

**T. C.**  
**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**FELSEFE ANABİLİM DALI**

**ELEŞTİREL PEDAGOJİ AÇISINDAN LEVİNAS'TA**  
**'ÖTEKİ' KAVRAMI**  
**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Remzi Onur KÜKÜRT**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ**

**BURSA 2007**

T. C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Felsefe Anabilim Dalı, Sistematik Felsefe ve Mantık Bilim Dalı'nda U2004576 numaralı Remzi Onur KÜKÜRT'ün hazırladığı "Eleştirel Pedagoji Açısından E. Levinas'ta 'Öteki' Kavramı" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 19/11/ 2007 günü 14-16 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye  
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. İsmail ÇETİN  
Uludağ Üniversitesi

Üye  
Yar. Doç. Dr. Muhsin YILMAZ  
Uludağ Üniversitesi

19 / 11 / 2007

<b>ÖZET</b>			
Yazar	: Remzi Onur KÜKÜRT		
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi		
Anabilim Dalı	: Felsefe		
Bilim Dalı	: Sistematik Felsefe ve Mantık		
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi		
Sayfa Sayısı	: VII + 121		
Mezuniyet Tarihi	: .. / .. / 2007		
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ		
<b>ELEŞTİREL PEDAGOJİ AÇISINDAN E. LEVINAS'TA ÖTEKİ KAVRAMI</b>			
<p>Bu çalışma; modernist felsefe geleneğinin ve yansıyan ideolojisi olarak kapitalizmin, günümüz eğitim anlayışlarına ve pratiğine etkilerini eleştirmeyi ve Levinas felsefesi aracılığıyla öğrencinin biricikliğine saygılı, onu 'başkalığında' büyütmeyi hedefleyen, alternatif bir eğitim anlayışı önermeyi amaç edinmektedir.</p> <p>Bu amaçla modernist felsefe geleneği ve kartezyen özne anlayışının, pratik hayatta, eğitim süreci örneğinde, nasıl bir öğretmen-öğrenci ilişkisi doğurabileceğine dair fikir yürütülmeye, böylece ontolojik bir problem ile modernist eğitim anlayışları ve süreçleri eleştirel olarak ilişkilendirilmeye çalışılacaktır.</p> <p>Modernist anlamda bir özne olarak konumlandığında öğretmenin, öğrencinin farklılığını dikkate almadan, onu, kendi tasarısına indirgemesi şeklinde belirecek bir çatışkılı ilişki biçimi, bu çatışkılı doğurabilecek bir eğitim anlayışı benimsediği zaman kaçınılmaz olarak ortaya çıkabilir.</p> <p>Nitekim; tarih boyunca, özellikle modern dönemde, çoğunlukla devlet erkinin ideolojisine uygun bir toplumsal yapı oluşturabilecek bireyler için 'araç' olarak görülebilecek eğitim anlayışlarının uygulanma olanağı bulabildiği gözlemlenebilir. Örneğin; eğitimi, yetişkinlerin çocuğa istedikleri yönü vermeleri, biçimlendirmeleri ya da eğitilenin davranışlarında istedik değişme meydana getirme süreci olarak gördüğümüzde, istedik kelimesinin özgür eğitim, özgür öğrenci imajıyla geliştiği ve öğrencinin kumanda ile istenilenlerin yaptırıldığı bir robot olarak düşünülmesine neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim sürecinde önemli olan, eğitim ilişkisinde benzerlik kurduğumuz, çatışkılı sorununun, bertaraf edileceği, ve Levinas'ça bir sorumluluk etiğiyle temellendirilebilecek bir eğitim anlayışını benimsemek olmalıdır.</p>			
<b>Anahtar Sözcükler</b>			
Modernizm	Özne	Öteki	Tahakküm
Pedagojik İlişki	Etik İlişki	Eğitim	Sorumluluk

<b>ABSTRACT</b>			
Yazar	: Remzi Onur KÜKÜRT		
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi		
Anabilim Dalı	: Felsefe		
Bilim Dalı	: Sistematik Felsefe ve Mantık		
Tezin Niteliği	: Yüksek Lisans Tezi		
Sayfa Sayısı	: VII + 121		
Mezuniyet Tarihi	: .. / .. / 2007		
Tez Danışman(lar)ı	: Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ		
<b>‘OTHER’ CONCEPT OF LEVINAS IN TERMS OF CRITICAL PEDAGOGY</b>			
<p>This study aims to criticize the effect of capitalism that reflects the ideology of modern philosophy tradition, on thought of contemporary education and propose to an alternative educational approach which is respectful to student’s uniqueness and wants to grow him in his own difference by means of Philosophy of Levinas.</p> <p>The other object of the study is to reflect on how subject-object dichotomy aroused by cartesian definition of agenthood realizes itself in real life, namely educational processes. Taht is. Investigating what type of ontological relationship this modernist philosophy produces educator and educated, it also aims to critically analyze current educational approaches.</p> <p>The fact that subject-object dichotomy has caused ‘power’ or ‘hegemonizing’ relationship between the subject and the nature and between others has been criticized by many contemporary thinkers. The human-being that is shaped by this modernist perception of ‘agent’ or ‘subject’ is said to be experiencing this power relation in every aspect of social life such as employer-employee, male-female, or teacher-student.</p> <p>Situated as a modernist agent, the teacher reduces the learner into her/his desired product without taking learner’s uniqueness into consideration, which causes a dichotomous relationship. As a matter of fact, throughout history educational philosophies have been constructed mostly in line with political and ideological aims of state authority. For instance, when taken as a tool that moulds the learner into a desired pattern or that creates the “desired behaviour”, it is clear that the word “desired” is in conflict with the image of free education and learner and it causes learner to be a robot that is vastly controlled. Therefore, in the educational process it is important to accept an educational mentality which won’t be tool for ideologies and can be based with a Levinasian ethic of responsibility.</p>			
Key Words			
Modernism	Agent	Other	Hegemony
Pedagogical Relation	Ethical Relation	Education	Responsibility

## ÖNSÖZ

Eğitim ile felsefenin en önemli ortak noktası ‘insan’dır. Eğitim düşüncesinden bahsettiğimizde, bir süreçten ve bu süreç sonucunda değişmesini beklediğimiz insandan söz etmiş oluruz. Bu nokta; insanların, ‘başka’ insanları neden değiştirmek istediği sorusunu gündeme getirir. Bu sorunun cevabı aynı zamanda felsefe ile eğitimin buluşma noktalarından birisidir. Eğitim süreci sonucunda nasıl bir insan beklediğimiz, felsefi anlamda nasıl bir insan anlayışına dayanıyor olduğumuzla doğrudan ilintilidir. Bu nedenle, insanı niçin eğitiyoruz? Sorusuna, farklı felsefi zeminlerde farklı cevaplar verilebilmektedir.

Bu anlamda öznelarası bir etkileşim süreci olan eğitime de nasıl bir anlayışla yaklaşılacağı, amaçlarının ve yöntemlerinin neler olacağı, oluşan farklı eğitim kuramlarına göre değişebilmektedir. Ancak, ortaya çıkan birçok eğitim kuramına karşın, eğitim pratiğini yönlendiren en önemli etkenin, felsefi temelleri siyasi anlamda uygulama alanı bulabilen, ideolojikleşen eğitim anlayışları olduğu söylenebilir.

Bu nokta bireyin ve toplumun ideolojik belirlenimlere göre yönlendirilmeye çalışıldığı problemine işaret eder. Böylece eğitim, ideolojik amaçlar için insanı, eğitim yoluyla zaten yönlendirilmiş topluma uyum için yetiştirmeye başlar. Bu, artık eğitimin kendinde değerinden kopuşunu ve ideolojik aygıt olarak kullanılmasını gösterir. Tabi ki iktidar, hâkim bir resmi ideolojiye sahip olduğu içindir ki; eğitimle oluşacak insana da o kara vermektedir. Aydınlanma çağından bugüne, modernizmin genel felsefesini yansıtan ideolojilerin hâkimiyetine ve ilk çağlara oranla eğitimin, resmi ideoloji için daha sistemli bir araç olarak kullanımına tanık oluruz.

Eğitimin yaygınlaştırılması, kitlesel okul eğitimi, tüketim toplumuna uyumlu neoliberal eğitim politikaları vb. kavramlar sistemli okul eğitiminin göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Bizim çalışmamız ise; eğitim düşüncesinin ideolojinin sınırlarına indirgenmesini eleştirmenin yanı sıra modernist ideolojilerin iktidarının, okulda temsilinin yarattığı sonuçları eleştirel pedagoji yaklaşımıyla ele almaya çalışacaktır. Öyle ki; otoritenin temsili olarak öğretmen; ideolojinin, eğitim anlayışlarının, müfredatın ve kurumsal hiyerarşinin kıskaçı altında, öğrenciye, sorgusuz bilgileri depolamaktan ya da bu ideolojinin tek tipleştirici sistemine hizmet etmekten öteye gidemez.

Bu, modernist özne olarak öğretmenin, öğrenciye otoritenin tahakkümünü aktarışını gösterir. Felsefi dilde söylersek; bu, ‘Tikel’in-‘Tümel’e, ‘Başka’nın-‘Aynı’ya, ‘Öteki’nin-‘Ben’e indirgenişine, ya da Levinasça; ayınının totalitarizmine işaret eder. Modernist düşünce çizgisi bu bakımdan, felsefi temelleriyle birlikte kökten bir eleştiriyi gerektirir. Bu çalışmayla eleştirel pedagoji yaklaşımı ve E. Levinas felsefesi aracılığıyla modernist eğitim anlayışını ve felsefi temellerini eleştirebilme ve bir öteki olarak öğrencinin biricikliğini manipüle etmeyen, alternatif bir eğitim düşüncesi önerebilme fırsatı bulabildik.

Bu amaçlarla ele aldığım bu tez çalışmamı birlikte yürüttüğüm, başından sonuna değin düşünce ve eleştirileriyle çalışmamı çok önemli katkılarda bulunan, hocam Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ’ye, önerileriyle bana ışık tutan hocam Yrd. Doç. Dr. Muhsin YILMAZ’a ve sabrından dolayı çiçeği burnunda eşim Çiğdem’e teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI .....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ .....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR.....	VII
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM (EĞİTİM ÜZERİNE)

1. FELSEFİ AÇIDAN EĞİTİM İDESİ .....	10
2. EĞİTİMİN TANIMI VE AMAÇLARI .....	25
3. EĞİTİMDE MODERNİST EĞİLİMLER .....	38

### İKİNCİ BÖLÜM (İKTİDAR VE EĞİTİM)

1. ELEŞTİREL PEDAGOJİ AÇISINDAN EĞİTİM .....	47
--	----

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM (LEVİNAS FELSEFESİ)

1. LEVİNAS'IN DÜŞÜNCE KAYNAKLARI .....	68
2. LEVİNAS VE ÖTEKİ ETİĞİ .....	76

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM (LEVİNAS VE EĞİTİM)

1. ÖTEKİ/ ÖĞRENCİ İLE ETİK İLİŞKİ.....	90
SONUÇ.....	107
KAYNAKLAR.....	115
ÖZGEÇMİŞ .....	121

## KISALTMALAR

<b>Kısaltma</b>	<b>Bibliyografik Bilgi</b>
a.g.e.	Adı Geçen Eser
Bkz.	Bakınız
c.	Cilt
çev.	Çeviren
der.	Derleyen
ed.	Editör
p.	Page
s.	Sayfa
ss.	Sayfadan sayfaya
sy.	Sayı
v.dğr.	Ve diğerleri
vb.	Ve benzeri
vol.	Volume
vs.	Vesaire

## *GİRİŞ*

21. Yüzyıla girerken nasıl bir dünyada yaşıyoruz? İnsanların yaşadığı dünyadan memnun oldukları, kendilerini mutlu ve huzurlu hissettikleri savunulabilir mi?

Genel bir gözlemlerle dünyamıza, dünyayla ve insanlarla ilişkilerimize yönelecek olursak; insanlığın yeni bir yüzyıla da savaşlarla girdiği, şiddetin her zamankinden çok etrafımızı sardığı, nefretin ve öfkenin her fırsatta içimize kazınmaya çalışıldığı, toplumsal huzursuzluğun, bireysel mutsuzluklarla birleştiği ve artık geleceğe karşı güvensizlik ve umutsuzluğun kaçınılmaz olmaya başladığı bir yaşantıyı deneyimlemeye başladığımızı söylemek abartılı olmasa gerek. Sanki bu kaygı verici şiddet mirasını hala günümüzde de başarıyla korumayı bir görev gibi görüyoruz. Maalesef artık, insanoğlunun, ötekine karşı hissettiği bu şiddet dürtüsünü, sanki bir türlü söküp atılamayan bir öz niteliğiymiş gibi görmeye başladığımızı söyleyebiliriz.

Peki, bu gerçekten insana özgü bir özellik mi, yoksa insanlık kendisiyle ilgili bir yerlerde, bir noktada hata mı yapmakta? Acaba hepimizin beklediği, istediği insan anlayışı böyle şiddet eğilimli, böyle yok edici bir karaktere mi sahip? Bu insandan memnun değilsek, nasıl bir insan beklemeliyiz? Barışçıl, saygılı, doğaya ve diğer tüm insanlara karşı sevgi dolu bir insan anlayışı olamaz mı? Böyle bir insan nasıl ortaya çıkabilir?

Kuşkusuz ki bu soruların cevaplarının açığa çıkabilmesinin kilitlendiği kavramlar mevcuttur. Bunlar “istemek” ve “yapmak” olabilir. Öncelikle sevgi dolu bir insanı istememiz, buna karar vermemiz ve ardından da böyle bir insana ulaşabilmek için ne yapılması gerekiyorsa onu yapmamız gerekmektedir. Peki, ne yapılabilir?

Tabi ki bu sorunun cevabını, nefret dolu bir insanı ortaya çıkarabilmek için ne yaptıysak onu yaparak, şeklinde verebiliriz; yani ‘eğiterek’. Öyle ise bu tez çalışması insanın doğaya ve başka insanlara, yani ötekinin başkılığına, kendine özgünlüğüne saygı ve sevgi duyarak yeni bir ilişki biçimi geliştirebilecek bir temele dayanabilmesinin buna uygun bir eğitim anlayışıyla sağlanabileceğini savunacaktır.



Yani bu çalışmayla hem evreni sevgi ve saygıyla algılayabilecek bir insan anlayışı hem de böyle bir insana ulaşabilmek için nasıl bir eğitim anlayışının savunulabileceği ve bu eğitim anlayışının da nasıl bir öğretim süreci ya da eğiten-eğitilen ilişkisine dayanması gerektiği ortaya konulmuş olacaktır.

Bizi böyle olumlu karşılayabileceğimiz bir insan anlayışı ve buna uygun bir eğitim-öğretim anlayışına vardırabilecek bir düşünce varsa, eleştirebileceğimiz, üzerine alternatifler sunabileceğimiz mevcut, hâkim bir insan anlayışı ve bu anlayışa dayanan bir eğitim anlayışı da var demektir. Öyleyse, mevcut eğitim anlayışlarının eleştirilecek yönleri nelerdir? Nasıl bir insan anlayışına dayanmaktadır?

Toplumlarca ve toplumu yöneten, yönlendiren iktidarlarca ya da kısaca devletlerce, tarih boyunca hep belirli tiplere uygun, nasıl düşüneceği, nasıl tepkiler vereceği belirlenmiş ve devletin o dönemki siyasi ve ekonomik amaçlarına uygun düşünebilen ve kolay yönetilebilen insan tiplerinin hedeflendiğini söyleyebiliriz. Devletler hep kendi görmek istedikleri gibi insanları, toplumsal eğilimi de yönlendirerek, topluma uygun bireyler olarak yetiştirme çabasında olmuşlardır. Ve hep amaçladıkları insan anlayışına uygun eğitim felsefeleri ve bu felsefelerin uyguladığı eğitim sistemleri mevcut olmuştur.

