli ve kaynaklarının yetersiz oluşu bu gibi güçlüklerin çözümünü zorlaştırmaktaydı (Ağırbaş, Akbulut ve Önder, 2011). Sağlık alanında bu tür sorunların olduğu böyle bir manzarada, Dewey (1939:8) okulların önleyici sağlık hizmeti sunmada oynayabileceği rolü şu biçimde ele almaktadır:

Mektepler, buldukları yerlerin sıhhi merkezi olmalı, orada sıhhati umumiyeye, sari hastalıklara, malarya ve bu hastalıklarla mücadeleye ait bahisler yalnız talebe öğretilmekle kalmamalı, bütün köy halkına tamim edilmelidir [bildirilmelidir].

- 64 -

Bu öneride tüm köy halkını sağlık konusunda bilinçlendirmenin önemi öne çıkmakta ve yetişkin bireyler bu sağlık eğitiminin birer olası katılımcısı olarak sürece dâhil edilmek istenmektedir. Bunun yanında Dewey (1939), okul kadrosu ve öğrencilerin hastalığı doğuran nedenlerle uygulama yoluyla başa çıkmasını; böylece okulun hastalıkla mücadele merkezi haline gelmesini önermektedir. Bu biçimde de, halka hastalığın önlenebileceği gerçeğinin gösterilebileceğini düşünmektedir. Dewey'nin bu düşünceleri, O'nun okulu aynı zamanda bir sağlık merkezi biçiminde tasarladığını göstermektedir. Okula, halkın sağlığa ilişkin aydınlatılması sorumluluğunu yüklemesinden, Dewey'nin dönemin gerçekliklerine denk düşen bir yaklaşım sergilediği anlaşılmaktadır.

Dewey'ye göre okul, aynı zamanda sosyal bir merkezdir:

Dewey; okulları birer sağlık merkezi olarak tasarlamasının yanında, bu kurumlara tüm halkı göz önünde bulundurarak sosyal ödevler de

yüklemektedir. Raporunda, okulların halk için sosyal bir merkez olması gerekliliğini şu şekilde ele almaktadır (Dewey, 1939: 9):

Mektep meydanları, yalnız talebenin beden terbiyesi, oyunlar ve spor yapması için değil, halkın da eğlenmesi ve sporları için bir merkez olacak derecede geniş ve ona göre vesaitle mücehhez [araçlarla donanmış] olmalıdır. Talebe mektebe devam etmeyen gençleri de oyunlara ve sporlara iştirak ettirmeğe ve onlara bu gibi şeyleri öğretmeğe itina etmelidir.

Okulların halk için de bir sosyal merkez olması kuşkusuz toplumdaki bireylerin, uluslaşma ekseninde etkileşim olanaklarını arttırmaktadır. Nitekim Dewey'nin eğitime yaklaşımında iletişim önemli yer tutmakta; Dewey bir toplumun gelişiminde iletişimi ortak değerler, idealler, hedefler ve gelenekler aktarması açısından ele almaktadır (Munoz ve Munoz, 1998).

Dönemin sosyal gelişim beklentisi, ulus inşası hedefi ile şekillenmektedir. Ümmet toplumundan modern ulus toplumuna geçişin hedeflendiği bu dönemde Dewey'nin sosyal yönden okula yaklaşımı, ortak değerler ve idealler inşası ekseninde bu hedeflerle paralellik sergilemektedir. Dewey gelenekçilik tutumunun geride bırakılmasında -ve yeni geleneğin oluşturulmasında- okulun oynayabileceği sosyal rolü görmüş ve okula hedeflenen modern toplumun gerektirdiği sosyal alışkanlıkların edinilebileceği bir toplumsal merkez sorumluluğu yüklemiştir.

Dewey'ye göre okul, iktisadi ve sınaî bir merkezdir:

Yukarıda işaret edildiği gibi; dönemin kırsal kalkınma hedefi ekonomik gelişmeyi de gerekli kılmaktaydı. Çok boyutlu modernleşme düşüncesi, Batı'nın ekonomik atılımlarını yakalama çabasını beraberinde getirmekteydi. Bu da; modern tarım teknikleri uygulama, sanayileşme, bunların beraberinde yeni mesleki ihtiyaçların doğması gibi gelişmelerin söz konusu olması demektir. Henüz sanayileşmemiş genç Türkiye'nin bu gelişmeleri kısa sürede yakalayabilmesi için halkta bu konulara ilişkin bilinç oluşturma; çoğunluğu tarımla geçinen kırsal halkın işbirliğini sağlama gereği belirlemekteydi. Böyle bir manzarayla

uyumlu olarak; Dewey (1939), okulların iktisadi ve endüstriyel bilgileri toplamak ve yaymak yönünde de birer merkez olması gerektiğini düşünmektedir. Diğer bir deyişle, okulların halkı bu tür bilgilerle buluşturma sorumluluğu olması gerekliliğini öne sürmektedir.

Tüm bunlar doğrultusunda, Dewey'nin (okulları sağlık merkezleri, sosyal bir merkez ve iktisat ile sanayi ile temasta etkili bir merkez olarak da ele alışını akılda tutulursa), okulları halkın faydalanabileceği çok yönlü birer toplum merkezi olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Aynı zamanda; dönemin ihtiyaçlarını iyi gözlemlemiş olan Dewey'nin önerdiği okulların, aslında toplum kalkınmasının araçları olarak kurgulandığı söylenebilir.

Köy Yaşamına Uygun Bir Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme

Dewey (1939), raporunun “Muallimlerin Yetiştirilmesi” başlığı altında köy yaşamına uygun olarak tasarlanması gereken bir eğitim sistemine değinmektedir. O'na göre okullarda köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmadan eğitimin mecburi kılınması büyük bir toplumsal tehlike oluşturmaktadır. Buna dikkat edilmezse eğitim sisteminin skolastik ve kuramsal olacağını eklemektedir. Toplumun büyük bir kısmını temsil eden köylü ve çiftçinin ihtiyaçlarıyla eğitimi ilişkilendiren Dewey'nin bu yaklaşımı örgün eğitimin sınırlarını aşan bir kapsama sahiptir. Dewey (1939:19), bu yaklaşımının öğretmen yetiştirme boyutunu ise şu biçimde ele almaktadır:

(...) Bundan başka Türkiye'de millî refahın inkişafı [gelişimi] ziraat amelîyatının ıslahile [tarıma dönük uygulamaların iyileştirilmesi ile] sıkı bir surette alâkadardır. Bu itibar ile Türkiye maarifi için en mühim mesele, derslerinin mevzuları köy hayatına iyice merbut olacak [ilişkin olacak] bir nevi iptidai ve tâli mektepler [ilkokullar ve ortaokullar] tesisidir. Ancak bu suretle mektebin amelî faidesi [pratik faydası] herkesin nazarında taayyün eder [belirginleşir]. Ve mektepte alınan malûmatın amelî hayata tatbiki mümkün olur. Fakat bu neticenin elde edilmesi ancak ilmi bir tarzda ve ihtimam [özen] ile bu gayeye hizmet edecek mektep muallimleri [öğretmen okulları] açmakla temin edilebilir.

Görüldüğü gibi Dewey; tarıma ilişkin uygulamaların geliştirilmesini ülke için önemli bulmakta; köylünün geçimini sağladığı bu

uygulamaları eğitimin odağına almakta; böylelikle köy yaşamındaki uygulamalarla okulu sıkı bir ilişki içerisinde değerlendirmektedir. Köy yaşamına uygun bir eğitim için başlangıç adımının, buna uygun öğretmen okulları açmak ile atılacağını düşünmekte; bu okullarda yetiştirilecek öğretmenlerin bilginin yaşamda uygulanabilirliği amacına hizmet etmesi gerekliliğine değinmektedir.

Okuma Kültürünün Toplumda Yaygınlık Kazanması

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde toplumun büyük bir kısmı okuma yazma bilmemekteydi. Bu dönemde, Türkiye'de okuma yazma bilmeyenlerin nüfusun % 90'ını oluşturduğu tahmin edilmekte; bu durum çağdaşlaşma yörüngesinde çözülmesi gereken önemli konular arasında belirmekte; eğitim öncelikle okuryazarlığın yaygınlaştırılmasını gerektirmekteydi (Sakaoğlu, 2003; Sayılan ve Yıldız, 2009). Buna bağlı olarak, raporda okuma kültürünün toplumda yaygınlaşmasına dönük görüşler de yer bulmaktadır.

- 67 -

İlk olarak, ön rapor bölümünün beşinci maddesinde "seyyar kütüphaneler" in kurulması ve bu alan için gerekli memurun yetiştirilmesine dair ödenek ayrılması gerekliliği ile ilgili bir öneri söz konusudur. İkinci olarak, ön raporu takiben yer alan "İlk Rapor" başlığı altında dördüncü maddede Dewey (1939), sözü geçen gezici kütüphanelerin önemine değinmekte ve bu yolla öğrencilerin, edinebileceği kitapları eve götürerek velilerinin de bunlardan faydalanabileceğini belirtmektedir. Bu sayede de halkta iyi okuma alışkanlıkları oluşabileceğini işaret etmektedir. Bununla birlikte, beşinci maddede okullar bünyesinde oluşturulabilecek yerleşik kütüphanelere değinen Dewey, yine burada yer alan kitapların halka ulaşması konusundan bahsetmektedir. Aynı madde çerçevesinde, bireylerin kütüphaneden faydalanarak okuma alışkanlığı edindiğinden emin olana kadar, kitapların doğrudan "ahalinin evlerine" götürülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Esas raporunun "Maarif Vekilliği

Teşkilatı” başlığı altında yinelediği kütüphane önerisini ise şöyle detaylandırmaktadır (Dewey, 1939:12):

Gençler için daha çok ve daha iyi mütalea kitapları [okuma kitapları] vücade getirmek ve yetişkin olanlar da mütalea itiyadını tenmiye etmek [okuma alışkanlığını geliştirmek] için Maarif Vekilliği kütüpane dairesinin faaliyetini tevsî etmesi [genişletmesi] lüzumu hakkında evvelki raporda münderiç [yer alan] teklifi hususî bir ehemmiyetle tekrar ederim. Her mektep, faal bir kütüphane merkezi olmalı, her binanın inşasından evvel plân yapılırken kütüphane salonu düşünölmelidir. Kütüphaneye alınacak kitaplar yalnız talebenin değil, mektebin bulunduğu muhitteki halkın da ihtiyacına tetabuk edecek surette [uygun gelecek biçimde] intihap edilmelidir [seçilmelidir]. Şurası nazarı dikkate alınmalıdır ki kitap satın alarak kütüpaneyi doldurmak kâfi değildir. Daha mühim mesele, kitapların intişarını [yayımlanmasını] mütaleasını [okunmasını] temin etmektir.