Yeni bir yüzyıla girerken eğitimdeki uygulamalar eğitimin dayandığı anlayışlar insandan beklentiler pek de değişmemiştir. Eğitime ya da eğitimden nasıl bir insan beklediğimize yönelik, çok farklı, pek çok felsefi zemine dayandırılacak makul birçok eğitim anlayışı geliştirilebilmesine rağmen, uygulamada hep ama hep siyasi erkin kendi güç tanımına uygun yönetim şekillerini işletebilecek insanları eğitmeye yönelik anlayışların hâkimiyetinden öteye gidilememiştir. Bu anlayış her zaman iktidarca siyasi, ulusal, ekonomik çıkarlara uygun olabilme şeklinde tanımlanmış ve eğitim hep bu çıkarlar doğrultusunda istenilen davranışlara sahip olma süreci olarak algılanmıştır.

Öyle ise günümüzde hâkim iktidar anlayışlarına uygun insan ve eğitim anlayışları nelerdir? Buna ilişkin ipuçları elde etmek için siyasi tarihe ve onun beslediği düşünce ya da felsefe tarihine yönelmek yeterli olabilir.

Günümüzün insan anlayışlarının şekillenmesinde, varoluşçu, sosyalist, özgürlükçü ya da postmodernist eğilimlere dayanan düşüncelerden çok, modernist felsefe geleneğiyle beslenen bilimselci, akılcı, ekonomik ve siyasi anlamda da kapitalist anlayışlara dayanan düşüncelerin, özellikle 18., 19. ve 20. yüzyıllarda, belirleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Gerçekten de modernizmin ve dayandığı felsefi temellerin, insanlığın yüzyıllardır geliştirdiği siyasi, ekonomik, kültürel, sanatsal ya da toplumsal ilişkilerin ve yaşantı biçimlerinin zemininde olduğu ileri sürülebilir. Öyle ise modernizmin ne olduğuna ve nasıl bir insan doğurduğuna kısaca bakmak gerekmektedir. Modernizmin temelleri, orta çağda, evreni ve ona dair olan her şeyi tanrısal kaynağa dayanarak açıklamaya ve anlamaya çalışan, akıllı, inanca ya da vahye tabi kılan skolastik felsefeden kopuşa dayandırılabilir. Artık modernizm ile tüm evrenin, insan aklıyla bilinebilir, yorumlanabilir olduğu düşünülmüştür. İnsanın aklına ve akılcılığına sarsılmaz bir güven ve inanç doğmuştur. Her şey akılla açıklanabilir olmuştur. Artık akla dayanarak tüm dünya ‘aydınlanabilecektir.’

Böylece “modernizm, aydınlanmayla birlikte gerçekleşen entelektüel dönüşümün ortaya çıkardığı dünya görüşünü, hümanizm, dünyevileşme ve demokrasi temeli üzerine yükselen bilimci, akılcı, ilerlemeci ve insan merkezci ideolojiyi ifade eder” (Cevizci 2002: 721).

Böyle bir felsefi gelenek, böyle bir ideoloji nasıl olup da insanın insanla ve doğayla kurduğu bir tahakküm ilişkisini doğurmaktadır. Bilindiği gibi modernizmin tüm günahı Descartes’ın felsefesine ve onun kartezyen dualizm fikrine yüklenmektedir. Öyle ki Descartes’ın gerçekliği özü düşünce ve uzam olarak birbirine indirgenemeyen iki ayrı töz olarak ortaya koyması, bilen, algılayan, düşünen özne ile bilinen, algılanan nesnenin tüm bağlarını koparmıştır. Bu anlamda madde, bilinen nesne (res extensa) ben’den (res cogitas) ayrı bir şey olarak düşünülmüş ve bütün ilkeleri özne (suje) tarafından bilinen ölü, donuk bir dünya yaratılmıştır. Bununla beraber özne (res cogitas) doğadan, tarihten ya da yaşamdan soyutlanmış bir bilinç ya da bir “şey” olarak mühürlenmiştir. Bu “maddi töz ile zihinsel töz arasındaki tam ve kesin ayırım, temas noktası nerede konumlanırsa konumlanırsa veya etkileşim deneyimi ne kadar açık olursa olsun, bu tözlerin etkileşimini gerçek bir imkânsızlık haline getirmiştir” (Cevizci 2001: 167).

Bu şekilde, Descartes’ın kartezyen metafiziğiyle başladığı düşünülen modernist felsefe geleneği birçok çağdaş düşünürce eleştiriye uğramıştır. Örneğin “Heidegger’e göre, teknik donanım yoluyla insanın dünya üzerine kurduğu emperyalizm, Descartes’ın özneye açtığı yolda batı uygarlığının gelişiminin doruğudur. Modern anlamda nesnenin doğuşu Descartes’ta öznenin ben haline gelmesi, benin de *ego cogito* haline gelmesiyle başlar”(Bumin 2003: 52). Böylece Heidegger’in tespitiyle birlikte Descartes modern

anlamda özne kavramının mimarı, modernliğin atası olarak kabul edilmiş ve modernizm, öznenin nesneye (teknik dolayım) tahakkümü, onu, kendi tasarımının konusu konumuna indirilmesi, başka olan olarak dışlaması ve kapatması süreci olarak anlaşılmalı başlanmıştır (a.g.e: 61).

Heidegger'e göre Descartes felsefesinde vücut bulduğu şekliyle modernizmde "düşünsel etkinlik- tasarımlar- hep düşünen ben'in tasarımlara eşlik etmesi biçiminde gerçekleşir. Düşünen ben, düşünme etkinliğinde hep kendini bilir ve bu bilgi şüphe götürmez bir bilgidir. Güvenceye alınmış bilgidir. Doğrunun özü de kendini düşünen benin kendini düşünme bilgisinin kesinliğidir. Tasarımların üstüne kapanan düşünen ben dünyadan koparak, kendi dışında herhangi bir şeye göndermede bulunmayan bir güç merkezine dönüşür. Bu aynı zamanda yeni özgürlük tanımıdır: "Öyle bir yol açılmalıdır ki herkes, bununla kendi yaşamının yönlendirilmesi için, özsel olarak, tüm bilgiyi bir başkasından ödünç almaksızın kendi içinde bulabilsin." Saltık güç ve özgürlüğün imgesi olarak kurgulanan *cogito* -insan- kendini bilmenin koşulu, kesin bilgi susamışlığı ile aklın önündeki her engeli yıkmaya, ezip geçmeye adaydır artık. Kartezyen düşüncenin "ölç, biç, kontrol et ve sahiplen" ile öne çıkan yöntemi, doğa üzerine tartışmasız bir üstünlük çabasıdır. Bireyin egemenliği ile nitelendirilen insan imgesinin en yüksek değeri ise 'aklın utkulu yürüyüşü'nün somutlaşması sayılan ilerlemedir (Turan 2003: 168).

Doğaya ve başka insanlar üzerine kurulabilecek bir egemenlik hedefiyle belirlenen ve modernist özne olarak adlandırabileceğimiz insanın en temel tözsel karakteristiği olan 'düşünce' ve buna dayanan akılcılıkla ya da akla duyulan sarsılmaz inançla güç bulan ilerleme ülküsüyle modernizm, bu ilerleme hedefini bilimsel ve rasyonel temellerle sağlamlaştırma çabası içinde oldu. Bilimsel devrimler ve bilimsel ilerlemeler de hep bu başarısını pekiştiren kanıtlar olarak kabul edildi. Akılcılığa, bilimselliğe ve bilimsel bilgiye sarsılmaz bir güven duyulmaya başlandı. Ve modernizm tüm doğaya, evrene ya da insanlara bir bilme ilişkisiyle yaklaşan, temelinde hep bir epistemolojik kaygı barındıran özne anlayışını beraberinde getirdi. Böylece modernist özne ötekini anlama ve açıklama çabası içinde ötekiyle hep bir kurgusal ilişki biçimi geliştirdi ve ötekini kendi tasarımının sınırlarına mahkûm edip, bilincinin kafesine hapsedmiş oldu. Modernizmin doğurduğu bu, özne metafiziği, toplumsal ve siyasi zeminde, en çok da kapitalizmin ruhunda ve dünyayla

ilişki biçiminde, kendisini gösterdi. Artık sorun, toplumsal zeminde hayat bulan özne metafiziğinin, ona sahip çıkanlarca nasıl bir özne meydana getireceğiydi.

Böylece batı metafiziğinin ruhunun kapitalizmin bedeninde vücut bulmasıyla birlikte, modernist ideoloji, kapitalizmin iktidar anlayışına ve siyasi, toplumsal, ekonomik ve üretim ilişkilerine uygun insan anlayışını beraberinde getirdi. Doğaya egemenlik, bilimsel ilerleme ve akılcılık ilkelerine dayalı olan bu insan, Husserl'in ortaya koyduğu gibi bu ilkelerle evreni anlamaya ve açıklamaya dayalı bir "yönelimselliğe" sahip olacaktır. Kuşkusuz ki bu karakteriyle de benmerkezci ve modernizmin ötekini sindiren ve özümseyen totaliter yapısına uygun bir çizgide olacaktır.

Modernist ideolojinin somutlaşmasıyla ortaya çıkan siyasi erk, istediği tarzdaki bu özneleri yetiştirecek bir eğitim anlayışını da organize edecektir kuşkusuz. Böylece eğitim tarih boyunca olduğu gibi yine egemenlik sahibinin iktidarının, güç istencinin bir aracı olmaktan kurtulamayacaktır. Bu anlayış çerçevesinde eğitim, dönemin toplumuna, siyasi düzenine, iktisadi yapısına uygun insanlar yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktan öteye gidemeyecektir. Bu şekilde tanımlandığında da eğitim, günümüzde modernizmin tahakküm ilişkisini kaçınılmaz kılan insan anlayışından sıyrılamayan bireylerle karşı karşıya bırakacaktır bizi. Böylece, yok olan doğanın, savaşların, kitlesel ölümlerin, suçların, tecavüzlerin, istismarların vb. sebeplerini bulmak pek de zor olmasa gerekir.

Eğitimin bu hâkim anlayışlarının, yöntemlerine ve sonuçlarına eleştirel olarak yaklaşmayı deneyen bu çalışma, bahsettiğimiz barışçıl ve sevgi dolu bir insan anlayışına ulaşabilmeyi Fransız düşünür E. Levinas'ın fikirleriyle beslenerek oluşturabilmeyi deneyecektir. E. Levinas'ın fikirleriyle böyle bir insan anlayışına uygun bir eğitim anlayışı ve öğretim süreci arasında bir ilişkilendirme çabası olan bu tez çalışması, Levinas'ın fikirleri temelinde, insan anlayışı olarak; tahakkümü doğuran kurgusal ilişki yerine etik ilişkiyi getiren ve böylece de barışçıl bir dünyaya ulaşmayı hedefleyen, eğitim anlayışı olarak; öğrencinin farklılığına, kendine özgülüğüne, bireysel özelliğine saygılı, onu herhangi bir iktidar istemiyle manipüle etmeyecek, öğretim süreci olarak da; öğretmenin bir öteki olarak öğrenciye karşı Levinasça bir sorumluluk etiğiyle yaklaşarak ona belirlenmiş doğruları dayatmayan, sevgiyi sevgiyle yaklaşarak kavratabilecek bir ilişkiye dayanan, bir pedagojiyi önermeyi amaç edinmektedir.

Eğitimin teorik ve pratik yapısına eleştirel olarak yaklaşmayı deneyen bu çalışmayla, eleştirel pedagoji etkinliği çerçevesinde yeni ve alternatif bir eğitim anlayışı sunmada, Levinas felsefesinin ve onda “öteki” kavramının kuruluşunun, nasıl bir kaynaklık edeceği ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bildiğimiz üzere Heidegger gibi Levinas da günümüzde hâkim eğitim anlayışlarının zemininde olduğunu düşündüğümüz, modernist felsefe geleneğini ve onun insan anlayışını şiddetle eleştirir. Levinas’a göre farklı ve başka olanı kendi ile eşitleme, onu manipüle etme, bilincinde bütünleştirmeye karakterize olan modernist özne, ben merkezci bir yapıya sahiptir. Levinas, bir ben olarak kendisinden hareketle evrene yönelen, başka olanı tasarısında bütünleştiren öznellik anlayışını eleştirir. Levinas’a göre egoist ben, başka olan her şeyi kendisinde aynılaştırmak, kendisinin bir parçası yapmak yönelimindedir. Bu ben’in başkayla olan, onu tanımak, anlamak, açıklamak adına kurduğu bir ilişki biçimidir. Ben, bu kurgusal zeminde başka ile ilişki kurmayı dener. Ancak başka olan her şeyi kendisine indirgediği gibi ötekini, öteki insanı da bilinci ile kavramayı dener. Ancak, bu onu anlama adına kurulacağını sandığı ilişkiyi daha başından koparıp atar. Bu, aynı zamanda, ötekine karşı uygulanan şiddetin başka bir boyutuna işaret eder. Ancak, bu şiddet anında ben, ötekinin yüzüyle karşı karşıyadır. Levinas’ın ifadesiyle, bu anda ötekinin yüzünden yansıyan ‘öldürmeyeceksin’, ‘beni öldüremezsın’ emriyle, ben, ötekinin ağırlığını, sorumluluğunu hisseder. Levinas’a göre bu etik an, kendisini, egoist benliğin zevk almak istediği ya da ötekinin kendisinin bir parçası olmasını istediği ama bunun imkansız olduğu zamanlarda gösterir. Yani ötekinin varlığı ben’e, modernist özneye karşı bir kuvvet olarak ortaya çıkar. Ötekinin ben üzerinde oluşturduğu sorumluluk temelindeki bu ağırlık, kurgusal temeldeki ilişkiyi zemininden sarsar. Özne, ötekinin kendisine önceliğini bu ağırlıkla hisseder. Böylece modernist öznenin öz niteliği düşünce ve ona dayalı ilişki biçimi de zemininden sarsılır (Beavers 1990: 2–5).

Yani Levinas’ın düşüncesine göre:

*"Başkası öldürmek isteyebileceğim tek varlıktır. Çünkü onu şiddet kullanarak iktidarım altına aldığım zaman ancak kısmen yadsımış olurum ve yüz'de somutlaşan sonsuzlaşma, iktidarına direnciyle, yüzü bütünsel bir biçimde yadsımaya kıskırtır beni. Yüzün üstünde iktidar kurma girişiminin doruğu olan öldürme eylemi, başkası öldüğünde yüz katilin ellerinden kayıp gittiği, tahakküm edilecek olan ebediyen kaybolduğu içindir ki paradoksal bir biçimde kendi iktidarsızlığına ulaşır. Yüzü öldürmek imkansızdır. Onun, iktidarımı beni öldürmeye kıskırtacak kadar rahatsız etmesinin sebebi şudur belki de: Şeylere yönelimsel olarak ben anlam veririm, onlar benimle ilişkili oldukları sürece*

*anlamlıdır; ama yüz, başka türlü, benden bağımsız olarak anlam ifade eder”  
(Direk 2003: 21).*

Böylece modernist öznenin, kurmayı denediği ilişkiyi yönlendiren iktidarı, ötekiyle yüz yüze ilişki söz konusu olduğunda temelinden sarsılır. Artık, kuramsal ilişki zemininde ötekinin yüzüyle karşılaşma biçimi ona tahakküm hakkını tanımayacaktır. Bu bakımdan, kurgusal zeminde ilişki kurulamıyorsa, Levinas, artık ötekine karşı sorumluluğumla karakterize olan, duyarlılık zemininde yeni bir ilişki tarzını önerir. Bu da ötekine karşı sorumluluğumla hissettiğim etik ilişkidir. Ona göre etik ilişki tüm evrene ve ötekine karşı geliştirdiğim modernist yönelimselliğimden, tasarımsallığımdan daha önseldir (Beavers 1990: 6).