Bu öneriden anlaşıldığı üzere, Dewey tek başına kitap satın alınarak kütüphanelerin doldurulmasının yeterli olmadığına; bunun ötesinde bir okuma kültürü oluşturmanın önemine değinmektedir. Zira okumak başlı başına bir kültürlenme sürecidir. Dewey'nin felsefesinde; topluma ait değerleri kendinde bulunduran kültür, toplum için yararlı olanın belirlenmesinin yanında özgürlüğün tanımlanmasında önemli bir unsurdur; kültür eğitimin amaçlarından biridir (Bakır, 2014). Yeni bir kültür inşasının söz konusu olduğu bu dönemde, okumanın yaygınlaşması doğal olarak ortak değerlere katkıda bulunabilir niteliktedir.

Halk Eğitimi Konusunda Araştırma Gezisi

Dewey'nin raporunda alanla ilgili olarak yer bulan bir diğer konu da halk eğitimi konusunda araştırma gezisi düzenlenmesidir. İlk raporun yedinci maddesinde Dewey (2007:145) şu öneriyi yapmaktadır:

Özellikle zirai eğitim ve yetişkinlerin eğitimi, halk okulları ve ekonomik dayanışma gibi konular üzerinde çalışmak üzere, Danimarka'ya bir komisyon gönderilmesini öneririm.

Ona göre (2007) uzun ve önemli bir halk eğitimi geleneği bulunan Danimarka, çiftçiler arasında maddi refah, bağımsızlık ve toplumsallığı destekleyen dayanışma yöntemlerine yönelik rehberlik edebilecek etkili Avrupa ülkesidir. Önerisinden anlaşılacağı üzere, Dewey

eğitimde reforma gidilen bu dönemde, halk eğitimine dair yurtdışından bilgi edinmeyi gelişme adına önemli bulmaktadır. Detaylı raporunun ilk kısmı olan "Program" bölümünde, halk mektepleri söz konusu olur ise bir komisyon oluşturularak Danimarka eğitim sisteminden yararlanılabileceği önerisini yinelemektedir (Dewey, 1939).

Demokratik Eğitim

Dewey'nin felsefesinde, demokrasiyi toplumda yaygınlaştırmak eğitimin işlevlerindedir. O'na göre, demokrasi kendi başına karar verebilen, yaşamdaki sorunlara somut çözümler üretebilen bireylerin tutumudur; bu tutum da eğitimle oluşur. Demokrasiyle bir bütün halindeki eğitim, bireyler ve toplumun kendini gerçekleştirmesinin aracıdır (Bakır, 2014). Demokrasinin yeni bir tutum olduğu Erken Cumhuriyet Dönemi'nde, bu tutumun yaygınlık kazanması tüm toplumun demokratik eğitimle buluşmasından geçmektedir. Bu kapsamda Dewey (2007:149), esas raporunun girişinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın ideal amacını şu biçimde ortaya koymaktadır:

Türkiye eğitim sisteminde izlenecek temel hedefi belirlemede herhangi bir güçlük olmaması mutluluk vericidir. Bu hedef, Türkiye'nin uygar devletler arasına kabulü ve canlı, bağımsız, özgür ve laik bir cumhuriyet olarak gelişmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere okulların vatandaşlara önce doğru siyasi alışkanlıklar ve fikirler vermesi, onlarda çeşitli şekillerde ekonomik ve ticari beceri ve yetenekleri teşvik etmesi, onları kendi kendini idareye, ekonomik olarak kendine yetmeye ve endüstriyel gelişime sevkedecek, yani onları girişimcilik ve yaratıcılığa, bağımsız ve bilimsel düşünceye ve ortak amaçlar için toplumsal dayanışmaya alıştıracak düşünsel ve ahlaki karakterin anahtarlarını ve yönelimlerini geliştirmesi gereklidir.

Dewey'nin ortaya koyduğu ideal amaçlar, oldukça geniştir. Bu görüşünün devamında Dewey (1939), bu amaçları gerçekleştirmek için yalnızca bazı liderler yetiştirmenin yetersiz olacağını belirtmektedir. Yurttaşların tümünün ülkenin siyasi, iktisadi ve kültürel gelişimini artıracak bir eğitim alması gerekliliğini eklemektedir. Bu öneride özel olarak halk eğitimi kavramını kullanmamasına karşın Dewey'nin ifade ettikleri, tüm yurttaşların gelişimini vurgulamaktadır.

Halkta Eğitime Dair İlgi Uyandırma

“Bütçeye Konulması Muktazi Tahsisat Hakkında Muhtıra” başlıklı bölümün altıncı maddesinde Dewey (1939:2), “Sanayide müstamel [kullanılan] başlıca alât ve makinelerin nûmunelerini halka ve mekteplere göstermek için seyyar sergiler ihdası [oluşturma]” gerekliliğine değinmektedir. Bu tür bir tanıtım, gezici sergilerle yapılarak mekanik ve endüstriyel aletler üzerine yetişkinlerin de farkındalığını artırabileceği; dolaylı olarak da mesleki eğitime dair ilgi uyandırabileceği için maddenin halk eğitimi ile ilişkisi göz ardı edilemez niteliktedir.

Bununla birlikte, Dewey’nin esas raporunun “Maarif Vekilliği Teşkilâtı” başlığı altında yer verdiği son öneri de halk eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Teftiş konusuna değindiği bu önerisinde Dewey (1939), müfettişlerin katı birer kontrol temsilcisi olmaktan ziyade ilham veren, hatta geri kalmış bölgeleri ziyaret ederek halkta eğitime dair canlı bir ilgi uyandıran görevliler olması gerektiğini belirtmektedir. Bu öneri de halkla eğitimi buluşturma çabaları ekseninde ele alınabilir.

Halkta Sağlık Bilinci Oluşturma

“Sıhhat ve Hıfzıssıhha” [Sağlık ve Sağlık Bilgisi] başlığı altında Dewey (1939), Maarif Vekilliği’nin, öğrencilere ailelerini de etkileyecek biçimde sağlık konusunda broşürler sağlamasını ve bazı kişilerin dolaşarak okullarda ve halka açık yerlerde bu konu ile ilgili konferanslar vermesini sağlamasını önermektedir. Bu önerinin yanı sıra, tıp fakültesinin yetiştirdiği ve oluşturulması tasarlanan çocuk bakıcısı okulunun yetiştirdiği genç kadınların evleri ziyaret ederek insanları sağlık konusunda bilgilendirmeleri yönünde bir öneride bulunmaktadır. Bu önerileri, halkta sağlığa ilişkin bilinç yükseltme gerekliliğini işaret etmekte; sağlık alanında yukarıda bahsi geçen güçlüklerle baş etmede halk eğitiminin yerini açığa çıkarmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Dewey'nin hazırlamış olduğu raporun halk eğitimi boyutu; köy kalkınması ve yetişkinleri de içine katan bir toplum merkezi olarak okul, köy yaşamına uygun bir eğitim ve öğretmen yetiştirme, okuma kültürünün toplumda yaygınlık kazanması, halk eğitimi konusunda bir araştırma gezisi düzenlenmesi, demokratik eğitim, halkta eğitime dair ilgi uyandırma ve halkta sağlık bilinci oluşturma biçimindeki içeriklerle açığa çıkmaktadır. Dewey'nin raporunda yer alan halk eğitimine ilişkin öneriler ise şu biçimde özetlenebilir:

- Okulların halk için sağlık merkezi ve sosyal merkez olmasının yanı sıra iktisadi ve sınai merkez olması
- Köy yaşamına ve köyün ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemi tasarlanması
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere, ailelerini de etkileyecek biçimde sağlık broşürü sağlanması
- Sağlık konusunda halka açık konferanslar düzenlenmesi
- Gezici kütüphanelerin kurulması ve bu alan için gerekli memurun yetiştirilmesi için ödenek ayrılması
- Milli Eğitim Bakanlığı (Maarif Vekilliği) Kütüphane Dairesi'nin faaliyetini genişletmesi
- Her okulun etkin bir kütüphane merkezi haline getirilmesi ve çevre halkın da ihtiyacına göre kitap seçilmesi
- Halk eğitimine dönük bir araştırma gezisi düzenlenmesi (Danimarka'ya bu konuyla ilgili olarak bir komisyon gönderilmesi)

- Sanayide kullanılan başlıca alet ve makinelerin numunelerini halka ve okullara göstermek için gezici sergiler oluşturulması
- Müfettişlerin (geri kalmış bölgeleri de ziyaret ederek) halkta eğitime dönük ilgi uyandırması

Dewey'nin raporunda halk eğitimine ilişkin yer verdiği konu ve önerilerin tarihteki izdüşümlerini tartışmak; bunların Türkiye'nin halk eğitimi alanındaki yansımalarını ele almak yerinde olacaktır.