Levinas bu fikriyle modernist özne anlayışını sarsar. Bu, aynı zamanda tahakküm mantığını barındıran ilişkilere dayalı insan anlayışının da zemininden sarsılmasıdır. Böylece bizim için, egemenlik ülküsüne dayalı, tüm doğayı ve ötekini yok edici, şiddeti, savaşları ve ölümleri doğuran ilişki biçimimize veya dünya algılayışımıza karşı alternatif yeni bir ilişki biçimi doğar: “Etik ilişki.” Çünkü biz sorumluyuzdur. En azından ötekinin yüzüyle karşılaştığımızda bu, bize bir tokat gibi çarpar. Bize düşen, bu sorumluluğu tüm insanlara ve doğaya karşı hissetmeyi denemektir. Böylece insanoğlunun, kartezyen özne anlayışının doğurduğu özne-nesne, ya da bunun toplumda bir yansıması olarak düşünebileceğimiz, zengin-fakir, patron-işçi, erkek-kadın, gardiyan-mahkûm ya da “öğretmen-öğrenci” benzeri dikotomileri, sorumluluk etiği temelindeki ilişki biçimleriyle aşmayı başarma umudu doğabilir.

Öyleyse bu tez çalışması da bu çelişkileri aşmayı başarabilecek, sorumluluk sahibi, tüm evrene etik ilişki biçimiyle yaklaşmayı deneyen, bunu için sevgi ve saygıyla beslenmesi gerektiğini fark eden bir insan anlayışını savunmayı, bu insan anlayışını Levinas felsefesiyle temellendirmeye çalışmayı, yine böyle bir insan anlayışının ancak buna uygun bir eğitim anlayışıyla sağlanabileceğini, sevgi ve saygı besleyen duyarlılıkta bireyler yetiştirebilmek için öncelikle eğitim ortamında eğitime sevgi ve saygı duyabilen yöntemleri önermeyi, yani bir öteki olarak öğrencinin bir öğretmen ya da daha genel bir siyasi amaç ve bunu taşıyan bir müfredat tarafından manipüle edilemeyeceğini savunmayı, deneyecektir.

Bu amaçla, eğitim olgusunun kuramsal ve pratik yapısına eleştirel olarak yaklaşmaya çalışacağımız bu tez çalışmasında bahsettiğimiz gibi bir insan ve eğitim-öğretim anlayışını

savunabilmek için öncelikle mevcut, hâkim eğitim anlayışlarına ve temellerinde bulunan felsefi düşüncelere eleştirel olarak yaklaşmamız gerekmektedir. Eleştireceğimiz ve önereceğimiz eğitim anlayışlarının yapısını anlayabilmek için de eğitim olgusuna derinlemesine bir bakış geliştirmeli, yani bir eğitim felsefesi etkinliği gerçekleştirmeye çalışmalıyız.

Bu doğrultuda çalışmamızın birinci bölümünde öncelikle; eğitim idesinin ne olduğu felsefi açıdan ele alınmaya çalışılacak böylece eğitime yönelik yapılan farklı tanımlamaları aşan, herkes için de kabul edilebilir bir eğitim idesinin olup olamayacağı tartışılacaktır. Daha sonra, ortaya konulan eğitim idesine karşın, eğitime yönelik pratik kaygılardan dolayı ortaya çıkan uygulamalar ile oluşan literatür açısından, eğitim olgusunun farklı tanımlamalarına yer verilecek ve amaçları eleştirel bir irdemeyle ortaya konmaya çalışılacaktır. Ardından, bu bölümün son kısmında; eğitim anlayışlarının belirmesinde ve eğitimsel amaçların saptanmasında belirleyici olan pratik kaygıların, ideolojiler olduğu ve çağdaş eğitim anlayışının da temelinde hakim paradigma olarak modernizmin ve ona dayalı ideolojilerin bulunduğu iddia edilmeye çalışılacaktır.

İkinci bölümde ise daha önce değindiğimiz, hâkim eğitim anlayışlarına ve dayandığı felsefi geleneklere eleştirel olarak yaklaşan ve bize bu yolla çalışmamızda varmak isteğimiz nokta için kapı aralayacak olan eleştirel pedagoji kuramlarını ele almaya ve bu yaklaşımın bize sunduğu açılımları ortaya koymaya çalışacağız.

Üçüncü bölümde, eleştirel pedagoji etkinliğinin ve buna dayalı kuramların hâkim eğitim anlayışlarının zeminindeki açmazları ortaya sermesiyle, yeni eğitim anlayışlarına alternatif olabilecek bir zemin arayışıyla Levinas felsefesi irdelenmeye, bu felsefeye dayanabilecek bir insan anlayışı ortaya konmaya ve Levinas'ta "*öteki*" kavramının anlamı ele alınmaya çalışılacaktır.

Dördüncü bölümde ise Levinas felsefesinin etik ilişki ve sorumluluk anlayışının, önerilebilecek alternatif bir eğitim anlayışına nasıl kaynaklık edeceği ortaya konmaya ve *öteki* kavramı çerçevesinde, Levinas felsefesi ile bu felsefenin zeminine uygun bir eğitim anlayışı ilişkilendirilmeye çalışılacaktır.

Sonuç bölümünde ise tasarlanan eğitim anlayışına nasıl ulaşıldığı kısaca serimlendikten sonra, bu eğitim anlayışının, bir *öteki* olarak öğrencinin kendine özgülüğüne, bireysel farklılık ve özelliğine saygı içerisindeki bir eğitim ortamı yardımıyla, onun kendisine

güvenen, kendi otantik bütünlüğü içerisinde doğayla ve toplumla sevgi ve saygı çerçevesinde bir ilişki geliştirebilen bir insan, ya da etik ilişki zemininde algılanabilecek yeni bir özne olabilmesine dayalı niteliği açıklanmaya çalışılacaktır.



## BİRİNCİ BÖLÜM EĞİTİM ÜZERİNE

### *I. FELSEFİ AÇIDAN EĞİTİM İDESİ*

Bir eğitim felsefesi etkinliği olarak adlandırılabilir bu çalışma, bu etkinliğin gereğine uygun olarak eğitim idesini, eğitimin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini, nasıl tanımlandığını, amaçlarının nasıl belirlendiğini, bu amaçların haklı olup olmadığını, insan ile ilişkisini, benimsediği amaçlara uygun olarak geliştirilen eğitim anlayışlarını, hedeflediği insan anlayışlarını ve bu anlayışların dayandığı felsefe gelenekleriyle ilişkilerini eleştirel olarak irdeleme çabası içerisinde olacaktır.

Her eğitim anlayışının, hedeflenen insan tipine ve dayandığı felsefi anlayışa göre farklı eğitim tanımlarını karşımıza çıkaracağı söylenebilir. Bu anlamda eğitimin ne olduğunun evrensel tanımına ulaşmak oldukça güçtür. Farklı eğitim felsefelerinin temelinde farklı ontolojiler, epistemolojiler, aksiyolojiler ve insan anlayışları bulunduğu için, birbirinden farklı birçok eğitim tanımıyla karşılaşabiliyoruz. Ancak hangi eğitim tanımını ele alırsak alalım insanın çevreyle, doğayla, evrenle ve en önemlisi diğer insanlarla bir etkileşim sürecine, bir ilişki biçimine işaret ettiğini ve eğitimin böyle bir ilişkiden doğduğunu görebiliriz. Bu nedenle yapılabilecek tüm eğitim tanımlarına aşkın olabilecek, tüm tanımlar için ortak bir geçerliliğe sahip olabilecek bir eğitim idesinden bahsedilebilir mi? Ya da eğitime felsefi açıdan yaklaştığımızda zihnimizde oluşan eğitim idesi, yapılabilecek tüm eğitim tanımlarının temelini oluşturabilir mi? Daha da önemlisi, olması gereken bir eğitim düşüncesinden bahsettiğimizde tarih boyunca uygulamada bu düşünceye ne kadar bağlı kalınabilmiştir? Eğer bir eğitim idesi varsa ve bu idenin gerektirdiği anlayışların dışına çıkıldıysa, bunun sebebi ne olabilir? Tek eğitim idesine rağmen, birçok eğitim tanımının oluşabilmesinin sebepleri ne olabilir? Gibi sorulara cevap aramaya çalışacağız.

Eğitim olgusunu açıklamaya yönelik geliştirilen her teorik çaba, ister istemez, eğitimi, felsefi dayanaklarına ve benimsenen dünya görüşlerine göre farklı algılamış ve farklı tanımlayabilmiştir. Bu nedenle, bu farklı eğitim anlayışlarına aşkın olabilecek bir

eğitim idesinden bahsedebildiğimizde bile bu evrensel eğitim dűşüncesinin, farklı dünya görüşleri çerçevesinde farklı yorumlandığı ve farklı uygulandığı içindir ki savunulabilmesi oldukça güçtür. Zira; toplumsal anlamda eğitimin artık kitaplardaki ideal yaklaşımlardan uzaklaşıp daha çok siyasi bakış açılarının egemenliği altında, devletlerin benimsediği siyaset felsefeleri temelinde oluşan statüko yapılarına uygun birer “mili eğitim” anlayışına dönüştüğünü görmekteyiz.

Eğitim olgusuna bu anlamda yaklaştığımızda, insanların eğitim algılayışlarının değişmesi, eğitimin öznesi olan insanın bir amaç, bir ideal olarak görülmesinin önemsizleşmesi ve bu bağlamda eğitimin de aslında devlet erk’inin penceresine indirgenmesi problemiyle karşılaşırız. Bu, eğitimin bir ideal, bir amaç olarak görülmesinden öte, onun, toplumun, belki de “yönetilenin” kalıplarına uygun, istenilen insan tipi için bir “araç” olarak görülmesi anlayışıyla karşı karşıya bırakır bizi. Böylece eğitim olgusunun ve eğitimin öznelere ilişkin ideolojinin kısacasına sıkışması problemi gündeme gelir. Bu problem aynı zamanda savunulabilir bir eğitim idesinin de askıya alınması problemi olarak ortaya konulabilir.

Eğitimin farklı felsefi dayanaklar ile farklı tanımlara kavuşmasının yanı sıra ideolojilerin yönlendirdiği eğitim anlayışları çerçevesinde oluşabilecek, eğitimin ne olduğuna yönelik, bir görecelik sorunun da söz konusu olmasından ötürü, çalışmamızın bu bölümünde eğitimin özüne yönelik felsefi bir sorgulama ya da tüm görecelik problemlerini aşabilecek bir eğitim idesi arayışı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Öyle ki; eğitim idesini felsefi açıdan ele almak, eğitimi eğitim yapan özü sorgulamak eğitimin anlamını, insan açısından taşıdığı değeri sormak, dün de eğitim olan, bugünde eğitim olan ve yarın da eğitim olacak olan temel ‘ilke’yi sormak (Taşdelen 2003: 159) aynı zamanda da eğitim üzerine ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik açıdan temellendirmeleri ortaya koymak anlamına gelir.

Bu anlamda, bu bölümde eğitim idesinin ne olabileceğine yönelik olarak eğitim felsefesi tarihinde ortaya konulan farklı eğitim kuramlarında ortak olabilecek bir eğitim düşüncesi olup olamayacağı irdelenmeye ve eğitimin bir ide olarak nasıl ele alınabileceğine ilişkin düşünceler ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bu bağlamda öncelikle biliyoruz ki; eğitim öznelere ilişkin bir etkileşim sürecidir. İnsana yönelik bir etkinliktir. Ayrıca, insanın kendisi olmayan her şeyi ile etkileşiminin

ürünü olarak nitelendirilebilir. İnsan doğayla, nesnelere, çevreyle, toplumla varoluş itibari ile etkileşim içerisinde ve her an bu etkileşimin getirdiği tanıma, anlama, anlamlandırma, bilgilenme ve dolayısıyla değişim süreci içerindedir. Bu nedenle diyebiliriz ki; yaşamda 'var' olmak sürecinin başlaması demek, insan için değişmek, eğilmek, eğitilmek sürecinin işlemesi anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaşamın kendisi, belki de dünyada olmak ya da yaşantıyı deneyimlemek de diyebiliriz buna, eğitimin ta kendisi olarak ileri sürülebilir.

Ancak ele almak istediğimiz, daha doğrusu çalışmamızın konusu olarak 'eğitim'; bir eğitenin (bu genelde tecrübe sahibi kişi ya da yetişkin olarak adlandırılır) bir eğitilene (genelde tecrübesiz çocuk ya da öğrenci) biçimlendirmesi şeklinde algılanan eğitim düşüncesidir.

Bu anlamı ile eğitim fikrinin görece olduğunun düşünülmesi ise en temelde yetişkinin, yani eğitenin, yetişmekte olan insanı değiştirme hakkının olup olmadığı konusuna dayanmaktadır. Bu oldukça kökensel bir sorundur. Kimilerine göre insan eğitime muhtaçtır, onu, hayvandan ayıracak bir görüye sahip olabilmesi ancak bir eğitimle mümkün olabilir (Kant), kimileri için ise eğitmek insanı doğasından koparmak, onun, kendi varoluş tercihinin önüne set çekmek, kendi tercih etmediği şey olmasına zorla yöneltmek anlamına gelebilir (Varoluşçuluk).

Bu, bizim çalışmamız için de aşılması gereken oldukça kritik bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Çünkü bu sorun eğitimin bir hak mı, yoksa bir haksızlık mı olduğu ikilemini karşımıza çıkarır. Öyle ki; eğitimi yetişkinin büyüyen bir insana boş bir zihin gözüyle bakıp, onun mutlaklaştırılan güdümlü değerlere, doğrulara ya da fikirlere göre biçimlendirmeye çalışılması süreci olarak algılanması, öğrenciyi kendi doğasından, biricikliğinden ayrıca gerçek erdemlerden ve değerlerden uzaklaştırma tehlikesine sahip olabilir. Öyleyse bir hak olan eğitimi bir haksızlık ve manipülasyon süreci olmaktan çıkaracak ya da eğitimi meşru kılacak bir eğitim idesi olmalıdır ve bu idenin savunulabilir temelleri aranmalıdır.

Ayrıca, böyle bir eğitim idesine ulaşma yolunda; bu anlamdaki meşruiyet sorunundan başka, eğitimde hangi değerlerin, hangi bilgilerin, hangi yollarla aktarılacağına ilişkin kriter problemi de gündeme gelir. Eğitim bir değer aktarma ise; öncelikle mutlak, evrensel değerlerin olup olmadığı problemi karşımızda durur.

Benzer şekilde bir bilgi aktarımı da söz konusuysa mutlak doğrulukta bir bilginin olanaklı olup olamayacağına ilişkin epistemolojik problemle de karşı karşıya kalırız. Ayrıca, bilginin kaynağı nedir? Bilgi aktarılabilir mi? Gibi sorularda eğitimin ne olabileceğine ilişkin belirleyici unsurlar olabilecektir.

Örneğin ilk çağ Yunan filozoflarından Gorgias'ın düşüncelerinde ortaya çıkan; "hiçbir şey var değildir, bir şey var olsa bile bilinemez, bilinse bile bu başkalarına aktarılamaz" şeklindeki nihilist bir bakış açısı yalnızca bilginin değil, konuşma ve iletişimin de imkansızlığını vurgular (Cevizci 2002: 639). Tabii ki böyle bir bakış açısı için, eğitimin bir saçmalaktan, boş çabadan başka bir şey olmayacağı da ortadadır.

Ya da bilginin mümkün olduğu ve eğitimle aktarılabilirdiği savları gündeme geldiğinde de bilginin kaynağı problemiyle karşılaşırız; zira bu, eğitimde aktarılacak bilginin ne olacağı ve nasıl aktarılacağına kadar tüm eğitim sürecini temelinden belirleyecek çok önemli bir unsurdur. Kuşkusuz ki epistemolojik anlamda bir rasyonalist ve bir ampirist vb. için, eğitim anlayışları ve eğitim düşüncesi farklı anlamlar taşıyacağı gibi, ontolojik anlamda bir idealist ve bir materyalist vb. yaklaşımlar için de eğitim düşüncesi farklı anlamlar taşıyabilir.

Ancak tüm bu aksiyolojik, epistemolojik ve ontolojik faktörleri göz önünde bulundurarak hepsini kapsayacak ya da hepsinin ortak özelliklerini içerebilen bir eğitim idesi ortaya konulabilir mi? Bu anlamda çalışmamızın bu bölümünde bu konuyu ele almaya çalışacağız.

Eğitim idesini ya da eğitim fikrini ele alabilmek ve kavramın anlamını derinlemesine çözümleyebilmek için analitik geleneğin ünlü filozoflarından W. Frenken'a'nın kavramı ele alış biçiminden hareket edersek; Onun , "herhangi bir kişinin, belirli etkinlikler yardımıyla başka herhangi birisinin karakter özelliklerinin geliştirilmesi"ne ilişkin bir eğitim fikrinden hareketle eğitim kavramını ele aldığını görürüz.

Frenken'a bu fikri formal bir dille açıklar: X, Y'yi ancak, Z yöntemi yardımıyla Y'nin W karakter özelliğini geliştirmesi yoluyla eğitebilir. Bu formülasyonu analiz ettiğimizde, örneğin; X ve Y'nin yerine herhangi birilerini, W'nin yerine herhangi bir karakter özelliğini, Z'nin yerine herhangi bir yöntemi koyarsak da eğitimden söz edebilir miyiz? (Frenken'a 2007: 117) sorusuyla karşılaşırız.

Frenkena bu konuda R. S. Peters'in tespitine başvurur; Peters, "Eğer X, Y'ye istenmeyen ve ahlaki olarak kabul edilemez karakter özellikleri kazandırıyor ya da yine istenmeyen ve ahlaki olarak uygun olmayan yöntemler kullanıyor ise, örneğin Y'nin kötü alışkanlıklar ve yanlış inançlar edinmesine yardımcı oluyor ya da zararlı ilaçlar kullanarak onun beynini yıkamaya çalışıyor ya da ona hipnotik telkinlerde bulunuyor ise, bu durumda X'in Y'yi eğittiğini söyleyemeyeceğimizi" belirtir (a.g.e: 117).

Frenkena'ya göre Eğitim en azından bildik anlamıyla, onore edici bir terimdir ve onore ediciliği de kendi içeriğinde saklıdır. Eğer birisi X'in Y'yi eğittiğini söylüyorsa, X'in istenilir ve ahlaken uygun yöntemlerle yine istenilir ve ahlaken doğru karakter özellikleri geliştirdiğini düşünüyor demektir. Eğitim arzulanır ve ahlaken uygun yöntemler kullanarak yine aynı niteliklere sahip karakter özellikleri geliştirilmelidir. Ya da en azından böyle kabul edilmelidir, yoksa zaten eğitim değildir (a.g.e).

Frenkena, eğitim kavramını ele alırken kavramın tanımını değil, derinlemesine analizini yapmayı amaçlamaktadır. Böylece o, bu analiz sonucunda bağlayıcılığı olabilecek, mümkün olduğu kadar genel geçer, betimleyici ya da açıklayıcılıktan ziyade, normatif eğitim kuramına dayanan bir eğitim idesine ulaşma çabasındadır. Bu nedenle daha kapsayıcı bir analize ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, kavramın yukarıdaki şekliyle ele alınışında, eğitilenin salt karakter özelliklerine yönelik belirlemelere gidilmiştir. Oysa, eğitim fikrine dair olabilecek başka özellikler, eğitilenin edineceği başka davranışlardan da söz edebilir miyiz?

Örneğin R. M. Hutchins bize eğitimin öğretimi, öğretimin de bilgiyi gerektirdiğini, ahlaki ve tinsel güçlerin ailenin ve kilisenin alanına girdiğini, bu nedenle eğitimin insanların entelektüel güçlerini gerçekleştirilmesiyle ilgili olduğunu hatırlatır (a.g.e).

Ancak, bu fikir bilişsel süreçleri de içine alırken ahlaki ve değer özelliklerini eğitim kavramının dışında bırakarak bir yönüyle eğitim kavramının kapsamını daraltmaktadır. Örneğin bu anlamda, tekrar Peters'a dönersek onun, eğitimdeki entelektüel süreçleri de dikkate alarak; eğitimin, her zaman 'nasılı bilmek' kadar 'ne'yi bilmek' gibi kimi bilişsel ya da zihinsel gelişim süreçlerine işaret ettiğini görürüz. Peters'a göre eğitim, "insanların, farklı beceri, ilgi ve hoşlanma düzeylerinde eylemlerini, düşüncelerini ve hissetmelerini mümkün kılan referansların oluşturduğu standartlara göre etkinliklere girmelerini, düşüncelerini ve davranışlar göstermelerini sağlamaktır" (a.g.e).

Frenkena'ya göre Peters ayrıca eğitim fikrinin oluşumuna, eğitimde kullanılan yöntemlere ilişkin normatifliği de dahil eder. O, eğitimde kullanılan yöntemleri; öğrencinin eğitime, içinde bulunduğu sürece ilişkin tutum ve beklentilerine uyumlu olduğu kadar, belirlenen davranış biçimlerine de verilen karakter özelliklerine de uygun olması gerektiğini ileri sürer.

Yani tanımı gereği eğitim dışında bırakmamız gereken; beyin yıkama, ilaç, elektrik ya da hipnoz gibi bazı kuşku dolu yöntemlerin ahlaki bakımdan kabul edilebilir olmadıkları söylenebilir. Öyle ise istenilebilir bir karakter özelliği ve uygun bir yöntem söz konusu olduğu sürece, eğitim kavramının tanımına, istenilen türden davranışlar ile bunların kazandırılacağı kabul edilebilir yöntemlerin gereklilikleri dışında herhangi bir şeyi dahil edemeyeceğimiz açıkça görülmektedir. (a.g.e: 118)

Frenkena'ya göre X, Y, Z ve W kavramsal boyutları (yani; eğiten, eğitilen, kabul edilebilir yöntem ve geliştirilecek karakter özelliği) ile ilgili tartışmanın söz konusu olduğu her durumda eğitimin birilerinin birileri üzerinde belirli türden yöntemlerle belirli özellikleri geliştirme fikri olduğu her zaman doğru kalacaktır (a.g.e: 119)

Ancak Frenkena'ya göre eğitime ilişkin bu fikri kabul eden her eğitimcinin aynı zamanda belirli inanç ya da varsayımlara (ya da kendi çapında bir felsefeye) sahip olduğu söylenebilir. Ona göre eğitime angaje olmuş herkesin kabul etmek durumunda olacağı, aksi takdirde eğitimin ne mümkün ya da gerekli ne de başarılarını değerlendirmenin bir anlamı olacağı bir takım varsayımlar mevcuttur. Bu varsayımlar Platon'un Menon dialoğunda açıkça gördüğümüz şekliyle şunlardır: 1) Bazı davranış özellikleri istenilir niteliktedir, 2) Bu özellikler doğuştan değildir ya da doğal ya da otomatik olarak kazanılmazlar (Rousseau'nun da düşünmüş olabileceği gibi), 3) Bu özellikler tümüyle şans eseri ya da ilahi bir ödül olarak da edinilmiş değildir, 4) Bunlar (kimileri tümüyle, kimileri de en azından kısmen) eğitim amacıyla insanlar tarafından kurulmuş olan kurumlar tarafından edindirilmiş ya da kazandırılmışlardır. Ayrıca Menon'da bulunmayan ve Frenkena'nın eklediği bir başka varsayım; 5) Söz konusu özelliklerin bireyde belirli bir dekorun dışında, yalnızca bir eylem kararı ya da tercihiyle yaratılan özellikler olmadığıdır (a.g.e: 120).

Frenkena'ya göre; bu varsayımlar temelinde, ulaştığımız bir eğitim fikri olduğunu söyleyebiliriz; yani X'in Y'yi eğittiğini ya da eğitmekte olduğunu söylemek, en azından

X'in Y'de kimi istenilir ve ahlaken kabul edilebilir yöntemleri kullanarak yine, istenilir ve ahlaken kabul edilebilir davranış özellikleri geliştirmek olduğu ya da en azından X'in Y'de belirli yöntemlerle davranışlar oluşturduğunu söylemek olur. Bu eğitim fikri (kavramı) Platon, Kant, Dewey ya da eğitim üzerine düşünmüş diğer filozoflara, hatta Çinlilere kadar pek çok düşünür ya da insan tarafından geliştirilmiş olan farklı fikirlere (öğreti ya da kuramlara) ortak bir fikirdir. Sayılan isimlerin "eğitim" ile söylemek istedikleri, içinde bir X'in (eğiten) bir Y'yi (eğitilen) kabul edilebilir yöntemlerle kabul edilebilir bir biçimde biçimlendirdiği süreçtir. Eğitime -nasıl bir şey olması gerektiğine- ilişkin farklı inançlara sahip olmalarına karşın ilgili terimle söylemek istedikleri aynı şeydir. Ve tüm eğitim türleri ve kuramları aynı beş temel varsayıma sahiptir (a.g.e: 120).

Frenkana'ya göre gerçekten de bu tanımdan hareket edersek kişi ya da toplum bir kez bilinçli olarak bazı davranış özelliklerinin istenilir olduklarını, bunların doğuştan getirilmeyip otomatik olarak edinilmediği gibi ilahi ya da şans seri olarak da kazanılmadığını, bunların bazı insani öğretim programları ya da uygulamaları ile kazanıldığı ya da sahip olunduğunu (en azından bazıları itibariyle) kabul ettiğinde eğitim kavramını da kavramış olur. Ancak insanlık tarihinin başlangıcından beri bir tür eğitim ya da *Paideia*'nın sürüp gelmekte olduğunu kabul etmemiz gerekir. Kant'ın diliyle söylersek kendi kendini yetiştiren insan, dağlar, tepeler kadar yaşlı olmayabilir ama insanlık kadar yaşlı olmalıdır. Dolayısıyla eğitimin, herhangi birisinin zihninde açık bir biçimde bir kavram olarak varolmadan önce de bu dünyada varolması gerekirdi (a.g.e: 120).

Ancak Frenkena'ya göre yine de bu şekilde ortaya konabilecek eğitim fikrinden hareketle oluşan kabul edilebilir her eğitim tanımlamasında açık kalan, farklılaşabilen birtakım değişmezlik sorunları mevcuttur. Bunlar: 1) Eğitimin postülaları doğru postülalar mıdır? 2) Hangi özellikler istenilir ve eğitim aracılığıyla kazandırılmaya değerdirler? 3) Eğitim ne tür yöntemlerle ya da hangi yollarla sözü edilen istenilir özellikleri kazandırmalıdır? 4) Kim eğitilmelidir? Eğitim hakkı nasıl dağıtılmalıdır? 5) Kim eğitmelidir?

Frenkena'nın ortaya koyduğu bu sorular; bir eğitim idesi oluşturulurken, eğitim idesinin, cevapları üzerine kurulduğu, oldukça kökensel sorulardır. Kuşkusuz ki bu

soruların cevapları verilirken soruları ortaya koyan eğitim kuramcısının dünya görüşünden, beslendiği felsefe geleneğinden bağımsız düşünülemezdir. Frenkna'ya göre de eğitim kuramı savunduğu varsayımların doğruluğunu göstermek için bilime, metafiziğe ya da teolojiye başvurabilir. Bu noktada farklı düşünürlerin neye ya da nelere başvuracağı konusunda genel felsefi yönelimlerine bağlı olarak farklı görüşleri olması olağandır (a.g.e: 121).

Ayrıca eğitimin geliştirmeyi istediği istenilir ve kazandırılmaya değer özelliklerin ideolojik gereksinimlerle oluşturulan belirli eğitimsel amaçlar tarafından güdümlendiğini ileri sürebiliriz. Dolayısıyla eğitimin hangi amacı gerçekleştirmek isteyeceği de problematiktir. Zira; Frenkna bu konuda da eğitimin amacının normatif veya bir değer öncülü içerdiğini belirtmekte ve bunun; kişinin inandığı etik ya da değer yaklaşımına, daha spesifik olarak da kişinin sosyal ya da politik inancına (felsefesine) ait bir şey olduğu vurgulamaktadır. Böylece politik ya da sosyal inancın, kişinin eğitim kuramında hayati bir önem taşıdığı gösterilmiş olur. (a.g.e).

Zaten Frenkna'ya göre de ele aldığımız eğitim fikri ve çözümlemeye çalıştığımız eğitim kavramına ilişkin tam bilinçlilik durumunun, ortaya çıkışının öyküsü ancak eğitim fikirleri tarihine yönelmekle mümkündür (a.g.e). Öyleyse ortaya konulan eğitim fikrinde eğitenin eğitilende bir takım değişiklikleri sağladığı, bazı karakter özelliklerini kazandırdığı açıktır. Eğitimdeki bu değişim eğitim süreci sonundaki bu yeni oluşum, onda salt değer alanında edindiği bilgilerle bir karakter oluşumu değil aynı zamanda bazı entelektüel süreçlerle edindiği bilgilerin sonucunda ortaya çıkan yeni insan, değişmiş bir ben oluşumu gözleniyor. Eğitimin yetişmekte olan insanda birtakım değişiklikler sağladığı fikrinin; ortak bir eğitim idesine işaret ettiğinin söylenebilir olduğunu belirttik. Peki, bu ideden daha da önemli olan ve uygulamada dolayısıyla da anlayışta ve tanımlamalarda, farklılıklara yol açan bir noktanın mevcut olduğundan bahsedebilir miyiz? O da değişecek insanda değişmesi gereken şeyin tam olarak ne olduğu ve nasıl değişeceğidir. Bu önemli noktanın farklı dünya görüşlerinde, farklı felsefi zeminlerle oluşan eğitim anlayışlarında farklılıklar gösterdiğini söyleyebiliriz.

Yani evreni, dünyayı, toplumu ve insanı farklı ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temellendirmeler, doğal olarak insanı ilgilendiren eğitim gibi konularda



farklı fikirler ortaya koyabiliyorlar. Böylece farklı eğitim anlayışları da beraberinde oluşabiliyor.

Örneğin bir idealist, gerçekliği tinsel veya maddi olmayan kavramlarla tanımlarken, bir realist gerçekliği, insanlardan bağımsız olarak var olan nesnelere bir düzeni diye tanımlar. Tersine bir pragmatist de içeriği deneyle belirlenmiş bir gerçeklik kavramı ortaya koyar (Guttek 2001: 2). Buna bağlı olarak bir idealist, bilme veya öğrenme sürecini zihninde gizli olarak bulunan düşüncelerin çağrıştırılması olarak tanımlamaktadır ve buna en uygun öğretim yöntemi de; öğretmenin soru sorarak, öğrencinin o an zihnindeki gizli düşünceleri bilinçlendirerek bilgi edinmesini sağlama yöntemi olan Sokratik diyalogdur (a.g.e: 2). İdealizm dünyanın ya da gerçekliğin özü itibarıyla tin olarak var olduğunu (Cevizci 2002: 531) söyler ve tinselliğin mutluluk olarak kültürel mirasta yüklü olduğunu ve okulun evrensel değerleri ve kültürel mirası mutlak tinsellikle bağlantılı olan kavramlar ve semboller aracılığıyla eğitime aktarma görevi olduğunu söyler (Guttek 2001: 26–30). Böylece idealizmin eğitimdeki temel anlayışı insanı olduğu gibi değil olması gerektiği gibi eğitmeye dayanır (Bilhan 1991: 132 ).