Öncelikle; Dewey'nin, önerilerinde öne çıkan eğitim ile köy yaşamının ilişkilendirilmesi ve okulların toplum merkezlerine dönüştürülmesi düşünceleri, Türkiye eğitim tarihinde oldukça üzerinde durulan konular arasındadır. Bu düşüncelerin izlerini, Köy Enstitülerinde bulmak mümkündür. Altunya'nın (2020) üzerinde durduğu 19 Haziran 1942 tarih ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun 10. Maddesinde yer alan 'Köy eğitimci ve öğretmenlerinin köy halkını yetiştirmekle ilgili vazife ve salâhiyetleri' içeriği, Dewey'nin raporundaki kimi düşünceler ile paralellik göstermektedir. Yalnızca bu başlıktan yola çıkılarak, köyde görev yapacak öğretmenin oradaki yetişkin eğitiminden de sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu da, Dewey'nin okulları yetişkinleri de içine katan çok yönlü bir toplum merkezi biçiminde tasarlaması ile uyumlu görünmektedir. Sözü geçen madde çerçevesinde; köy öğretmeni ve eğitimcilerinin köy halkını yetiştirme görevleri arasında, köy halkının ulusal kültürünü yükseltmek; onları sosyal yaşam açısından dönemin koşulları ve gereklerine göre yetiştirmek; köyün ekonomik yaşamını geliştirme amacıyla tarım, sanat, teknik alanlar gibi alanlarda örnek olabilecek işler yapmak; okullarda sergiler açmak ve uygun yerlerde panayır açılmasına yardım etmek; ziyaret edilebilecek yerlerdeki pazar, sergi, panayır, fuar, müze gibi ekonomik yaşamla bağlantılı kuruluşlarla halkın ve öğrencinin ilgisini uyandırmak gibi sorumluluklar yer almaktadır (Altunya, 2020). Bunlar da aynı zamanda, Dewey'nin raporundaki halkta eğitime dönük ilgi uyandırma, sanayide kullanılan

materyallerin halka tanıtılması ve okulların halkı da kucaklaması gibi önerileri karşılamaktadır.

Bunların yanında; Altunya (2009), Dewey'nin Mustafa Necati'yi en çok etkilemiş olan uzmanlardan olduğunu belirtmektedir. Mustafa Necati'nin Milli Eğitim Bakanlığı görevinde olduğu yıllardaki (1925-1929) birtakım çalışmalar da, Dewey'nin yukarıda verilen bazı önerilerinin izlerini taşımaktadır. Kütüphane çalışmalarının hızlandırılması ve belli başlı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi bu çalışmalardandır (Altunya, 2014). Mustafa Necati'nin, 20 Ekim 1928 tarihinde Hakimiyet-i Milliye gazetesinde yer alan demecinde paylaştığı şu planlar da Dewey'nin raporundaki ilgili önerilerle aynı doğrultudadır: Halk kurslarında okuyan yurttaşlar için okuma kitapları dağıtılması; her Millet Mektebi dershanesinin bir halk kütüphanesi ve halk okuma salonu ile tamamlanması; bu kütüphanelere ve okuma salonlarına halk için oluşturulacak süreli ve süresiz yayınların gönderilmesi; okulu olmayan köylerin gezici kütüphanelerden yararlandırılması; halkın iktisat ve sağlık konuları gibi pek çok yönden bilinçlerinin yükselmesine yardımcı olacak eserler hazırlanması; köylüye hitap eden haftalık bir halk dergisinin yayımlanması (Altunya, 2014).

Okuma kültürünün toplumda yaygınlık kazanması odağındaki önerilerle ilgili bir gelişme de başlı başına 1932'de Halkevleri'nin kuruluşu ve bu kuruluşların okuma kültürüne ilişkin gerçekleştirdiği etkinliklerdir (Sayılan ve Yıldız, 2009). Halkevleri'nin Dil, Edebiyat ve Tarih; Güzel Sanatlar; Temsil; Spor; Sosyal Yardım; Halk Dersaneleri ve kurslar; Kitaplık ve Yayın; Müze ve Sergi; Köycülük kolu gibi toplumsal ve kültürel yaşamı ilgilendiren birçok kolu etkinlik gerçekleştirmekteydi (Bilir, 2013). Başgöz (2005); Halkevleri'nin, pek çok kentin sanat ve kültür dünyası ile köprülerini kurduğunu; bu köprülerin kitapların yanı sıra CHP tarafından seçilen dergi ve gazetelerin sunulması ile kurulduğunu belirtmektedir. Yine, Hasan Âli

Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı esnasında gerçekleştirilen kayda değer etkinlikler de Dewey'nin okuma kültürünün yaygınlık kazanmasına dönük önerilerini karşılamaktadır. 1939'da Kültür Kongresi'nin toplanması; bu kongrede alınan kararlar doğrultusunda beş yüzün üzerinde batı ve doğu klasiğinin çevrilmesi; bu eserlerin ücretsiz biçimde Halkevleri, Köy Enstitüleri ve il halk kütüphanelerine gönderilmesi (Bilir, 2013), söz konusu önerilerle aynı doğrultudadır.

Dewey'nin halk sağlığı odağındaki önerileri ile paralel çalışmalar ise Atatürk dönemi uygulamalarında görülebilir. Atatürk döneminde (1920-1945) iki temel konu olan milli eğitim ve sağlık birlikte ele alınmış; sağlığa ilişkin halk eğitiminin önemi kavranmış ve halk sağlığı eğitimi ile okuma yazma eğitimi yan yana yürütülmüştür (Ağırbaş vd., 2011). “Cumhuriyetin ilk alfabesinde okuma yazma ile birlikte sağlığın temel kuralları da öğretilmiştir” (Çağlayan, 2001; Akt. Ağırbaş vd., 2011:738). Bunların yanında; 1925'te hazırlanmış olan Sağlık Çalışma Programı hedefleri doğrultusunda, seyyar tabiplik uygulaması başlatılmış; doktorlar köyleri ziyaret ederek köylüye sağlık eğitimi vermiştir (Ağırbaş vd., 2011). O halde, bu raporda yer alan halkın sağlığa ilişkin aydınlatılması düşüncesinin uygulamaya dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Kaynaklar

- Ağırbaş, İ., Akbulut, Y. ve Önder, Ö. R. (2011). Atatürk Dönemi Sağlık Politikası. *Atatürk Yolu Dergisi*, 12(48), 733-748. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ankuayd/issue/1841/22461>
- Ahmad, F. (2020). *Modern Türkiye'nin Oluşumu* (Y. Alogan, Çev.). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Altunya, N. (2020). *Köy Enstitüsü Sistemine Toplu Bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Altunya, N. (2014). *Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati*. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Altunya, N. (2009). *Milli Eğitimde Mustafa Necati Dönemi*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Anton, J. P. (2007). Dewey'in 1924 Türkiye Ziyareti ve Mevcut Arayışlar. J. P. Anton ve F. P. Canevi (Editörler), *Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey*. (ss. 77-84). İstanbul: Creative Yayıncılık.
- Bakır, K. (2014). *Demokratik Eğitim: John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başgöz, İ. (2005). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Berkes, N. (2020). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bilir, M. (2013). Yetişkin Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Editörler), *Yetişkin Eğitimi: Kuramdan Uygulamaya*. (ss. 25-83). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

- Büyükdüvenci, S. (1994). John Dewey's Impact on Turkish Education. *Studies in Philosophy and Education* 13, 393-400.
Erişim adresi:
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01077691?LI=true#citeas>
- Cross-Durrant, A. (1984). John Dewey and lifelong education. In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (pp. 63-77). London: Kogan Page.
- Çulhaoğlu, M. (2012). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modernleşme: Elitlerin Zorlaması mı?. *Gelenek*, 117, 7-20. Erişim adresi:
<https://gelenek.org/osmanlidan-cumhuriyete-modernlesme-elitlerin-zorlamasi-mi/>
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi. Erişim adresi:
<https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/928>
- Dewey, J. (2007). Türk Eğitim Sistemi Hakkında Rapor ve Makaleler. J. P. Anton ve F. P. Canevi (Editörler), *Cumhuriyet, Eğitim Reformu ve Dewey*. (ss. 141-248). İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları No:6.
- Erdem, H. H. (2010). *Aydınlanma Penceresinden Eğitim, Kültür ve Toplum Yazıları*. Ankara: Ürün Yayınları.
- İnan, O. ve Konyalı, S. (2021, Eylül). *Türkiye'de Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Kırsal Kalkınma Politikaları*. XIV. Uluslararası Katılımlı Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi. Aydın.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lewis, B. (2015). *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (B. B. Turna, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (2002).

- Merriam, S. B. (2018). Dokümanlardan Verilerin Toplanması (S. Turan ve H. Özen Çev.) S. Turan (Ed.) *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (ss. 131-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Munoz, M. D. & Munoz, M. A. (1998). *John Dewey on democracy, education, experience, and communication: Implications for adult education in developing democratic organizations*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED464262>
- Ortak, Ş. (2004). *Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sayılan, F. ve Yıldız, A. (2009). The historical and political context of adult literacy in Turkey. *International Journal of Lifelong Education*, 28(6), 735-749.
- Şahin, M. (1996). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923-1960)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu (1979). *Atatürk'ün Milli Eğitimimizle İlgili Düşünce ve Buyrukları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 316.
- van der Ploeg, P. (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

COVID-19 Pandemisi Neoliberalizm Vebasını Gözler Önüne Seriyor¹

Henry A. Giroux

Çeviri: Begüm Yengel

Mevcut koronavirüs pandemisi tıbbi bir krizden daha fazlasıdır, aynı zamanda politik ve ideolojik bir krizdir. Bu, halk sağlığının ve kamu yararının önemini reddederken, onları mümkün kılan kurumların mali kaynaklarını kesen neoliberal hükümetlerin yıllarca ihmaline dayanan bir krizdir. Aynı zamanda, bu kriz, servet, gelir ve güçteki büyük eşitsizliklerin krizinden ayrı tutulamayacağı gibi demokratik değerler, eğitim ve çevresel yıkım krizinden de ayrı tutulamaz.