Tam tersi olarak realistler ise bilginin kaynağının çevremizin bir parçası olan nesnelere (objelerin) farkına varmamızı sağlayan duyularımız olduğunu kabul ederler. Bu duyulardan/algılardan hareketle kavramlara varılır; duyu verileri üzerine düşünerek gerçeklikteki nesnelere karşılığı olan kavramları/ düşünceleri inşa ederiz. Realist bir algılama-düşünme formülü ile temellendirilmiş bir öğretim yöntemi oluşturmak isteyen bir öğretmen, öğrencilere doğal fenomenleri açıklamak için sınıf içi uygulama/ ispat yöntemini geliştirmelidir (Guttek 2001: 3).

Realist epistemolojiyi uygunluk, örtüşme teorisi olarak tarif edebiliriz. Objesine uygun bilgi ya da gerçeklikteki objeye örtüşen düşüncelerimiz, bilgimiz doğru olarak kabul edilir. Bu nedenle eğitimde, öğretilen bilgiler ve konular gerçeklikle örtüşmelidir. İdealizmdeki gibi metafizik öğeler değil olgusal öğeler eğitim anlayışını şekillendirmelidir. Eğitim verilen bilgiler sayesinde insanın zihinsel yetilerini geliştirmelidir. Öğrencilerden bu bilgilerle oluşan konular ilgi duymaları beklenir ve öğretimin hedefi öğretmenin sahip olduğu bilgileri öğrenciye aktarma şeklinde belirir (a.g.e: 51–55).

Bundan başka natüralizmin felsefi argümanlarıyla belirlenen eğitim anlayışından da söz edebiliriz. Natüralizm; varolan her şeyin doğanın bir parçasını meydana getirdiğini savunur (Cevizci 2002: 307). Natüralizm doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eder. Doğanın kendisi insanları, insan doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir.

Natüralist eğitim ise insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirmelidir, fikrinden hareket eder. Örneğin Rousseau'nun siyaset ve eğitim felsefesinin merkezini, insanın karakterinin doğaya göre biçimlenmesi gerektiğine olan inancı oluştur (Guttek 2001: 75). Natüralizmde; her varoluş doğaya aittir, hiçbir şey doğaüstü değildir; bu demektir ki, metafizik ve dinsel alanlara ilişkin sorunlar eğitim ve öğretimden dışlanmış bulunmaktadır. Ayrıca insan doğa yasalarına göre yaşamaktadır. Bu kurala uymak gerekir, diğer bir deyişle eğitim ve öğretim doğal olmalıdır (Bilhan 1991: 134).

Eğitim fikrinin temellendirilmesinde etkisi olan bir başka felsefi görüş de pragmatizmdir. Pragmatizmin gerçeği bulma ölçütü pratik değerdir (a.g.e: 74). Pragmatistler; doğru bir inanç ya da düşüncenin duygusal bakımdan tatmin edici ya da işe yarayan bir inanç ya da düşünce olduğunu belirtirler (Cevizci 2002: 853). Ancak pragmatist öğretilerde söz konusu olan bizim kişisel çıkar endişemiz değil, temas kurduğumuz nesnenin, ürettiğimiz düşüncelerin ortaya ne gibi sonuçlar koyacağıdır.

Bu nedenle pragmacı eğitim çocuğun dışında onunla doğrudan doğruya ilişkili olmayan afakî hakikatler aramaz; onun gelişimi istek, beklenti ve gereksinimi doğrultusunda bir eğitim gerçekleştirme iddiasındadır. Yani eğitim, çocuğun yaşama hazırlanmasıdır. Düşüncede bu olunca eğitimden söz etmemiz doğru olmaz; eğitimler olabilir; çünkü çocuklar da farklıdır (Bilhan 1991: 135).

Ayrıca kuramların ve yasaları değeri uygulamaya dönük olmaları ve deney yöntemiyle sonuçlarının kanıtlanmış olmaları önem kazanır. Bu nedenle eğitim soyut ve değişmez kuramlar yerine, deneyci araştırma yöntemlerini temel almalıdır (Guttek 2001: 121).

Varoluşçu felsefenin eğitim anlayışına baktığımızda eğitim anlayışının yine, varoluşçuluğun üzerine oturduğu, ontolojik ve aksiyolojik temellerle sıkı bir ilişkiyle oluşturulduğunu görebiliriz. Varoluşçuluk, ontolojisini belirlerken idealizmin tam

tersine; “insan hiçbir hazır, doğuştan bir doğaya, kendiliğinden gerçekleşecek bir kutsal öze sahip değildir. İnsan kendi tarihini kendi seçimiyle yapar” (Büyükdövençi 2001 a: 31). Fikrinden hareket eder. Sartre bunu ‘varoluş özden önce gelir’ cümlesiyle özetler.

Varoluşçu felsefe için evrensel doğrular, soyut kurallar ve bize yol gösterici bir kader olmayıp her kişi seçimlerinde tamamen özgürdür. Bu özgürlük de seçimlerimiz ve eylemlerimize ilişkin taşıdığımız sorumluluktan kaynaklanır (Gutek 2001: 128). Dahası varoluşçular için insanın özgürlüğü ontolojik bir zorunluluktur. Bir bakıma özgürlük evrensel bir insan fenomenidir (Büyükdövençi 2001 a: 31).

Bu anlamda varoluşçuluk: insanın toplumun ideolojik veya toplumsal yapısı içinde ya da evrenin metafiziksel ve dinsel yapısında mekaniksel / otomat bir parça olduğunu kabul etmez, bu felsefeye göre her insan kadın veya erkek kendi hedefini belirleme sorumluluğuna sahiptir (Gutek 2001: 133).

Öyleyse bu düşüncelere bağlı olarak, varoluşçu bir yaşam ve ‘eğitim’ in hedefi kişileri özgürleştirmek, özgürlüklerinin farkına vardırarak ve her tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır. Örneğin Morris’e göre varoluşçu bir eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç/farkına varma düzeyi oluşturabilmelidir. Ona göre en uygun eğitim kişilerde yaşadıkları dünyada biricik özne olduklarına ilişkin ‘varoluşsal bir bilinç’ oluşturan eğitimidir.

Ayrıca varoluşçu bir eğitimde kişilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğu öğretilmelidir. Yani eğitim; her bireye kendini belirleme sorumluluğu ve eylemlerinde kendi varlığına önem vermeyi öğretmelidir (Gutek 2001: 139–150).

Bahsettiğimiz bu temel felsefe akımlarının dayandığı ontolojik ve epistemolojik postülaların eğitim anlayışlarına, eğitim düşüncesine biçim vermesi örneğine benzer şekilde farklı felsefelerin farklı aksiyolojik temelleri de eğitimde değişecek insanın (eğitilenin) hangi değer kriterine göre, dolayısıyla da hangi insan anlayışına göre değişeceği ya da oluşacağı konusunun belirleyici etkenini oluşturur.

Örneğin benimsediği ahlak ilkelerinin evrensel ve nesnel olduğuna inan bir kişinin o ilkelere bağlanmış bir rölativistin kendi ahlak ilkelerine bağlanmışından farklı olur. İnsan doğasının kötü olduğuna inanan birisinin eğitimini insan davranışına etkisi konusundaki beklentisi insan doğasının çevresel koşullara göre çok çeşitli kalıplara dökülecek kadar esnek olduğuna inanan birisinin beklentisinden farklı olur. (Ünder 2007: 133–145)

Yani objektif değer teorisiyle subjektif değer teorisi arasındaki bu klasik çatışma da ontolojik ve epistemolojik temellendirme farklılıklarında görüldüğü gibi yine eğitim sürecindeki değişecek insanda, neyin değişeceğine, hangi değerlere göre bu değişimin beklendiğini ve sonuçta nasıl bir insan beklendiğini ve nasıl bir insan oluşturacağını belirleyen temel etkenler olacaktır. Bu da eğitim olgusunun felsefeyle ne kadar sıkı bir ilişkisi olduğunun felsefi düşüncelerin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik kaynaklarının aynı zamanda eğitim anlayışlarına da ne şekilde dayanak oluşturduğunun kanıtı sayılabilir.

Temel felsefe akımlarına dayanılarak ortaya konulan, bu bahsettiğimiz, eğitim anlayışlarının haricinde, yine, kısmen bu temel felsefi dayanaklardan, kısmen de ideolojik temellerden kaynak bulan farklı eğitim kuramlarından bahsedebiliriz.

Örneğin liberalizmin, ideolojik ön kabulleriyle savunduğu eğitim anlayışı gelecekteki nesli başarılı işçiler, verimli yöneticiler, siyasal, sosyal sorumluluğu ve vatandaşlık bilinci olan bireyler yetiştirmeye yönelik organize etmeye dayanırken, konservatif ön kabullere dayanan eğitim; yetişmekte olan yeni nesle kültürel mirası taşıyan değerleri aktaran ve kültürel sürekliliği korumayla şekillenen, bir anlayışı hedefler. Buna karşın Marksist ideolojiyle şekillenen bir eğitim kuramı; proletaryanın egemen üst sınıf ideolojisini, yanlış bilinçlenmeyle kabul etmesi sonucunu ortadan kaldıracak, işçi sınıfının bilinçlenmesine ve beklentilerine uygun; materyalist bir bilinçlenme sağlayacak, bireyleri toplumsal paylaşım ve iş ortamlarına göre hazırlayacak ekonomik üretimin bir sosyal değişim aracı olarak görüldüğü, politeknik eğitim anlayışına dayanır. Fakat totaliterist bir eğitim anlayışını ele aldığımızda, gücü elinde bulunduran, totaliter liderin, özelliklerinden pay alan kukla bireylerden oluşan, tek tip bir halk yaratma hedefine dayanan bir eğitim kuramı ile karşılaşırız (Guttek 2001).

Bu şekilde ideolojilerin dolaylı yansımaları olarak ortaya çıkan eğitim anlayışlarının yanı sıra yine kaynağında yukarda belirttiğimiz felsefi düşüncelerin ve ideolojilerin bulunduğu eğitim üzerine detaylı düşünen doğrudan eğitim kuramlarından da bahsetmek olasıdır. Bunlar ele aldığımız eğitim düşüncesini irdeleyebilmek için gerekli argümanlar olarak düşünülebilir. Örneğin, essensialist (özcü, temelci) eğitim kuramı; geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin öğretimini geleceğe

yansıtılmasını ve bu yolla kültürün temel unsurlarını aktarmak ve kültürü korumak gibi kısmen idealist, kısmen realist bir eğitim anlayışını savunurken, perennialist (daimici, evrenselci) eğitim kuramı ise insan doğasının değişmez yapısına paralel olarak eğitimin de değişmez ve evrensel olması gerektiğini, bu evrensel amacın doğru bilgi ve gerçeklik olduğunu ve buna uygun ilkelere, insan doğasının rasyonel niteliğine ve zihinsel değerlere dayanan bir eğitimin olması gerektiği fikrini savunmuştur. Buna karşın progressivist (ilerlemeci/ ilerici) eğitim kuramı bilimsel gelişmelere, deneysel yönetime ve pragmatist felsefeye dayalı olarak; çocuklara gereksinmelerini karşılayacak, problemlerini çözecek öğrenme yöntemlerini kazandırmayı amaçlayan yani, müfredata çocuğun ilgilerinden hareketle biçim kazandırmayı amaçlayan, okulu sosyal değişmeye yön veren, toplumsal gereksinmelere bağlı bir kurum olarak gören bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Buna paralel olarak social reconstructionizm (sosyal yeniden yapılandırıcılık) adıyla bilinen eğitim kuramı; eğitime, yeni bir toplum yaratılmasında, modern toplum krizlerini teşhis edip toplumsal politika üretilmesinde aracı olarak gören bir anlayışa sahiptir ( a.g.e.).

Bu şekilde eğitime yönelik bir anlayış geliştirmeye çalışan birçok kuramdan ve birçok felsefi gelenekten bahsedebiliriz. Bahsettiğimiz tüm bu felsefi ve ideolojik temellerin ve eğitim yaklaşımlarının ortak olarak kabul edebilecekleri bir 'eğitim' idesi olabilir mi? Uygulanan tek tek eğitim örneklerine aşkın herkes için de eğitim dendiğinde, ortak olarak anlaşılabilir bir 'ide' mevcut mudur?

Eğitim kuramlarına yöneldiğimizde gördük ki; farklı, her felsefi ve ideolojik yönelimin ortaya koyduğu farklı eğitimsel amaçlar ve anlayışlar oluşmakta, ancak tüm kuramların kendilerince farklı amaçlarına rağmen eğitilende bir değişim hedefledikleri görülmektedir. Bu bakımdan ortaya konulan eğitim fikrinde eğitenin eğitilende bir takım değişiklikleri sağladığı, bazı karakter özelliklerini kazandığı açıktır. Eğitim süreci sonundaki bu yeni oluşum ile eğitilende, salt değer alanında edindiği bilgilerle bir karakter oluşumu değil aynı zamanda bazı entelektüel süreçlerle edindiği bilgilerin sonucunda ortaya çıkan yeni insan, değişmiş bir ben oluşumu gözleniyor. Böylece, eğitimin yetişmekte olan insanda birtakım değişiklikler sağladığı fikrinin; ortak bir eğitim idesine işaret ettiğinin söylenebilir olduğunu belirtebiliriz. W. Frenken'a'nın da yol gösterdiği gibi; ortaya konan tüm eğitim felsefelerinde beliren bir düşünce ortaya

çıkabiliyor. Bu da eğitim sonucunda, insanda bir değişimin beklenmesidir. İnsanın ya değişmesi gerektiği ya da varoluşsal olarak zaten değişme sürecinde olduğu, ancak bu değişme sürecinin eğitim denilen olguyla kontrol altında tutulduğu, bu sürece eğitim uygulaması ile müdahale edildiği ve bu müdahaleyle elde edilen yeni kazanımların yeni, değişmiş bir insanı doğurduğu fikrine dayandırılabilir, bir ortak eğitim düşüncesinden bahsedilebilir.

İnsanda eğitimle oluşacak bu değişimin, 'istendik değişim' olduğu düşüncesi ise varoluşçu felsefe açısından baktığımızda kendi özünü oluşturma özgürlüğüne ters bir düşünce olabileceği için ortak bir eğitim idesine uygun bir kavram olarak değerlendirilemeyebilir. Bunun yerine, insandaki, bu süreç sonucunda elde ettiği bilgi ve değerlerle oluşturduğu kazanımlara dayalı değişimin (Büyükdüvenci 2001 b) eğitim idesini daha doğru yansıttığını savunabiliriz.

Tabi bahsettiğimiz gibi bilgilendirme ve değer kazandırma ile oluşan bu, eğitilme denen, insandaki değişime işaret eden ide, insanda bir şeyleri değiştirdiği, onu yenilediği fikrini ortak olarak göstermesine rağmen verdiğimiz eğitim fikirleri tarihi örneklerinde de görüldüğü gibi değişecek olanın ne olduğu, insana ne öğretilmesi gerektiği, nelerin öğretilmesinin daha doğru olduğu, nasıl bir insana ulaşılması gerektiği oldukça göreceli konular olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanda eğitimle oluşacak bu değişimin, mutlak belirlenmiş bir özün insanda açığa çıkmasıyla gerçekleşeceğinin savunulabilmesi gibi, insanın eğitimle kendi özgürlüğüne dayanarak, özerk olarak kendi özünü belirleyebileceği bir farkındalığa erişebilmiş bir değişime de ulaşılabilmesinin savunulabildiğini gördük.

Eğitime ilişkin olarak ortaya konulabilecek bu ideden daha da önemli olan ve anlayışta, tanımlamalarda ve dolayısıyla da uygulamada farklılıklara yol açan bir noktanın mevcut olduğundan bahsedilebilir. Bu nokta değişecek insanda değişmesi gereken şeyin tam olarak ne olduğu ve nasıl değişeceğidir. Bu önemli noktanın farklı dünya görüşlerinde, farklı felsefi temellerle oluşan eğitim anlayışlarında, farklılıklar gösterdiğini söyleyebiliriz. Öyleyse eğitim idesini ele alıp, üzerine düşünen ya da eğitim etkinliğine dahil olan her insan, dayandığı dünya görüşlerine bağlı olarak farklı eğitim anlayışları oluşturmuştur diyebiliriz. Ancak eğitim idesini ortaya koyabilmek için eğitim kavramını çözümlendiğimizde kavramın insanı amaç edinen, insan için değerli

olan, insanı onore edici yönünü de vurguladık. Bu nedenle, eğitilen insanın biricikliğiyle, farklılığıyla ya da kendi otantik bütünlüğü ile oluşturduğu farkındalıkla algıladığında, sonuçta kendisine değerli gelen bir kazanıma sahip olabilmesi gerekmektedir.

Bu bakımdan eğitimin amaçları belirlenirken ve bu eğitimsel amaçlara dayanan eğitim anlayışları oluşturulurken temel faktör insan olmalı, her insanın kendine özgü olduğu farklılıkların değeri göz önünde bulundurulmalı ve bu düşünce eğitimin hem teorik hem de pratik yönü için aynı tutarlılıkta devam ettirilmelidir. Tarih boyunca ortaya konulan, eğitime yönelik birçok kuramsal yaklaşımdan söz edebiliriz. Ancak, bu yaklaşımların çoğu kuramsal boyutta kalabilmiş ve uygulanma şansı bulamamışlardır. Bunun en büyük sebebi; eğitim pratiğinin, ideolojinin kısılcısından kurtulamamış olmasıdır. Eğitim pratiğini belirleyen amaçların bağımsız olamayışı, özellikle kitlesel okul teorisiyle, eğitimin sistemli olarak ideolojilere araç olarak görüldüğü modern dönemde artarak devam etmiştir. Bu bakımdan ortaya çıkan eğitim anlayışları ve oluşan eğitim tanımları eğitimden nasıl bir insan beklendiğiyle doğru orantılı olarak değişebilmektedir. Eğitimin devlet erki için bir araç olarak görüldüğü pratik uygulamalarda da, kitaplardaki kuramsal eğitim felsefelerinde de eğitimin ne olduğu ortaya konmak istendiğinde, ilk olarak eğitimin amacı gündeme gelmekte ve eğitim süreci sonucunda değişecek insandan ne beklendiği belirtilmektedir. Bu bakımdan eğitimin ne olduğuna, nasıl tanımlandığına, amaçlarının neler olduğuna ve nasıl belirlendiğine ilişkin çok geniş bir literatür ortaya çıkmıştır.

Bu bakımdan çalışmamızın bu bölümünde ele almaya çalıştığımız, göreceli eğitim yaklaşımlarının hepsini kapsayabilen tek bir 'eğitim idesi' düşüncesinden başka, yararlı bir anlayışla oluşturulan birçok eğitim tanımından ve bu tanımların temelinde yatan eğitimsel amaçlardan söz edebiliriz. Ortaya koymaya çalıştığımız eğitim idesinin nasıl anlaşıldığı ve bu ide üzerine nasıl tanımlar getirildiğini daha iyi anlamak ve eğitimin amaçları belirlenirken, hangi ideolojik kaygılardan hareket edildiğini saptayabilmek amacıyla; çalışmamızın bundan sonraki bölümünde, ortaya konulmuş olan farklı eğitim tanımlarından bazılarını ve temellerindeki eğitimsel amaçların neler olduğuna, kısaca değinmeye çalışacağız.

## **II. EĞİTİMİN TANIMI VE AMAÇLARI**

Eğitim idesini ortaya koyduğumuzda, eğitimin; eğitim süreci sonucunda insanda bir takım kabul edilebilir, olumlu değişimlere işaret ettiğinden bahsetmiştik. Eğitilende beklenen bu değişimin ne olması gerektiği ve eğitilene kazandırılacak bu yeni özelliklerin hangi yollarla kazandırılacağı ise tamamen göreceli konular olarak karşımıza çıkmıştı. Eğitilende değişmesi beklenen davranış özelliklerinin ne olacağı eğitim sürecine yön verenlerin dünya görüşleriyle doğrudan ilintilidir. Değişen dünya görüşlerine göre, yapılan eğitim tanımlarının içeriği de farklılaşmakta, eğitimden beklenen işleve göre değişen farklı eğitim tanımlamaları oluşabilmektedir.

Bu nedenle, bu bölümde; bu tezin genel amacı olarak; Levinas felsefesi aracılığıyla önermeyi deneyeceğimiz bir alternatif eğitim anlayışı ortaya koyma yolunda, eğitim idesinin pratik kaygılarla oluşan farklı yorumlarına ve dolayısıyla eğitimin farklı tanımlanışlarına eleştirel olarak göz atmaya çalışacağız.

Öncelikle, eğitimi etimolojik anlamda ele alırsak, Türkçede eskiden kullanılan “maarif”, “talim”, “terbiye”, “tedrisat” gibi kelimelerin taşıdığı anlamların hepsini birden taşıyacak genişlikte olduğunu görürüz. Bu nedenle kullanıştaki anlamına nüfuz edebilmek için bu sözcüğün çıkış kaynağını ve aynı anlamda kullanılan “education” ile karşılaştırmasını yapmak yararlı olur. Bu sözcük sanıldığı gibi eskiden kullanılan “terbiye” karşılığı olarak ortaya çıkmış değildir. Bu kavram önce batı diliyle “education” vasıtasıyla Türkçeye geçmiş, sonra bunun karşılığı olarak eğitim sözcüğü üretilmiştir.

Latince kökleri “educare”, beslemek, “educere” dışarı çekmek, bir şeye götürmek tek kelime ile yetiştirmek anlamını ifade eder. “Education” kelimesi de buradan türetilmiştir. Yani Latince kökeniyle eğitim “çocuğu bilgiyle beslemek, aynı zamanda ondaki olanakları dışarı çekmek, ortaya çıkarmak için yetiştirmek” demektir. (Bilhan 1991: 52) Anlaşılacağı gibi bu sözcüğün kökeninde hep bir edim, bir eylem, bir yapıp etme anlamına gelen sözcüklerin bulunduğu görülür. Örneğin ‘edge’, bilemek, keskinletmek, ‘edify’ bina et, ya da ahlakça terbiye et; edition, bası, basım, educate; yetiştirmek, okutmak vb. ‘edim’ ve ‘eylem’ gibi anlamlara gelir. Türkçe’de de eğirmek, eğirtmek ya da eğilmek vb. gene yapıp etmeyle ilgili anlamlara gelir. (Topses 1982: 77)



Yine buna benzer şekilde Türkçede “eğitim” sözcüğünü iki kökle açıklamaya çalışabiliriz: Eğmek, ağacı eğmek gibi, yetişkinlerin yetişmekte olan çocuğa istedikleri yönü vermeleri, istedikleri tarzda biçimlendirmeleri demek oluyor. Ya da eğitimi ‘ekmek’, tohum ekme gibi fiillerden türetirsek çocuğun zihnine, belleğine, bilgiyi, yeşerip gelişmek üzere ekme anlamında kullanmış oluyoruz. (Bilhan 1991: 52)

Ünlü eğitim filozofu J. Dewey de eğitim sözcüğünün temel anlamını “sevk etme”, “yöneltme”, “yükseltme” olarak belirtmiş ve eğitimden, toplumsal faaliyetin normal biçimine göre biçim verici ve oluşturucu bir faaliyet olarak söz etmiştir (Dewey 1996: 11)

Eğitim sözcüğünün kelime anlamına dayanarak; eğitileni, bilgilendirme, gizil olanaklarını dışarı çekme, terbiye etme, yetiştirme, hazırlama, yön verme, biçimlendirme, topluma göre yöneltme gibi, içerikleri, eğitim etkinliğine yön verenlerin anlayışına göre, değişebilecek farklı tanımlara varılabilmektedir. Buradan hareketle eğitim tarih boyunca zaman zaman toplumsal ve siyasal düzenin devamı için bir kültürlenme süreci olarak görülmüş zaman zaman her yönden eğitilenin kişiliğinde olumlu gelişim sağlanabilecek bilgilerle donatılma zaman zaman da eğitilenin zaten barındırdığı özgün yeteneklerinin ya da kapasitesinin açığa çıkarılması, doğurtulması süreci olarak algılanması gibi daha birçok farklı temele dayanan tanımlara kavuşabilmiştir.

Eğitim kavramının hangi anlamından yola çıkarsak bakalım eğitilenin, kendisi dışındaki dünyayla, kendisinden ‘başka’ olanla, öteki insanlarla etkileşim sürecine işaret ettiğini görürüz. Bu etkileşim sürecinde “eğitilen” (kişi) sözcük yapısının da ele verdiği gibi daha çok edilgin konumda algılanmıştır. Eğitim sürecinde bir şekilde hep belirli, doğru olduğuna inanılan, bilgiler ya da değer ve davranışların eğitilenin edilgin konumlanışı içerisindeki bir ilişki biçimiyle ona yüklenmiştir. Ne şekilde olursa olsun eğitim için bir toplumsal çevre gereklidir. Ancak önemli olan sorun eğitimin, eğitilenin bu çevreyle kendiliğinden, yaşantısal bir etkileşime girerek mi gerçekleşeceği yoksa kendisi için düzenlenmiş bir çevrede didaktik bir ilişki biçimi oluşturularak mı gerçekleştirileceğidir.

Herk iki ilişki biçiminin de eğitim tanımının kapsamına girebilecek özellikleri vardır. Ancak tarih boyu uygulanmış eğitim etkinliklerine dayanarak oluşturulan

tanımlar kapsamına bakarsak; hep, toplumun kendi kültürünü, değerler sistemini ya da kendi doğrularını aktardığı bir siyasal yaşama biçimini de kapsayacak şekilde kendi devamlılığının sağlanabilmesi adına eğitim etkinliğinin kontrolünü elinde bulundurduğunu ve bunun için ‘okul’ adı verilen düzenlenmiş bir çevre oluşturulduğunu söyleyebiliriz. J.Dewey de bu konuda, eğitsel etkisi bakımından planlı bir biçimde yönlendirilmeyen her çevrenin rasgele bir çevre olacağını belirtir ve “okulların”, toplumsal geleneklerden önemli bir bölümün yazıya dökülmesi ve bunların yazılı sembollerle başkalarına aktarılması zorunluluğu ortaya çıktığında oluştuğunu vurgular (Dewey 1996: 21).

Bahsedilen dayanaklarla toplumsal bir gereklilik olarak algılanan eğitim etkinliği, özünde eğitimin, bir kültürlenme süreci olarak ifade edilecek, toplumla ilişkili birçok tanımıyla kaşı karşıya bırakır bizi. Örneğin E. Durkheim eğitimi; “henüz toplumsal hayata hazırlanmayanlar üzerinde yetişkin kuşakların uyguladığı bir faaliyet” olarak tanımlar (Er 1997: 65). J.S. Mill’e göre de eğitim; “her kuşağın kendisini izleyecek olanlara, o güne dek ulaşılmış gelişme aşamasını korumak ve mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırma amacıyla verdiği kültürdür” (Bilhan 1991: 54).

Eğitimi bir yönüyle toplumun bir işlevi ve yönlendirmesi olarak gören J. Dewey’in penceresinden baktığımızda, yapılabilecek birçok eğitim tanımının en önemlilerinden birisi, eğitimin, yetişkinlerin gençleri zihinsel bakımından kendine benzer kılma yöntemlerine dayanarak; toplumsal bir gurubun henüz olgunlaşmamış üyelerini kendi toplumsal biçimine yükselterek biçim vermesi süreci olarak görülmesidir (Dewey 1996: 11). Dewey’e göre gençlerin doğal ya da doğuştan getirdikleri içgüdüleri, içinde doğdukları topluluğun yaşam alışkanlıklarına her zaman uymaz. Bu nedenle toplum, gençleri, bu içgüdülerin belli bir amaca göre toplanması ve faaliyetler açısından da düzene ve bağlantı içine sokulmasıyla karakterize olan bir ‘yönlendirmeye’ gereksinme duyar. Böylece de toplum için eğitimin görevi; ortak anlayış ve ilgiler aracılığıyla bireyi içsel olarak toplumun etkisi altına sokmak olarak belirir. (a.g.e: 44–45)

Eğitim etkinliği, bu bakımlardan yaklaşıldığında; eğitime toplumun vekalet verdiği eğitimcilerce, toplumsal gereklilikler doğrultusunda biçim verme süreci olarak tanımlanabilir. Tabi genelde bu süre yöntemli ve formel çerçeveye oturtularak kurumsal bir çatıda gerçekleştirilme eğiliminde görülmektedir. Bu durum ‘eğitim sistemi’

kavramını da beraberinde getirmektedir. Her eğitim sistemi de yaşadığı toplumun sahip olduğu devlet biçimine, o devletin siyasal ve ekonomik beklentilerine göre biçim değiştirir ve bir ‘eğitim politikası’ eğilimiyle belirlenmiş olur. Öyleyse “eğitimden beklentiyi ekonomik ve sosyal motifler olarak iki guruba ayırmak mümkündür. Yani bir ülkedeki eğitim sistemi, devletin ekonomik kaygılarına cevap verdiği gibi o ülkenin sosyal motiflerini de yeni nesillere aktaracak şekilde organize edilir. Ekonomi politikasının yanı sıra oluşturduğu bu siyasal politikasıyla devlet, eğitimden, yeni nesle o toplumun sosyal normlarını, değerlerini, dinini, ahlakını, gelenek ve göreneklerini, yani toplumun klişe zihniyetini empoze etmesini beklerken, aslında amaçladığı devlet ve ülke bütünlüğünü korumaktır.

Sosyalleşme (toplumsallaşma) adına, sosyal normların kazandırılması gerekir ki; eğitim felsefecilerinin birçoğuna göre eğitim, kişiyi toplumsallaştırma sürecidir ve kişinin toplumsallaştırılması için, toplumca başat kabul edilen değerlerle donatılmalıdır. Bu açıdan, kişide oluşması beklenen istendik davranışların toplumun bu başat değerlerine uygun olması, bir ölçüt olarak işe koşulabilir” (Kale 2003: 81).

Böylece eğitim, ‘eğitilenin’, toplumsal değerlerle belirlenen kriterlere dayanarak, topluma uyum sürecinin gerçekleştiği bir etkinlik olarak anlaşılır. Tabi bu kültürlenme sürecinde ister örgün şekilde düzenlenmiş olsun, ister yaşantı yoluyla kendiliğinden eğitilene verilsin, sonuçta oluşacak ‘insan’a, eğitilenin kendisinin karar vermediğini görüyoruz. Zaten “eğitim etkinliğini diğer pratiklerden ayıran en önemli ayırım; bu etkinliğin, eğitimin hedefi olan eğitilenin (çocuk ya da öğrenci) değil de ‘başka’ kişilerin önceden belirlediği hedefler tarafından motive edilmesidir” (Brenzinka 1992: 38). Yani burada bir kişinin girdiği bir etkinlik sürecinin yönlendirilmesinde ve sonucunda kendi inisiyatifi ve etkisinden çok ‘başka’larının yönlendirmesine tabi olması sözkonusu. Gerçekten de eğitim tanımlarına baktığımızda eğitimden anlaşılının; eğitilen kişinin edilginliğini kaçınılmaz kılan, onun, belli değerlerle motive edilen amaçlar doğrultusunda yönlendirmeye tabi tutulacağı bir ilişki biçimine dayanan bir süreç olduğunu görürüz.