¹ Makalenin orijinali “The COVID-19 Pandemic Is Exposing the Plague of Neoliberalism” başlığıyla *Truthout* dergisinde yayınlanmıştır. Orijinal makaleye <https://truthout.org/articles/the-covid-19-pandemic-is-exposing-the-plague-of-neoliberalism/> adresinden erişilebilir. Çeviri, yazarın ve derginin onayı alınarak yayınlanmıştır.

Koronavirüs pandemisi, neoliberal küreselleşmenin ekosisteme yönelik yıkıcı saldırıları aracılığıyla doğal düzenin siyasallaşmasıyla derinden bağlantılıdır. Ek olarak, paylaşılan sorumluluklardan ziyade ortak korkuları teşvik etmenin bir aracı olarak ulusal zamanın ruhuna egemen olan ırkçılık, aşırı milliyetçilik, göçmen karşıtı duyarlılık ve bağnazlık gösterisinden ayrı tutulamaz.

Vebanın köklerinden biri, eğitimin siyasetin merkezi bir özelliği olduğunu ve herhangi bir ideolojik projede - görünür ya da örtülü bir şekilde - her zaman merkezi bir rol oynadığını açıkça ortaya koyan bir depolitizasyon politikasıdır. Örneğin, bireysel sorumluluğun toplumsal sorunları ele almanın tek yolu olduğu ve sonuç olarak daha geniş sistemik sorunları ele almaya, iktidarı sorumlu tutmaya veya kolektif sorumluluk konularını benimsemeye gerek olmadığı neoliberalizmin merkezi bir pedagojik ilkesi olmuştur. Bir sınırlama politikası olarak neoliberalizm, toplumsal sorunları özelleştirir ve bireyselleştirir, örneğin, pandemiyi kontrol altına almanın bir yolu olarak ellerinizi yıkayın. Bunu yaparken, kültürel eleştirmenler Bram Ieven ve Jan Overwijk'in öne sürdüğü gibi, [neoliberalizm] "herhangi bir gerçek demokratik siyaseti sınırlamaya çalışır; yani kolektif dayanışma ve eşitlik üzerine kurulu siyaseti [çünkü] demokratik siyaset piyasa için bir tehdittir."

Ek olarak, neoliberalizmin demokratik değerlerden ziyade ticari değerlere vurgusu, aşırı rekabetçilik ve irrasyonel bencillik gibi kötücül ideolojisi ile etik, adalet ve hakikat konularındaki tahammülsüzlüğü, eleştirel düşünceyi ve bilinçli muhakeme gücünü zayıflattı. Pankaj Mishra'nın belirttiği gibi, "on yıllardır, sanayisizleşme, işlerde dış kaynak kullanımı ve ardından otomasyon, birçok çalışan insanı güvence ve haysiyetlerinden yoksun bırakarak mağdurları ... demagojiye karşı savunmasız hale getirdi."

Amerikalılar, neoliberalizmin halka savaş açtığı ve eşitsizliğin bir erdem olarak yeniden biçimlendirildiği bir çağda yaşıyorlar. Bu çağ,

toplumsal dayanışmaları yıkıcı şekillerde parçalayan bireysel sorumluluk kavramlarını desteklemektedir. Bu, rekabetçi tutumlara ve kontrolsüz bireyciliğe prim veren ve piyasanın tüm toplumsal ilişkileri yapılandırmak için bir şablon haline gelmesine izin veren tarihi bir andır. Kamu yararı kavramları, toplumsal yükümlülükler ve demokratik dayanışma biçimleri saldırı altındayken, toplumsal sözleşme neredeyse tamamen ortadan kaldırıldı. Bu, yalnızca piyasa temelli kâr, özelleştirme ve ticari mübadele diliyle konuşan bir gangster kapitalizmi biçimidir. Aynı zamanda tecrit, yoksunluk, insan ıstırabı ve ölümün dilini de meşrulaştırır.

On yıllardır neoliberal politikalar tarafından harap edilen ABD toplumu, daha derin kökleri katı sınıf ve ırk ayrımlarını pekiştiren bir dizi krizle boğuşuyor. Böyle bir ayrım, ücretli hastalık izni olmayan milyonlarca işçide, sağlık sigortası olmayan milyonlarda, evsiz yüz binlerce insanda ve Boston Review'un işaret ettiği gibi, "Beş Amerikalıdan birinin aylık faturalarını tam olarak ödeyemiyor olması ve yüzde 40'ının 400 dolarlık beklenmedik bir masrafı karşılamak için gereken tasarrufa sahip olmaması gerçeğinde açıkça görülüyor.

Neoliberal kapitalizm, mevcut küresel hastane, tıbbi malzeme, yatak ve güçlü sosyal refah tedarik kıtlığı ile insan yaşamına giderek artan ilgisizliği besleyen altta yatan pandemidir.

Bu koşullar altında, toplumsal alan ve onun karşılıklı bağlantıları, finansal sömürünün ya da mutlak küçümsemenin ya da her ikisinin nesnesi haline gelir. Neoliberalizmin bu depolitize edici söyleminde kaybolan ve mevcut salgında netleştirilen şey, hayatlarımızın gerçekten de iyi ya da kötü şekilde birbirine bağlı olduğudur. Mevcut Beyaz Saray'ın halka sosyal mesafeye uyma çağrısında belirli bir ironi var ki bu yalnızca virüsün yayılmasını yavaşlatmak için tıbbi olarak güvenli bir uygulamayı yansıtmıyor, aynı zamanda, toplumsal bağları ve demokratik değerleri küçümserken ölüm saçan toplumsal atomizasyon biçimlerini teşvik eden, uzun süredir var olan neoliberal

bir ideolojik alanı işgal ediyor. İşte tam da bu noktada tıbbi kriz, uzun süredir devam eden bir siyasi krize doğru gidiyor. Bu aynı zamanda, ekonomi ve hükümet güçlerinin ortak iyiye ve demokrasinin kendisine acımasızca saldırdığı ve onu aşındırdığı için siyasetin neoliberalizmin bir aracı haline geldiği alandır. İroni, Trump'ın sosyal mesafe kuralını dayatırken ekonomiyi yeniden başlatmak için halk sağlığı uzmanlarının tavsiyelerine karşı gelerek bunu gevşeteceğini belirtmesiyle ahlaki ve siyasi sorumsuzluğa dönüşüyor.

Bir kriz zamanında, kapitalizm kendisini, altında yatan mesajı piyasanın geriye kalan tek faillik biçimlerini sağladığı şeklinde olan bir hayal kırıklığı makinesi olarak ifşa eder. Bu bağlamda, politik, ekonomik ve toplumsal güçler, yeni sağduyu olarak sergilenen, her türlü toplumsal, etik ve politik sorumluluk kalıntısından kaçışı durmadan zorlayan yeni iş istasyonları haline geliyor. Siyaset, her türlü muhalefet, direniş ve sosyal adalet duygusunu baltalarken, insanları iktidarın uçurumuna alıştırmak için fazla mesai yapan bir savaş makinesi haline gelir. Elbette bu, koronavirüs pandemisinin içinde işlediği daha geniş neoliberalizm bağlamını oluşturur.

2008 mali krizi, 40 yılı aşkın bir süredir kamu yararını mahveden ve yoksullara ve fazlalık, israf veya tehlikeli olarak kabul edilen diğerlerine sefalet ve ıstırap empoze eden neoliberalizmin vebasını görünür kıldı. Acımasız kemer sıkma politikalarının katılmasıyla, ekonominin finansallaşması, gücün yalnızca birkaç elde toplanması ve ırksal ve toplumsal temizlik diliyle neoliberalizm, bir tür faşist siyasete dönüştü. Yeni siyasi oluşum, ayırt edici ve her şeyi kapsayan bir kullanılabilirlik politikası, sosyal devletin büyük bir iç harcı ve gösteri şiddet, korku tellallığı ve devlet terörünün pedagojik aygıtlarına destek ile karakterize ediliyor.

Bütün bunlar, hayati önem taşıyan halk sağlığı alanı da dahil olmak üzere, ortak iyinin anlamını ve olanaklarını genişleten herhangi bir toplumsal nosyona ve siyaset filozofu Michael Sandel'in insanlara

şefkatle, insanca ve haysiyetle yaklaşmak için dayanışma ve fedakarlık gerektiren toplulukta birlikte yaşama dediği daha geniş bir nosyona yönelik bir küçümsemeye işaret ediyor. Bilim insanı Shai Lavi, bu ortak iyi kavramının merkezinde, insan eşitliği temelinde kurulan özgürleşme, ekonomik adalet ve siyasi topluluk için mücadeleleri bir araya getirmeye istekli bir kitle hareketi olduğunu savunuyor.

Neoliberalizm pandemisinin acımasızlığı, Trump'ın 24 Mart 2020'de Paskalya'da "ekonomiyi yeniden açma" çağrısında açıkça görülüyordu. O zaman, ABD'yi sosyal mesafe gibi temkinli önlemleri sona erdirmeye ve virüsün rotasını yönetmesine izin vermeye hızla hareket ettirmek istedi. Trump'ın böyle bir eylem için ilk gerekçesi, "tedavi hastalıktan daha kötüdür" şeklindeki sağcı bir argümanı yeniden dile getirdi. Ekonominin çok erken açılmasının bir sonucu olarak 2,2 milyon insanın ölebileceği söylendikten sonra Trump, Beyaz Saray'ın sosyal mesafe kurallarını en azından Nisan ayına kadar sürdüreceğini söyledi.

- 82 -

Ulusal Alerji ve Bulaşıcı Hastalıklar Enstitüsü direktörü Anthony Fauci, sosyal mesafenin virüsü kontrol altına almak için en önemli araç olduğunu belirtmesine karşın Trump, özellikle de yedi eyalette bir evde kalma kararının bulunmadığı bir zamanda, ulusal bir evde kalma emri çıkarmayı hala reddediyor. 4 Nisan'da düzenlediği basın toplantısında Trump, daha fazla ölümlerle işlerin daha da kötüleşeceğini belirtmişti. Ancak kısa bir süre sonra ülkenin yeniden açılmasını istediğini yineledi. Bu tür eylemler, Trump'ın birbirini takip eden ölümlerden ziyade yeniden seçilmesi, ticaret ve borsayla ilgili olduğunu açıkça ortaya koyarak şok edici düzeyde bir ahlaki alçaklık sergiliyor. The Washington Post muhabirlerinin belirttiği gibi, "Trump uzun süredir borsayı kendi yeniden seçilme umutları için bir barometre olarak görüyor."

O kadar da gizli olmayan ve ürkütücü mesaj, siyasi oportünizmin, kâr güdüsünün ve zalim bir neoliberal ideolojinin kucaklanmasının Trump

yönetimi tarafından tereddütsüz benimsendiğidir. Trump, uzmanları ve uzmanlığı küçümsemekten zevk alıyor gibi görünüyor ve yalnızca en korkunç uyarıların ortasında halk sağlığı yetkililerinin tavsiyelerine uyuyor. Salgını bir partizan savaşı olarak ele alıyor, çaresizce malzeme talep eden valileri aşağılıyor ve krizi ele almak için koordineli bir ulusal federal yaklaşım uygulamayı reddediyor.

Kesin kanıtlar veya bilimsel ispatlar olmaksızın, Trump belirli ilaçları tedavi olarak onaylıyor, yanlış bir şekilde ABD'nin "bir aşya yakın" olduğunu iddia ediyor ve genellikle komplo teorilerini öne süren sağcı uzmanların tavsiyelerine güveniyor. Hayat kurtarma ya da ekonomi seçimi söz konusu olduğunda, Trump Wall Street'in kaderi konusunda daha endişeli görünüyor. Dahası, genelde karmaşık ve çelişkili kamuoyu açıklamaları mübalağa ve yalanlarla dolu olmakla birlikte Amerikan kamuoyunu "Onbinlerce, belki yüzbinlerce, belki milyonlarca insanın hastalanıp öleceği" ihtimali ile yanlış yönlendirmeye hizmet ediyor. Bu örnekte, uzmanlara ve bilimsel kanıtlara karşı duyulan isteksizlikle birleşen katıksız yetersizlik, kamusal bir tehlike ve yıkıcı bir kriz statüsüne yükselmektedir.

Devam eden ölümlerin, enfeksiyonların ve hastane yetersizliği ve halk sağlığı felaketinin ışığında, uzmanlar uzun vadeli planlama, stratejiler, artan testler ve federal hükümet ile eyaletler arasında koordinasyon çağrısında bulundular. Birçok vali, hükümetin federal plan eksikliğinin "Vahşi Batı" ya benzer bir şey - "eksiklikler, verimsizlikler ve düzensizliklerle dolu bir sistem" yarattığından şikayetçiydi.

Taleplerin aciliyeti, Beyaz Saray'ın ve birden fazla düzeydeki liderliğin, yaklaşan krizin ilk aşamasında herhangi bir aciliyet ve öncelik duygusu sağlayamaması gerçeğiyle daha da artıyor. Washington Post tarafından yayınlanan bir rapor, Trump'ın koronavirüsün ciddi etkileri hakkında ilk kez bilgilendirildikten sonra, koronavirüsü "uzak bir tehdit veya kontrol altında olan zararsız bir grip türü olarak değil, Amerika'nın savunmasını aşan ve on binlerce vatandaşı öldürmeye

hazırlanan ölümcül bir güç” olarak ele almasının 70 gün sürdüğünü belirtti.

Elbette, bu pervasız politikanın sonucu olarak ölen ve ölecek olan pek çok insan, neoliberalizmin saltanatı altında geleneksel olarak harcanabilir olarak görülenler olacaktır. Bunlara yaşlılar, muhtaçlar, beyaz olmayan yoksullar, belgesiz göçmenler ve engelliler dahildir - yaşlıları, hastaları ve tehlikeli derecede hastaları tedavi ederken güvende olmak için ihtiyaç duydukları donanıma sahip olmayan ön saflardaki sağlık çalışanlarından bahsetmiyorum bile.

Burada, kriz zamanında ortalığı kasıp kavuran ve insanların gereksiz ıstırabına neden olan, bilgisiz, sıradan bir ünlü politikacının acımasız ahlaksızlığından daha fazlası var. Trump her zaman düşüncesizliğe ve kendini kaptırma eğilimine sahipti ve başkalarını küçük düşürmekten zevk alıyor. Stephen Greenblatt'ın farklı bir bağlamdaki “Kinizm, gaddarlığı ve hainliği hakkında derin bir sır yok, onda kurtarılabilecek hiçbir şey yok ve ülkeyi etkili bir şekilde yönetebileceğine inanmak için hiçbir neden yok” sözleri Trump'a mükemmel bir şekilde uyuyor.”

- 84 -

Trump'ın kabalığı, yalancılığı, bilimi hiçe sayması ve keyfi yönetimi, uzmanların yaklaşmakta olan bir pandemi olasılığına ilişkin önceki uyarılarını göz ardı etmesine neden olmuştu. Bu kasıtlı cehalet ve katıksız küstahlık, daha önce federal hükümetin gücünü yaygın testler ve maskeler sağlamak için seferber etmeyi reddetmesi ve muazzam başarısızlığında ve aynı anda hastanelerin ve sağlık personelinin virüs bulaşmış kişileri tedavi etmek için yeterli yatak, maske, solunum cihazı ve diğer kişisel koruyucu donanıma sahip olmasını sağlarken sergilendi.

Ed Pilkington ve Tom McCarthy The Guardian'da, Trump'ın yalnızca Dünya Sağlık Örgütü'nün 20 Ocak'ta çeşitli ülkelerde 282 onaylanmış vaka olduğunu doğrulamasının ardından virüsün oluşturduğu tehdidi küçümsemekle kalmayıp, eylemlerinin "kaos ve karışıklığa saplandığını" bildirdi. Ulusal bir sağlık felaketini önlemek için hızlı

hareket etmek yerine Trump, yönetiminin tehdidin ciddiyetini ve toplu test ihtiyacını ciddiye alması için altı hafta geçmesine izin verdi. Pilkington, ABD hükümetinin 2013-2017 yıllarında bir dizi uluslararası felakete müdahalesine öncülük eden Jeremy Konyndyk'ten alıntı yapıyor: “Birleşik Devletler'de modern zamanlarda temel yönetim ve temel liderliğin en büyük başarısızlıklarından birine tanık oluyoruz.”

Trump, siyaseti bir tür tiyatroya ve eğlenceyi bir tür zulme dönüştürmek için bir tutkuya sahip. Şok edici bir aşağılık gösterisiyle, Başkan Yardımcısı Mike Pence'e, pandemi ile başa çıkma çabalarını "takdir etmeyen" valilerin çağrılarına cevap vermemesini açıkça söyledi. Buna, her ikisi de kritik derecede ihtiyaç duyulan malzemeler için umutsuzca ricada bulunan Washington Valisi Jay Inslee ve Michigan Valisi Gretchen Whitmer da dahil.

Dahası, suçu kendisinden uzaklaştırmak için süregelen çabanın bir parçası olarak, Trump kendisine kritik sorular soran gazetecilere saldırdı ve onları küçük düşürmeye çalıştı ve “hastaneler maskeleri çarçur ediyor ya da daha kötüsünü yapıyor ve solunum cihazlarını 'istifliyor' ve eyaletler ihtiyaç duymadıkları halde ekipman talep ediyorlar” diyecek kadar ileri gitti. Çok ihtiyaç duyulan maskelerin “arka kapıdan çıktığını” öne sürecek kadar ileri gitti. Özellikle sosyal medyada maskeler, önlükler, solunum cihazları ve diğer önemli koruyucu ve hayat kurtarıcı ekipman için yalvaran tıp uzmanlarının etkileyici ricaları göz önüne alındığında, bu tür silaha dayalı zulmü görmezden gelmek zor. Burada Trump'ın inkar ve tekbencilik siyasetinden daha fazlası, Robert Jay Lifton'un "kötü huylu normallik" adını verdiği ve benim, şiddete meyilli ve zalimlik eylemlerine girişmekten büyük bir zevk ile körüklenen davranış olarak yorumladığım bir şey var. ABD'de Siyahların linç edilmesi ve Nazi Almanyası'ndaki soykırım eylemleri gibi milyonlarca kişinin ölümüyle sonuçlanan sonuçları olan bu tür zulmün yankılarını başka dönemlerde de gördük.