Birçok eğitim tanımı böyle bir sürece işaret eder, örneğin eğitim birçoklarına göre “insanları belli amaçlara göre yetirme süreci”, “kasıtlı kültürlenme süreci”, “insanı topluma yararlı hale getirme süreci.” (Değirmencioğlu 1997: 6) ya da “bireyin yaşadığı

toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı”, “bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için, seçilmiş ve denetimli bir çevreyi, özellikle okulu içine alan bir süreç.” (Er 1997: 64) “Çeşitli yaş ve toplumsal kümelerde toplumsal ve ekonomik değişimleri gerçekleştirmek, bireysel ve ulusal düzeyde toplumun gelişmesini sağlamak amacıyla, davranış ve becerilerini geliştirmek ve bilginin yayılmasını sağlamak için gönüllü ve örgütlenmiş eylemler süreci.” (Korkmaz 1997: 81) Ya da kişinin davranış örüntülerini değiştirme süreci, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci, (Ertürk 1972) gibi tanımlara işaret eder.

Yapılan eğitim ve öğretim tanımlarında hedef olarak beliren “istendik davranışlardan teorik olarak; öğrencilerdeki gizil olanakların ortaya çıkarılması, belirli bir bilgi birikimi oluşturup onlara çeşitli düşünme yollarının kazandırılmasının ve tüm bunların öğrenci için istenmesinin anlaşılması gerekirken, aslında bu ifadenin altında yatan; toplumun, devletin istediği davranışlarla bireyleri donatmak düşüncesidir. Bu nedenle eğitim tanımındaki bu ‘istendik’ kelimesi, özgür eğitim, özgür öğrenci imajını ortadan kaldırıp, öğrencinin uzaktan kumanda ile istenilenlerin yaptırıldığı bir robot olarak düşünülmesine neden olduğu için uygun bir ifade değildir. İstendik davranışların belirlenmesi, hep başka otoritelere ait bir iş olarak düşünülüp, bir de üstelik bu davranışların, otoritelerin yararına olacak şekilde planlanıp, programlanması temeldeki amacın toplumsal istekler; devletin eğitim politikası, öğrencilerin ise bu amacın gerçekleşmesinde kullanılacak araçlar haline gelmesine neden olmaktadır” (Kale 1993: 23).

Şimdiye kadar yaptığımız tüm eğitim tanımları, aslında eğitimin toplumsal yönüne ilişkin, devletler tarafından bir şekilde statükoyu koruma aygıtı olarak algılanması sonucunda ortaya çıkmış, tarih boyu uygulamalarla yaşam bulmuş, gerçekçi ve işlevsel görülmüş, hâkim toplumsal ve siyasal anlayışa uygun hakim eğitim tanımlarıydı. Tabi ki bu tanımlar ve bu eğitim anlayışı görüldüğü gibi her yönüyle eleştiriye açık eğitim algılanışlarıdır. Ancak bu tanımlar ve bu anlayışlar gerçekten eğitimin ne olduğunu bize verebilir mi? Eğitimin böyle algılanmış olması eğitimin bu olduğunu gösterir mi? Eğer eğitim sadece yetişkin yaşamının mutlak kabul edilen değer ve ölçütlerinin ‘eğitilene’

doldurulması ve depolanması olarak kabul edilip, bir araçsal etkinlik olarak görülürse, eğitimin haklılığı ve gerekliliği nasıl savunulabilir? İnsanı eğitmek; boş bir levhaya onun biricikliğini düşünmeden, bilgi ve değer kazımak, bir bal mumuna sorgusuz sualsiz istenilen şekeli vermek gibi görülürse; insanın özgürlüğünün, özel bir birey oluşunun, kendisi adına kendi doğrularını bulma yetisine sahip olduğu anlayışının yok sayılması ve kendisini oluşturma hakkına ve bunların hep başkalarının kendisi adına verdiği kararlarla başkalarının tasarısına indirgenmekten dolayı yok sayılması sorunuyla karşı karşıya bırakır bizi. Öyleyse bir hak olarak görülen eğitim aslında bir haksızlık mıdır? Bu soruya bizim çalışmamız; ‘insanı amaç olarak gören, ona saygılı bir anlayışla eğitime yaklaşıldığında, eğitim meşru kılınabilir’ şeklinde cevap verecektir. Öyleyse eğitim insanın özgün, özerk ve özgür potansiyelini harekete geçirecek bir anlayışla algılanmalı ve tanımlanmalıdır.

Eğitimin ideolojik kaygılarla oluşturulan bu tanımlarının yanı sıra daha kuramsal ya da felsefi temellere sahip olan, ancak yine eleştirel olarak yaklaşmayı deneyeceğimiz, tanımlarından da bahsedilebilir.

Örneğin, eğitim “bir hazırlanma, bir şeyler için hazır olma ya da yetişkin yaşamının sorumluluğu ve ayrıcalıklarına hazır olma süreci” olarak tanımlandığında Dewey bu tanıma eleştirel olarak yaklaşmış ve bunun bir bakıma geleceğe hazırlanma olduğunu belirtmiş; ancak kendisi için hazırlanılan geleceğin eğitilen için pek uzak olduğunu, onun ‘şimdi’ olabilmesine değin köprüünün altından pek çok suyun geçmesi gerektiğini vurgulayarak bu tanımlamayı eleştirmiştir. Ona göre;

*"geleceğe hazırlanmada şimdinin olanaklarını ihmal eden eğitim sistemlerinin, sistematik cezalandırmada büyük oranda çare aradığını herkes bilmektedir. Sonra da bu yöntemin şiddet ve güçsüzlüğünden bıkkın ve bu kez de sarkaç, diğer aşırı noktaya kayar: İlerisi için gerekli olan bilgi dozu, çocuğa şekerlendirilerek verilir. Çocuk da ne yuttuğunun farkında olmadan kendisine verileni yutar" (Dewey 1996: 62-63).*

Oysa ona göre eğitim ‘şimdi’ içindeki olanakları ileri götürerek geliştirmek ve böylece de bireyi ilerdeki talepleri daha iyi yerine getirmek için donatmak zorundadır (a.g.e: 63).

Bununla beraber Dewey eğitimin ‘gelişme’ olduğu düşüncesini de ele almış ve bu tanımlı Hegelci nesnel idealizmle eleştirel olarak ilişkilendirmiştir. Ona göre özellikle Fröbel ve Hegel’de idealizmin, bu eğitim düşüncesi için dayanak oluşturduğu görülmektedir. “Bunlar, mükemmellik ilkesine ulaşacak yol üzerinde farklı görüşleri

savunmaktadırlar. Hegel'e göre Mutlak Tine, çeşitli etmenlerini somutlaştıran bir dizi tarihsel kurumlardan geçilerek ulaşılır. Fröbel'e göre ise etkili olan güç, sembollerin gösterilmesidir. Bu semboller, Mutlak'ın önemli özelliklerine uygun düşen matematik türden sembollerdir. Bu semboller çocuğa gösterilirse çocukta uyuyan Mutlak uyandırılmış olur." Hegel için ise tarihsel kurumların her birisi, bir aşama olarak görüldüğünde, bunlar tinin mükemmel bir akla sahip olduğunun kanıtı olurlar. Çünkü o tinin vazgeçilmez bir ögesidir. Mevcut kurumlara karşı bireyin tinsel hiç biri hakkı yoktur. Kişisel gelişme ve eğitim, mevcut kurumların tinlerinin itaatkar bir biçimde kazanılmasıdır. Eğitimin özü değiştirmek değil tersine uyumdur. Böylece Dewey'e göre tüm gelişme amaçlarının kapsamlı ve mükemmel olması gerektiği anlayışıyla Hegel'in kuramı, bireyi soyut olarak övmesine karşılık somut bireyleri ortadan kaldırmıştır (a.g.e: 65-67).

Eğitimin; Dewey'in eleştirdiği bir diğer tanımı ise 'zihnin doğuştan getirdiği bir takım yeteneklerin eğitilmesi süreci' olarak görülmesidir. Dewey'e göre bu kuram kaynağını Locke'un ampirizminde bulmaktadır. Eğitim sürecinde geliştirilecek söz konusu zihinsel yetiler verilen malzemede alıştırmayla biçimlendirilecek algılama, belleme, öğrenme, çağrışım yapma, farkına varma, isteme, duyma, tasarlama, düşünme vb. gibi güçlerdir. Dış evren, bir yandan, pasif bir biçimde alınacak duyum uyarısında bilginin içeriğini ya da malzemesini sunar. Diğer taraftan zihin donatıldığı yetilerle doğada ayarı ayrı veya birbirlerine bağlı olarak duran şeyleri birbirlerinden ayırır ve birleştirebilirse bilgi oluşur. Eğitimde önemli olan şey, sağlam bir alışkanlık oluncaya kadar zihinsel faaliyetleri yinelemek ve onları işletmektir (a.g.e: 69).

Dewey'e göre; Locke'un görüşü zamanın dualizmine uygun düşüyordu. Ayrıca bu kuram, tüm malzemenin dışarıdan alındığını ileri sürmekle realistti; eğitimde en son olarak zihinsel güçlerin eğitime önem vermesi bakımından da idealist bir nitelik göstermektedir. Bireyin kendi başına ne tasavvurlara sahip olduğunu ne de bunları üretebileceğini söylemekle de nesneldir. Eğitimin amacını bireyin baştan beri sahip olduğu belli yeteneklerin mükemmelleştirilmesine kaydırıldığı için de bireycidir (a.g.e: 69-70).

Bu anlamda eğitime ilişkin bir tanımlama getirmeye çalıştığımızda görürüz ki; tanımı belirleyecek eğitim anlayışlarının temelinde ya bu şekilde farklı felsefeler ya da

pratik kaygılarla eğitime yaklaşan ideolojiler bulunmaktadır. Ancak gerek felsefi gerekse ideolojik yaklaşımlar, eğitimden bekledikleri sonucu bir amaca dayandırmaktadırlar.

Yani; eğitim üzerine tanım getirmeye çalışan her düşünce Niçin insan yetiştiriyoruz? sorusuna ve dolayısıyla Nasıl bir insan, Nasıl bir toplum, Nasıl bir dünya bekliyoruz? sorusuna varmak durumunda olmuştur. Ancak bu soruların cevaplarını göz önüne alarak eğitimin tanımlanabileceğini söyleyebiliriz. Bu da eğitimin tanımının ancak eğitimin amacının ne olduğu anlaşıldığında yapılabileceğini bize gösterir. Yani eğitimi tanımlamak üzere çıktığımız her yolculuk bizi eğitimin amacını anlama zorunluluğuna vardırır. Tabi tanım çeşitliliğine koşut olarak amaç çeşitliliğinin de olacağı ileri sürülebilir.

Amaç, sözcük anlamı ile maksat, gaye, niyet ve ulaşılmak istenen sonuç demektir. Eğitim ve öğretimde ise eğitim ve öğretim eylemi sonucunda ulaşılmak istenen sonuç, insanda gerçekleştirilmesini istediğimiz bilgi, beceri, tutum ve davranışlar gibi eğitim sonuçlarının hepsini içerir (Bilhan 1991: 77).

Eğitimin amaçları belirlenirken ortaya çıkan en önemli nokta; eğitimden ne anlaşıldığı ve eğitimin nasıl bir insan doğuracağıdır. Eğitim eğer tanımında da bahsettiğimiz gibi topluma uyumdan, siyasi ve ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesini anlayıp bu doğrultuda bir araç olarak hedeflenirse, eğitimin amacının da, bu bağlamda, her şeyden habersiz boş bir beyni, bir öğrenciyi, sanki mutlak doğrulara dayanıyormuşçasına, bu politikalara uygun, empoze edilen bilgiler ve değerlerle donatmak olarak şekillenmesi kaçınılmaz olacaktır.

Böyle şekillenen bir amaç öğrencinin kendine özgülüğünü, yaratıcılığını, bireyselliğini yani, kendi gibi 'insan' olmasını önemseyemez, böyle bir amaç ancak, öğrencinin, dışardan dayatılarak, belli anlayışlar doğrultusunda, yetişkinlerin kendi istedikleri gibi bir insan olmasını önemseyebilir. Bu nedenle Dewey'in dediği gibi aslında eğitimin amacı olamaz, yalnızca insanların, ana babaların, öğretmenin bir amacı vardır. Bunlar öğrencinin kendisine, kendi gereksinimine dayanmayan amaçlardır; dışarıdan verilir.

*"Dışarıdan verilen amaçların kötülüğü, oldukça derinlere kök salmıştır. Öğretmen bunları yüksek yerlerden, toplu yaşamada genel olarak benimsenen görüşlerden alır. Bunlar çocuklara öğretmenler tarafından zorla verilirler. Bu yaklaşımın*

*birinci sonucu, öğretmenin zekasının tutsak edilmesidir. O, amaçları yukarıdan almaya zorlanmaktadır. Öğretmen müfettişlere, ders kitaplarına, yöntemlere, önceden hazırlanmış öğretim planlarına vb. karşı bağımsız olmadığından, kendi düşüncesini içsel bir biçimde çocuğun düşüncesi ve ders konusu ile nadiren bağlantıya sokabilmektedir. Öğretmenin yaşantısına karşılık "yüksek makamların" duyduğu güvensizlik, öğretmenin çocuğa karşı güvensizliğine de yansır. Öğrenciler, amaçlarını ikinci ya da üçüncü elden almaktadırlar; böylece belli bir zaman aşamasında kendi yaşantısının doğasına uygun amaçlar ile insanın kendisine kabul etmesi öğretilen amaçlar arasındaki çatışma onu sürekli olarak hataya sürükler. Büyüyen her yaşantının değerli olduğuna ilişkin demokratik temel ilke kabul edilmediği sürece dıştan verilen amaçlara uyum yapma talebi, bizi zihinsel karmakarışıklığa götürür" (Dewey 1996: 121-122).*

Dışardan verilen ya da önce öğretmene daha sonra da öğrenciye empoze edilen bu amaçlar, daha önce de belirttiğimiz gibi devletin toplumu yönlendirmesi ve iktidarını pekiştirmesi amacıyla savunduğu ideolojilere dayanmaktadırlar. Örneğin günümüzde ya da modernizmin dayanaklarıyla şekillenen dünyamızda, eğitim anlayışlarının dayandığı genel beklenti eğitim sisteminin ekonomik kalkınmayı hızlandıracak nitelikte olmasıdır.

*"Eğitimin ekonomik işgörülerini; kişilerin, çağdaş teknolojiye uygun bilgi ve becerilerle donatılması, her düzeyde ve her alanda kalkınmanın gerektirdiği nitelik ve sayıdaki insan gücünün yetiştirilmesidir. Tabii eğitim sistemlerinden en önemli beklenti bu olunca, sistemde bu doğrultuda kotarılmakta ve ders programları bilgi ağırlıklı programlar haline getirilmektedir. Bilimin verilerine çok fazla önem verme ve güvenme nedeni ülkeler arası yarış başlayana kadar sadece doğa karşısında güçlenmek iken bu isteğe her ülkenin diğer ülkeler karşısında güçlenme isteği de eklenmiştir. Üstelik insanlardaki (ülkelerdeki) bu istek, insanın doğa karşısında güçlenme isteğine göre çok daha hırs doludur" (Kale 2003: 76).*

Böylece, Lyotard'ın dediği gibi enformasyon malı formundaki bilgi, üretici güçlerden ayrılmaz bir biçimde güç için dünyanın her tarafındaki rekabetin zaten esas bir parçası olmaya devam etmektedir. Maalesef bilimlere, bilimlerin bilgilerine önem vermenin nedeni işte böyle uygulamaya, faydaya yönelik bir amaca dayanmaktadır. Tabii devletin ve toplumun bilimsel bilgilerden beklentisi bu olunca, okullar da bu beklentiyi gerçekleştirecek araçlar olarak bilgilendirme sürecinde yerlerini almaktadırlar (a.g.e: 77).