Trump'ın servet ve reyting takıntısı ve sınırsız özsaygısı, onu yalnızca beceriksiz bir lider değil, aynı zamanda tehlikeli bir sahtekar olarak da tanımlar. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde hızla artan ölü sayısının ortasında, Trump basına yaptığı bir açıklamada "Beyaz Saray'ın koronavirüs görev gücü bilgilendirme toplantılarının [yüksek] reytingleri hakkında" övündü. Bu, eğlence hizmetinde artan ölü sayısını silah haline getiren bir politik tiyatro ve pandemik pedagoji biçimidir. Trump'ın beceriksizliği, hastanelerin aşırı kalabalık olması, yeterli koruyucu donanımına sahip olmayan sağlık personelinin ölmesi ve New York gibi en çok etkilenen eyaletlerin valileriyle Trump'ın düşmanlık halinde olması gibi trajik sonuçlar doğuruyor. Ancak Trump ihtiyaç duyulan tıbbi ekipmanı sağlamaktan çok, kendisini liderlik eksikliği nedeniyle eleştiren bu valilere hakaret etme konusunda daha rahat gözüküyor.

Trump ve yönetimi, ölümü yaşamdan, sermayeyi insan ihtiyaçlarından, açgözlülüğü şefkatten, sömürüyü adaletten ve korkuyu ortak sorumluluklardan üstün tutan bir nekropolitikayı zorlamada yalnız değiller. Medyadaki, şirket yönetim kurulu odalarındaki ve Beyaz Saray'daki Trump destekçilerinin, ülke hastaneleri ve ABD ekonomisi üzerinde ciddi baskılar yapılmasını önlemek için hayat kurtaran bakımı yaş ve engellilik temelinde paylaştırmayı tartışan korosu başka nasıl açıklanabilir? Naomi Klein'ın işaret ettiği gibi, bu pandemi krizinden çok önce, neoliberalizmin havarilerinin "devlet tarafından finanse edilen sağlık hizmetleri, temiz su, iyi devlet okulları, güvenli işyerleri, emekli maaşları ve yaşlılar ile dezavantajlılara yönelik diğer programlar gibi hizmetlere yeterli mali kaynak sağlamamaya çalıştıklarını" başka nasıl açıklayabiliriz?

Aynı zamanda, yağmacı kapitalizm tarafından "kamusal alan ve kamu yararı fikrinin ta kendisi"ne karşı bir savaş başlatılmıştır. Bunun bir sonucu, "toplumun kamuya ait kemikleri - yollar, köprüler, setler ve su sistemleri - öyle bir bakıma muhtaç hale gelecek ki, onları kırılma noktasının ötesine itmek çok az çaba gerektirecektir. Polis ve ordudan

başka hiçbir şeye harcayacak paranız kalmaması için vergileri büyük ölçüde kestiginizde, olan budur.”

Mevcut pandemi krizinde ortaya çıkan şey, Trump, Brezilya Devlet Başkanı Jair Bolsonaro, Hindistan Başbakanı Narendra Modi ve diğerleri gibi faşist politikacılar tarafından giderek artan bir şekilde bir onur rozeti olarak görülse de, son 40 yıldır küresel ekonomiye egemen olan neoliberalizmin altında yatan vebadır. Yönetici sınıfın yozlaşması, Rob Urie'nin gözlemlediği gibi, "Zenginler için Kurtarma Paketleri, Geri Kalanımız için Virüs" anlamına gelen bir kurtarma paketinde de kolayca görülebilir:

En zengin %1'in tüm kazancı aldığı, yoksulların ve işçi sınıfının kırk yıldır zam görmediği bir ekonomide, işçiler hastalanıp ölürken bunun faydasını zenginler görecek. 2009'da kendi ağırlığı altında boğulması gerekirken kurtarılan finans kapitalizmidir.

Bu başgösteren salgında ortaya çıkan şey, grotesk eşitsizlikler, harcanabilirlik, katıksız zulüm ve gerici politikalar tarihiyle faşist siyasetin arsızca yeniden canlanmasıdır. Günümüz neoliberal ilkelerinin ABD'de uzun bir mirası var ve Trump yönetimi altında intikam duygusuyla geri döndü. Neoliberal faşizm, Hitler rejiminin arınma politikalarına damgasını vuran ve toplama kampını faşizmin son noktası yapan ırksal temizlik ve öjeniyi kucaklamanın ürkütücü bir yankısını taşıyan bir terörün yeniden dirilişini işaret ediyor. Bu aynı zamanda bir kriz anında ekonomiyi yeniden başlatmak için tasarlanmış bir politikaydı.

Ölümcül bir kasırga hızıyla toplumlarda dolaşırken ekonomik sefalet, ıstırap ve ölüme neden olan mevcut koronavirüs salgınını körükleyen çok sayıda veba zamanında yaşıyoruz. Bunlar arasında ekolojik yıkım vebası, yurttaşlık kültürünün bozulması, nükleer bir savaş olasılığı ve acımasız bir zulüm kültürünün normalleşmesi yer alıyor. Dahası, neoliberalizm vebası refah devletine geniş çapta bir saldırı başlattı. Bunu yaparken, eğitim ve halk sağlığı sektörü gibi kurumlara yeterli

mali destek vermedi ve bunları zayıflattı. Buna ek olarak, Amerikalıların büyük çoğunluğunu, doğal afetler, salgın hastalıklar ve piyasa tarafından ele alınamayacak bir dizi gezegen krizi ile eleştirel ve akıllıca başa çıkmalarını sağlayacak güç ilişkilerinden ve yönetim biçimlerinden uzaklaştırdı. Bu pandeminin ortasında, mevcut siyasi, ideolojik ve tıbbi krizin merkezinde yönetici sınıfın gücünün zehri var. Frank Rich, haklı olarak şunu tartışıyor:

... pandemi, 2008 ekonomik çöküşünün maskesini düşürdüğü aşırı ekonomik eşitsizliklerin ele alınmadığını özellikle sert bir şekilde ortaya koydu. Şimdi gerçek zamanlı olarak ortaya çıkan devasa bir dinamik var. Ünlüler ve zenginler, koronavirüs testlerinin cankurtaran sandalları için ilk sırada yer alıyor. Rupert Murdoch ve ailesi, koronavirüs tehdidini küçümseyen ve buna tamamen karşı çıkan bir haber imparatorluğundan yararlanırken kendi sağlıklarını koruyorlar.... Virüs, mevcut merkez üssünden tüm ülkeye yayılırken, seçkinler ve yoksullar arasındaki grotesk farklılık, Parazit'in Modern Aile'nin bir bölümü kadar iyi huylu görünmesine neden olacak.

- 88 -

Diğer veba, birçokları arasında, Fox News ve Breitbart Media gibi gerçeğin küçümsendiği, bilimin bir engel olarak görüldüğü ve eleştirel düşüncenin “sahte haber” olarak karalandığı sağcı kültürel aygıtların yükselişidir. Bu, kasıtlı cehalet ve devlet onaylı sivil cehalet vebasıdır.

Bu koşullar altında, gücün en yüksek seviyelerinde ve güçlü muhafazakar kültürel aygıtlar arasında dil, inkar, yalan ve şiddetin hizmetinde çalışır. Bu medya, pandeminin Trump'ın yeniden seçilmesini engellemek için tasarlanmış “derin devlet”in bir ürünü, Demokrat Parti tarafından yaratılan bir aldatmaca, veya sıradan gripten daha az tehlikeli olmayan bir virus olduğu iddiası gibi komplo teorilerini durmaksızın kabul ettirmeye çalışıyor. Ayrıca, hükümetin vatandaşlarına bakmakla yükümlü olmadığı yolundaki neofaşist iddiaya kayıtsız kalırken, halkı depolitize etmek için tüm toplumsal sorunların bireysel sorumluluk meselesi olduğu ve toplumun karşılıklı

saygı, özen, sosyal haklar ve ekonomik eşitlik etrafında örgütlenmemesi konusunda inatla ısrar ettiler.

Mevcut kriz, pedagojik bir kayıtsızlık felaketi ve her türlü geçerli ahlaki sorumluluk duygusundan kaçış tarafından tanımlanan bir çağın parçasıdır. Bu, zayıflığın küçümsemesinin yanı sıra yaygın ırkçılığın, duyguların akıl üzerinde yükselmesinin, yurttaşlık kültürünün çöküşünün ve zenginlik ve kişisel çıkar saplantısının damgasını vurduğu bir çağdır. Bu koşullar altında, sadece siyasi bir krizin değil, aynı zamanda iktidar, yönetim, bilgi ve gerçeği ve kanıtı küçümseme konularının gerçeğe zarar verdiği ve hem milyonlarca insanı hem de gezegeni tehlikeye atan bir eğitim krizinin ortasındayız. Bu, politik ve kültürel iş istasyonlarının gerçeği, adaleti, etiği ve hepsinden önemlisi bedenleri otoriterliğin uçurumunda yok eden bir hayal kırıklığı makinesi tarafından körüklenen bir siyasettir.

Ve banın sona ermesi için, insanları özel sorunları daha geniş sistemik meselelerle ilişkilendirmekten alıkoyan neoliberal faşizm ideolojilerini ele almak ve halkı, tüketim toplumunu harekete geçiren ve daha geniş düşüncelerden kopuk, tekil konulardan oluşan bir siyaseti pekiştiren özelleştirme ve atomizasyon kültürü ötesine geçmeye ikna etmek için pedagojik olarak mücadele etmek çok önemlidir. Bu siyasi kriz, yalnızca, bir dizi “demokratik rahatsızlığın, toplumsal düzenimizi bütünüyle saran genel bir krizin özel olarak siyasi kolunu oluşturduğu, toplumsal bütünlüğün bir krizi” olarak kavranabilir. Kapitalizm ve demokrasinin aynı şey olmadığını ve kapitalizmin son noktasının yalnızca büyük eşitsizlik ve insan ıstırapı değil, insanlığı yok olmanın eşiğine bir adım daha yaklaştıran acımasız bir ölüm makinesi olduğunu kabul etmenin daha inandırıcı hale geldiği bir anda yaşıyoruz. Bu, krizlerin bir yandan otoriterlik ve baskıda bir artışla sonuçlanan ya da diğer yandan, Brad Evans'ın çoklu dışlamalar, kitle terörü, artan sınır dışı etmeler ve toplumsal hayatın oyulması olarak adlandırdığı çağı reddeden daha adil ve eşitlikçi bir toplum için

savaşmaya istekli çok düzeyde direniş hareketinin yeniden canlanması gibi birden fazla sonucu olabileceğini düşündürür.

Koronavirüs pandemisi, acımasız neoliberalizmin – ve onun küresel finans piyasalarının – gücünü tüm acımasızlığıyla ortaya çıkarmak için perdeyi araladı. Bu, yalnızca demokratik eşitlik ve halk egemenliği ideallerini aşındırmakla kalmayıp, aynı zamanda, başgösteren pandeminin, hastaları tedavi etmek için gerekli ve virüsün neden olduğu ölümlerin sayısını sınırlayan solunum cihazı ve diğer ekipmandan yoksun sağlık çalışanları ve hastaneler üzerinde ciddi bir yük oluşturduğu siyasi ve ekonomik bir bağlam da yaratan bir sistemdir. Bu, mevcut tarihsel konjonktürde, bir dönemin bitişi ile yeni bir çağın başlangıcı arasındaki alanın, toplumsal ve politik tahayyülün radikal demokrasi için küresel bir hareketi başlatma olasılığını sunduğu bir ana işaret ediyor.

- 90 -

Mevcut viral pandemi, siyaset ve eğitim krizinin dışında tartışılmaz. İhtiyaç duyulan şey, mevcut pandemi krizini anlamak için yeni bir söylemdir. Böyle bir dil, dışlama, sömürü ve ırksal saflık ifadelerinin neoliberal faşizmin sürdürülebilir bir eleştirisini sağlamalıdır. Böyle bir söylem aynı zamanda yoksulluğun, sınıf egemenliğinin, çevresel yıkımın ve yeniden canlanan ırkçılığın altında yatan nedenleri bir reform çağrısı olarak değil, yeni bir siyasi ve ekonomik toplumsal düzenin yaratılmasını amaçlayan bir radikal yeniden yapılanma projesi olarak ele almalıdır. Amartya Sen'in sözleriyle “toplum hakkında büyük düşünmeliyiz”. Mevcut krizin ezici doğasına rağmen, izole olmanın, ezilmenin ve güçsüz olmanın ötesinde düşünmeye ihtiyaç var.

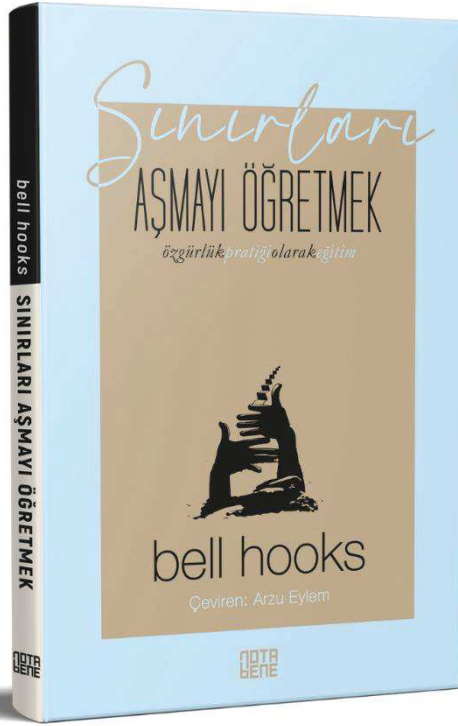
Macaristan, Mısır, Filipinler, Tayland ve İsrail gibi bir dizi ülkede gördüğümüz gibi, pandemi krizi, ortaya çıkan bir otoriterizmin olanaklarını yoğunlaştırırken sivil özgürlükleri, ifade özgürlüğünü ve insan haklarını kısıtlamak için olağanüstü koşullar yaratıyor. COVID-

19 krizinin dünya çapında demokrasinin sınırlarını test edeceğine şüphe yok.

Aynı zamanda, krizin büyüklüğü, insanların ne tür bir toplumda, dünyada ve gelecekte yaşamak istediklerini yeniden düşünmeye başlayabilecekleri yeni olanaklar sunuyor. Yapmak istemediğimiz şey, demokrasi ile kapitalizmi eşitleyen bir sisteme geri dönmektir. Sistemi değiştirmenin ötesine geçmeliyiz, çünkü mevcut krizin daha derin siyasi ve ekonomik kökleri var ve toplumun tamamen yeniden yapılandırılmasını talep ediyor. David Harvey, “Temel sorunlar şu anda o kadar derin ki, çok güçlü bir anti-kapitalist hareket olmadan hiçbir yere gitmemizin hiçbir yolu yok” sözlerinde haklıdır.

Pandemi krizi azalırken, insan ihtiyaçlarına hitap eden bir toplum ile en güçlü olanın hayatta kalması anlayışının toplumun tek düzenleyici ilkesi haline geldiği bir toplum arasında seçim yapmak zorunda kalacağız. Siyasetin, dayanışmanın, kitle direnişinin ve demokrasinin kendisinin anlamı hakkında yeni vizyonların, kamusal metinlerin ve pedagojik anlatıların ortaya çıkma zamanıdır.

Hâlâ geleceğin yırtıcı neoliberal şimdiki zamanı taklit etmediği bir dünyayı yeniden hayal etme fırsatımız var. Bu, adalet, özgürleşme ve toplumsal eşitlik mücadelelerini bir araya getiren bir dünya olmalıdır. Adil ve demokratik bir sosyalist toplumun ütöpik vaatlerini hayal eden ve bu vaatlere göre hareket eden bir dünya için mücadele etme ihtiyacı her zamankinden daha acildir. COVID-19 pandemisi karşısında eleştiri, anlayış ve direniş meseleleri bir ölüm kalım meselesi haline geldi. Direnmek ciddi bir ihtiyaçtır.



**Sınırlarla Örölmüş Bir
Yaşamdan Sınırları Aşan
Bir Özgürlük Pratiğine:
bell hooks**

Şule Sam

- 92 -

Yetişkin Eğitimi Dergisi'nin bu sayısında tanışacağımız kitap bell hooks'un 1994'te yayımlanan ve 2021'de Türkçeye çevrilen "Sınırları Aşmayı Öğretmek: Özgürlük Pratiği Olarak Eğitim" adlı kitabı. Gerçek adı Gloria Jean Watkins olan yazar; kadın soyunu kabul ederek büyük büyükannesi Bell Blair Hooks'un onuruna aldığı ismini, kim olduğunu değil düşüncelerini ve çalışmalarını öne çıkarmak istediğinden, küçük harflerle yazmayı tercih etmiştir. Yazar bu tercihiyle aslında dili, sınıf ortamının çeşitlilik ve çokkültürlülük ekseninde yeniden düzenlenerek herkese ifade özgürlüğü tanınan bir yere dönüştürülmesinin önündeki bir engel olarak görmekte ve dilin farklılıkları reddeden bir tahakküm aracına dönüştürülmesini eleştirmektedir.

Sınıf ortamını birbirinin varlığını tanımaya ve sesini duymaya imkân sağlayan bir yere dönüştürecek pedagojik yöntemleri feminist teoriyle birleştirerek ele alan hooks; on dört makalenin bir araya getirildiği kitabın giriş bölümünde kendi okul deneyiminden bahsederken, neredeyse tamamı siyahî kadınlardan oluşan ve siyahî çocukları doğru biçimde eğitmeyi politik sorumluluk olarak gören öğretmenlerinin sayesinde öğrenmekten ve okula gitmekten zevk aldığını belirtir. Okul onun için düşünme yoluyla kendini yeniden icat ettiği yerdir.

Öğrenmenin, zihinsel yaşama bağlılığın, beyaz ırkçı sömürgeleştirimin her tür stratejisine direnmenin temel yöntemlerinden sayılan hegemonya karşıtı bir eylem olduğunu erken yaşta benimsedik (s.8).

Eğitim hayatına beyazların ağırlıkta olduğu bir okulda devam eden bell hooks; burada ayrımcılıkla ve aşağılanmayla yüzleşir, okula duyduğu sevgiyi yitirir. Artık sınıf onun için bir zevk ve coşku mekânı değildir. Bu deneyim ona özgürlük pratiği olarak eğitim ile tahakkümü pekiştirmeye çabalayan eğitim arasındaki farkı öğretir ve tüm okul hayatı bu gerilimli hat üzerinde devam eder. Yaşadığı stres ve sıkıntıya rağmen öğretme ve öğrenme deneyiminin farklı biçimlerini hayal etmeye devam eden hooks'un pedagoji anlayışı bu süreçle birlikte şekillenir. Ona göre sınıf sıkıcı değil, heyecan verici bir yer olmalıdır. Fakat heyecanın yüksek öğrenimde öğrenme süreci için gerekli olduğuna inanılan ciddiyet atmosferini bozacak bir tehlike olarak görüldüğünü söyleyen yazar; heyecanı teşvik etmenin aynı zamanda sınırları aşmak anlamına gelen bir meydan okuma olduğunu belirtir.

Kitabın “Katılımcı Pedagoji” başlığını taşıyan ilk makalesinde bell hooks; öğrencilerin bilgi kısıntıları peşinde koşan kişiler değil, karmaşık yaşamları ve deneyimleri olan “bütün” insanlar olduklarının ve öğrendikleriyle yaşam deneyimleri arasında bağ kuran bilgiye ulaşmak istediklerinin altını çizer. Öğrencilerini böyle gören ve onlarla sadece bilgisini paylaşan değil, aynı zamanda onların entelektüel ve

ruhsal gelişimine de katkı sağlamayı sorumluluk edinen öğretmenlerin bu amaç için gerekli koşulları da sağlaması gerektiğini belirtir. Bu da ancak bütünlüklü öğrenmeyi önceleyen “katılımcı pedagoji” yöntemiyle mümkündür. Bu yöntemin kullanıldığı sınıflar hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından zihin, beden ve ruh birliğinin önemsendiği; mutluluğun ve kendini gerçekleştirmenin önemli kabul edildiği, her iki tarafın da süreç içinde güçlendiği bir ortam sunar. hooks’a ilerici ve bütünlüklü eğitim anlayışını benimsemesinde iki öğretmen ilham kaynağı olmuştur. Biri eleştirel eğitimci Paulo Freire, diğeri Vietnamlı Budist keşiş Thich Nhat Hanh. Yazar Freire’nin, öğrencilerin öğretmenler tarafından verilen bilgiyi tüketmesine ve ezberlemesine dayanan, eğitimde “bankacılık” anlayışı diye tanımladığı yönetime ilişkin görüşlerinin üniversiteye başladığında kendisine meydan okuma gücü verdiğini belirtir. Bilgiye ulaşmak için herkes birlikte emek verdiğinde eğitimin özgürleştirici olabileceği fikrinden yola çıkarak sınıfta strateji geliştirmek için gereken cesareti ve inadı da yine Freire’nin çalışmalarından edindiğini ifade eder. Santa Cruz Üniversitesi’nin öğrencisi ve öğretmeni olduğu dönemde atölye çalışmaları yapmak ve halka açık bir konferans vermek üzere Freire üniversiteye gelir fakat hooks’un bundan haberi olmaz. Sonradan üzülerek öğrenir ki gündeme feminist eleştiriler taşınmasından ve daha önemli konuların konuşulmasına engel olmasından korkulduğu için bu tür toplantılara davet edilmemektedir. Şans eseri konferansa girmeyi başarır ve “cinsiyetçi” olduğuna dair feminist eleştirilerini Freire’ye yöneltir. Böylece tanışırlar ve dostlukları devam eder. Kitabın “Paulo Freire” başlıklı bölümünde hooks bu olayı, Freire’nin üzerinde yarattığı etkiyi, ona duyduğu sevgi ve hayranlığı samimi bir dille anlatır. Kendi ifadesiyle; eserlerinde öğretmenden şifacı diye bahseden Thich Nhat Hanh’ın sosyal katılımcı Budizm felsefesi Freire’nin “düşünme ve eyleme yoluyla dünyayı değiştirme” vurgusuyla birebir örtüşmektedir. Her iki öğretmeni de öğrencileri aktif katılımcı olmaya ve bilinci pratikle ilişkilendirmeye vurgu yapıyorlardı. hooks zihin, beden ve ruh birliğini vurgulayan bir pedagoji üzerine düşünmeyi

öneren Thich Nhat Hanh sayesinde sınıfa bütünlüklü bir organizma olarak bakmanın yollarını aramaya koyulur.

Herkes için adalet ve özgürlüğün hâkim olduğu bir dünya yaratmanın ancak bir değerler devrimiyle mümkün olduğunu düşünen hooks, Martin Luther King'in "Makineler ve bilgisayarlar, kâr güdüsü ve mülkiyetçilik insanlardan daha önemli hâle gelirse, dev üçlüyü, ırkçılığı, maddeciliği ve militarizmi yenemeyiz. Medeniyet, finansal iflasla olduğu kadar, ahlaki ve manevi iflas karşısında da bocalayabilir." sözünü alıntıylaarak dünyanın tam da bu bocalamanın ortasında, bir kaos durumunda olduğunu belirtir. Bu kaosa düzen getireceklerini vaad eden sağ ve muhafazakar egemenler geçmişe dönme eğilimiyle hareket ederek ırkçılığa, yalnızlaşmaya, geleneksel cinsiyetçi roller üzerine kurulu aile yapısının tartışmasız kabulüne dayanan, yalan ve inkâr üzerine kurulu bir tahakküm kültürünü yeniden inşa etmektedirler. hooks bu dayatma karşısında ancak kültürel çeşitliliğe saygı duyarak ve çokkültürlülüğü destekleyerek durmanın mümkün olduğunun altını çizer. Bunu yaparken de çeşitli kültürlerin uysal bir şekilde bir araya gelerek uyumlu bir birliktelik kurmasına dayanan liberal çokkültürlülük modelinin tuzağına düşmemek gerektiğini hatırlatır. Sınıfı herkesin katkı sunduğu demokratik bir ortam hâline getirerek dönüştürücü pedagojinin hedefine ulaşmasını sağlamak için sınıftaki her sese ve her kimliğe yaşam hakkı tanımak, kültürlerin birbiriyle uyum içinde olmasını beklemekten ziyade çatışmaları sürecin doğal bir parçası kabul ederek değişime istekli olmak gerekir. Bu durum eğitimciler açısından otoritenin kaybı olarak algılandığından tedirgin edici olabilmekte ve dirençle karşılanabilmektedir. Sadece eğitimciler için değil, öğrenciler için de alışılmışın dışına çıkmak bir huzursuzluk ve acı kaynağıdır. hooks'un bir öğrencisine ait şu sözler eski düşünme alışkanlıklarını terk edip yeni bakış açıları edinmenin yarattığı duyguyu anlatan çok güzel bir örnektir: "Dersinizi alıyoruz. Dünyayı ırkı, toplumsal cinsiyeti ve sınıfı gözetken eleştirel bakış açısıyla görmeyi öğreniyoruz. Artık

hayattan tat alamayız.” Eğitimcileri, sınıfta bilginin paylaşılma şeklini belirleyen dar sınırların dışına çıkmaya davet eden bell hooks çokkültürlü öğrenmeye alan açacak öğretim stratejileri geliştirmek ve ne kadar rahatsız edici de olsa dönüşüme gönüllü olmak için cesaretlendiriyor.

Hepimiz, akademi ve kültürel yaşamı, eğitim kurumlarını -ve toplumu- değiştirmek istiyorsak önce zihnimizi tümüyle yenilemeye çağırıyoruz. Yaşadığımız, öğrettiğimiz ve çalıştığımız yol kültürel çeşitlilikten duyduğumuz sevinci, adalet tutkumuzu ve özgürlük sevgimizi ancak böyle yansıtabilir (s.38).

bell hooks “Özgürlük Pratiği Olarak Kuram” başlıklı makalesinde kuramın pratikle olan ilişkisini sorgular. Kolektif kurtuluşun bireysel iyileşme sürecini göz ardı etmeden mümkün olabileceğini, bunun da teoriyle pratik arasındaki bağı sağlam kurulmasıyla mümkün olduğunu belirtir. Teoriyi tamamen reddederek pratiği önceleyen ya da pratiği kurama dayalı olmadığı gerekçesiyle değersizleştiren yaklaşımların feminist dönüşümün gerçekleşmesine bir katkı sağlamadığını ifade eder. hooks’a göre kişisel tanıklık, bireysel deneyim, özgürleştirici feminist teorinin üretimi için verimli bir zemin oluşturur; gündelik yaşamın acil sorunlarını çözmeye çalışma süreci, etkinleştiren ve güçlendiren kritik bir kuramlaştırma sürecinin de yapı taşlarıdır.

Ortaklaşa feminist devrime hâlâ ihtiyacımız var. Hareketi sürdürmek için kolektif çözümler arayan feminist düşünürler/kuramcılara minnettarım. Bu ortak arayış bizi her şeyin başladığı yere, kendini yalnız sanan bir kadının ya da çocuğun feminist bir ayaklanma başlattığı, pratiği tanımladığı, yaşanmışlıklardan teoriler ürettiği o ana götürür. . . Feminist bir teori, feminist bir pratik, insanların içteki acıyla doğrudan konuşabilmesini sağlayan şifalı sözler, iyileştirici stratejiler, iyileştirici kuramlar sunabilen devrimci feminist bir hareket yaratabileceğimize şahitlik ettiğim için müteşekkirim (s.76).

Tecrübe aktarımının, soyut şeyleri somut gerçekliğe bağlayarak tartışma zemini yaratması işlevinden bahseden hooks, deneyimle doğrudan ilişkisi yokmuş gibi görünen fikir ve meseleleri öğrencilerin eksiksiz şekilde öğrenebilmesini sağlayabilmek için pedagojik stratejiler geliştirmek gerektiğini belirtir. Katılımın desteklendiği, çokkültürlülüğün değerli görüldüğü, tecrübeden doğan bilginin akademik bilgiyle bağının sağlam bir şekilde kurulduğu bir sınıf; öğrenmeye dair merak ve heyecan duygusunun yüksek olduğu bir mekana dönüşecek, böylece sınırlar aşılacak ve eğitim daha iyi bir dünya yaratma mücadelesinde bir özgürleşme pratiği olarak tarihsel işlevini yerine getirmiş olacaktır.

Akademi cennet değil. Ancak öğrenim cennetin yaratılabileceği bir yer. Sınıf, tüm sınırlamalarıyla olasılık yeri olmayı sürdürüyor. Bu olasılık alanında özgürlük için emek verme, kendimizden ve yoldaşlarımızdan talepte bulunma fırsatımız var: sınırların ötesine geçmenin, sınırları aşmayı öğrenmenin yollarını birlikte hayal ederken bile gerçeklikle yüzleşmemizi sağlayan zihin ve kalp açıklığı şansına sahibiz. İşte bu, özgürlük pratiği olarak eğitim (s.191).

- 97 -

Çok yakın bir tarihte, 15 Aralık 2021’de, yaşama veda eden bell hooks’un anısına saygıyla . . .

İyi okumalar. . .