Farklı dönemlerdeki düşünsel eğilimlere özgü farklı eğitim amaçlarıyla karşılaşabiliriz. Ve genelde eğitim amaçlarının şekillendiği eğitim politikalarının devletlerce bu, dönemlerine özgü, düşünsel eğilimlerin siyasileştirilmesiyle temellendirildiğini görebiliriz. Bu da eğitimin, aslında eğitimcilerin bakış açılarıyla belirlenen bir değerler standardının öğrenci adına belirlenecek bir hedefinin kaynağı olarak görülmesi, karakterini ortaya koyar (Brenzinca 1992: 39).



Öğrencinin gelişimi için öğrenci adına verilen kararlar, öğrencinin gerçek gereksinimlerinden uzak olunca, eğitimin amaçlarının hangi gerekçelere dayanarak oluşturulduğu sorgusunu karşımıza çıkarır. Eğitimsel amaçların temelindeki dünya görüşleri bir devletin özerk ideolojisinin tesisi bakımından değiştiği gibi yaşanan çağın genel eğilimine uygun oluşu bakımından da belirlenmiş olabilir.

Örneğin aydınlanma çağında pedagojiye damgasını o dönemin rasyonalizmi ve natüralizmi vurmuştur. O dönemin özelliği olarak akıl, her şeyi düzeltebilecek bir güç olarak kabul edildiği için, eğitimin de akla uygun bir biçimde düzenlenmesi talep edilmektedir. İnsan zihni, doğuştan bir “boş levha” (tabula rasa) olarak kabul edilince, o zaman önemli olan, eğitimin bu boş levha üzerine yazdığı şeydir. Buna göre eğitici insanı istenilen biçime sokulabilecek bir kişi olarak kabul edilmektedir (Aytaç 1992: 165).

Birçok örnekte gördüğümüz gibi eğitimin amacı belirlenirken, siyasi ve toplumsal işlevselliğiyle düşünülmüş ve eğitim bunlar için bir araç olarak görülmüştür. Böylece sorun hep, insanın amaç olmasıyla araç olması arasındaki temel ayrımdaymış görünmektedir. Örneğin insana, salt ‘işlevsellik’ açısından bakan, salt iş üreten bir ‘meta varlık’ olarak gören kapitalizm ve onun ABD’deki yansıması pragmatizm, eğitimi, teknolojinin gerekliliğine uyarlı, giderek doğayı ve insanı değiştirmeye yönelik bir etkinlik olarak görse bile, kapitalist ekonominin nesnel gerçeği ve mantığının zorunlu bir gereği olarak, insanı, özellikle ‘emekçi’ kitleleri birer araç niteliğinde algılamaktan ve bunu da eğitim ve öğretimin niteliğine yansıtılmaktan kendini kurtaramamaktadır. Bu anlamda, eğitim süreci, üretim süreciyle özdeşleştirilmiş, ders süreciyle, iş süreci arasındaki diyalektik ilişki gözden kaçırılmıştır. Kısaca söylemek gerekirse, sorun, işin ve üretimin, fabrika ve tarımın eğitim yoluyla ‘pedagojikleştirilmesi’dir (Topses 1982: 66). Bu da yeni yetişen neslin, bir iş gücü niteliğinde görülüp, yaratıcılığının önüne kilit vurulduğu anlamına gelir.

Öyleyse eğitimde insan ‘amaç’ olmalı, kendisini değerli hissettiği, biricikliğine uygun bir değişime doğru adım atabilmelidir. Kendi özüne yabancılaşmadığı, olumlu hissettiği yönde değişmelidir. İnsan değerini ta kendisi olmalı, belirli ideolojilerin ya da güç istenciyle dünyaya yönelen erk’lerin olumladığı değerlerin kodlandığı makineler gibi görülmemelidir. İnsana siyasi erk’lerin hedeflediği, iktidarlarını

açımlayabilecekleri, toplumsal yapılar için bir ‘araç’ olarak yaklaşıldığında; eğitim de doğal olarak idesine uygun bir onore edicilikten uzak, yabancılaştıran bir araç olarak görülmeye başlanmaktadır.

İnsanı amaç olarak kılavuzlayan, tüm insani etkinlikleri olduğu gibi eğitimi de gerçek erdemlerden hareketle açıklamaya çalışan ve eğitimin amaçlarını da bu erdemler çerçevesinde belirleyebilen, insanların bireysel farklılıklarına saygılı bir eğitim anlayışı dışına çıkılıp, ideolojik belirlenimlerin güdümü altına girildiğinde saptamaya çalıştığımız eğitim idesinin, insanı değerli kılıcı özelliğinden uzaklaşmaya başladığımızı söyleyebiliriz. Özellikle de eğitimi araçsal kılışıyla, çağdaş, modernist eğilimlerin erdemleri bir tarafa bırakıp, insanı unutan panoramasından söz edilmelidir. Oysaki modern insan için, erdemlerden hareket edebilme erdemliliği açısından, en azından Sokrates’ten ya da Platon’dan örnek almanın doğru bir tercih olabileceği savunulabilir.

Öyle ki; örneğin Platon gerçekliğin doğasına ilişkin soruları ve hakikat arayışları çerçevesinde, tek tek görünenleri aşkın, evrensel kavramların gerçekliğini savunarak ve duyuşal nesnelere sürekli değişimine karşın değişmeden kalan ideaların varlığından söz ederek doğru, güzel ve iyi gibi kavramların tek tek somut örneklerinden ziyade, bir erdem olarak bu kavramların tikel örneklerine aşkın, evrensel idealarının varlığını savunmuş ve diğer tüm ideaların da hiyerarşik bir düzende iyi ideasından pay alarak var olduklarını ileri sürmüştür. Platon için eğitim; bilgi objesi ya da öğrenme konusu yapılan görünürdeki her şeyin tekabül ettiği, idealar dünyasından kazanıp, doğuştan getirdiğimiz, mutlak gerçeklik olan, zihnimizdeki ‘ide’lerin ya da evrensel erdemlerin diyalektik bir süreçle doğurtulması, farkına vardırılıp bilgisini anımsama süreci olarak tanımlanabilir. Bu nedenle Platon’a göre, yetişmekte olan bireye de bu erdemler hatırlatılmalı, eğitim bu evrensel değerler üzerine kurulmalı ve eğitimin amacı iyi, güzel ya da doğru vb. erdemler için tek tek örnekleri ele almak olmayıp, evrensel bir idea olarak iyi’nin, doğrunun ya da güzelin kendisini konu etmek olmalıdır. Platon’a göre herkes bu değerlerden aldığı pay ölçüsünde yeteneklere sahiptir. İşte eğitimin görevi de bu yeteneklerin açığa çıkarılmasıdır. “hiç kimse, eğitimin görevinin bu yetenekleri bulup ortaya çıkarmak ve bunları toplumsal değerlendirme için eğitmek olduğunu Platon’dan daha iyi ortaya koymamıştır” (Dewey 1996: 98). Platon için her eğitim hakikati açığa çıkarmak için, en yüce değerdeki ‘ide’ doğrultusunda yapılır. Ve

'Paideia' ile karakterize edilen ve insanın en yüksek değerlere göre biçimlendirilmesi ve en yüksek değerler doğrultusunda devlete hizmet etmesi eğitimin özünü teşkil eder. (Aytaç 1992: 37) Platon, söz konusu evrensel değerleri gerçekliğin temeline oturtturarak, tıpkı hocası Sokrates gibi Sofistlerin oportünist faydacılığına ve rölatif ahlakına karşı tüm insanlığı yönlendiren güzellik, adalet, doğruluk ilkelerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Örneğin; Sokrates, Sofistlerin tersine insanlara özel konularda mesleki veya uzmanlık yetenek veya teknikler kazandıran bir eğitimden ziyade, insan olarak her kişinin ihtiyaç duyduğu bilgileri öğretmeyi hedefleyen bir eğitimi ileri sürer. Bu eğitimle pratik kaygıdan ziyade, akla uygun davranan ahlaki açıdan mükemmel insanların yetiştirilmesi hedeflenir. Sofistlerin tersine Sokrates, gerçek bilgeliğin bir öğrenciyi sadece bilgilendirmek veya ona belirli yeti ya da teknikleri kazandırmak olduğuna inanmaz. Ona göre insanların, evrensel doğruyu ölçüt alarak kendilerini tanımlamaları, kendilerini analiz ederek ve deneyerek insan soyunda evrensel olarak bulunan gerçeği/doğruyu aramaları, temel epistemolojik hedeftir. Platon da benzer bir şekilde sofistlerin rölativizmine ve duyuları fazla önemsemesine karşı, davranışlarının güzellik, iyilik ve doğruluk gibi ideal ve evrensel kavramlara uygun olması halinde insanların iyilik ve saygıdeğerlik nitelikleri taşıyacağını ileri sürmüştür (Guterk 2001: 18).

Bu anlamda şunu söyleyebiliriz ki; Platon ve Sokrates gibi filozoflar eğitimi araçsal açıdan görmeyip, insanı ve evrensel erdemleri eğitimin temeline oturtmaya çalışmışlardır. Bu nedenle onlara göre, gerçekliğin kendisi gibi, gerçek bir eğitim de evrensel ve ebedidir. Onlar için hakikat ya da iyi adına ya da onlara karşıt biçimde kullanılabilir olan beceriler herhangi bir önem taşımamaktaydı; onlar için eğitimde asıl sorun, özsel olarak hakikate ya da iyi olana ait olan, gerçek ahlaki ve entelektüel erdemlerdi (Frenken 2007). Frenken'a göre Sofistler ile Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozoflar arasında ortaya çıkan ve etkileri günümüze kadar gelen bu antik savaşın kazananları, şairler ya da filozoflar olmadığı gibi, yüzyıllardır devletleri yönetmiş olmalarına karşı teologlar da değildir, ancak belirli sanat dalları, disiplinler ve bilim alanlarından oluşan müfredata inanan Sofistler ile onların izleyicileridir.

Çalışmamızın konusu açısından yaklaştığımız da Sokrates ve Platon gibi filozofların ortaya koydukları, evrensel erdemler yoluyla insanı amaç edinen eğitim düşüncesi ile Sofistlerin insan anlayışları ve eğitim düşünceleri arasındaki karşıtlığın adeta bir devamının günümüzde de görülebildiği ve Sofistlerin izinden gidercesine, modern dönem düşüncesinde erk'in insana ve dolayısıyla eğitim düşüncesine araçsal olarak yaklaştığı ve küresel piyasa koşullarına uygun bir faydacılığa dayanan eğitim anlayışları geliştirdiği düşüncesi iddia edilebilir. Bu anlamda çalışmamızın bu bölümünde modernizm düşüncesi, felsefi temelleriyle birlikte, öncelikle eğitimi ele alışı bakımından ortaya konulup eleştirilmeye çalışılacaktır.

### **III. EĞİTİMDE MODERNİST EĞİLİMLER**

Tarih boyunca eğitim uygulamalarında iktidarın eğitime egemen olduğunu ve eğitimin ideoloji için bir araç olarak görüldüğü düşüncesinin örneklerini vermenin mümkün olduğunu ve bunun modernizmin felsefi geleneği ile şekillenen kapitalist dünya algılayışıyla birlikte bilimselliğe, akılsallığa, dolayısıyla bir sistemleşmeye ve siyasallaşmaya kavuştuğunu iddia edebiliriz. Eğitim fikrinin kapitalizmin modernist dünya anlayışına uygun bir bireye ulaşma amacıyla bir araca dönüşmesi doğal olarak bu dünya görüşüne uygun doğruların ya da değerlerin mutlak olarak dikte edilmesi anlayışıyla birlikte buna uygun öğretim yöntemlerini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Modernizmin temelinde yatan kartezyen geleneğin, dayandığı dualizmin özü düşünce olan kutbuna biçtiği mutlak değer aynı zamanda aydınlanma felsefesiyle, skolatik değerler yerine, aklın kutsanmasını ve akla dayalı evren algılayışının da temelini oluşturur. Modernist özne özü düşünce olan akıyla artık evrenin merkezinde tüm doğaya yönelimsel olma ve onu bilincinde bütünleştirme düşüncesiyle karakterize olmaya başlamıştır. Bu, sonu solipsizme ya da en azından egoist benliğin totaliter yapısını kaçınılmaz kılan bir özne sorununa işaret eder. Öyleyse artık tüm doğa epistemolojik yönelimle algılanabilir, üzerine akla dayalı bilim kurulabilir hale gelmiştir. Öyleyse; aydınlanmanın akla duyduğu inancı ve buna dayandırdığı bilimsel ilerlemecilik anlayışını, özne-nesne dualizminin doğurduğu çatışkı açısından yorumlayabiliriz.

Öznenin konumsallığıyla, özü gereği, nesne üzerine düşünerek, yasalarını dikte ettiği bir dünya anlayışı temelinde hızla gelişen bilim, bilimselcilik ve akılcı dünya anlayışı modernizmin temel dayanakları olagelmıştır.

Modernizmin özne merkezci ontolojisi, tarih sahnesinde, modernizmin gereği rasyonalist ve bilimselci dayanaklarla, özne olmak isteyen ve geriye kalan tüm dünyayı kendi penceresinden, etnosantrik bir ulusçuluğa dayanarak algılayan devletlerin de özsel karakterini şekillendirmiştir. 18. yüzyıldan bu zamana tarih, bu argümanları kullanan ilerlemeci devletlerin ve ideolojilerin, dayandıkları bilimi ve akı, iktidar alanlarının ya

da tahakküm sınırlarının genişliği için bir araç olarak gören anlayışlarının güç gösterisine sahne olmuştur.

Böylece bu ideolojinin, her ulusun modernizmin imgelerine uygun bilimsel ve akılcı düşünebilen ama bunu kendi ulusunun ilerlemesine ya da yüceltilmesine uyarlayabilen ve bu ulusların ilerlemesinin temelindeki endüstrileşmeye hizmet edebilecek insanları yetiştirme çabasını azimle ortaya koyduğu gözlemlenebilir.

Öyle ki; modern ulusal devletin ortaya çıkışından beri ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi birçok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulamasında etkili olmuştur. Eğitim politikaları, programları ve uygulamaları doğrudan öğretimi de etkilemiştir. Bununla beraber milliyetçiliğin ortaya çıkışıyla birlikte okullara ulusal sistemi oluşturma işlevi yüklenmiştir. Dahası endüstrileşmenin yol açtığı sosyal sınıf bilincinin ortaya çıkması ulusal devletler ve onların yönetsel ve eğitimsel sistemlerini kontrol eden sosyoekonomik ve siyasal gruplar arasında bir rekabete neden olmuştur. Sonuç olarak da, kurumlaşmış eğitim veya öğretimin büyük bir kısmı ideolojik görüşler ve programlar tarafından biçimlendirilmiştir (Guttek 2001: 165).

Bu bağlamda aslında, eğitim pratiğini yönlendiren temel etken olarak felsefi yaklaşımlardan ziyade, bu felsefelerin dönüştüğü ideolojileri göstermek mümkün olabilir. Benzerlikler bulunmakla birlikte ideolojiler çevre, şartlar ve eylemi merkeze aldıkları için felsefelerden farklıdır. Felsefenin düşünsel veya analitik araştırma ve yorumunun tersine ideoloji; bir grubun geçmişteki görüş açısına, tarihsel yazgısına ve programlı eylemsel hedeflerine önem verir. Tüm topluma devinim kazandırırken ideoloji, özellikle eğitim öğretim üzerinde de etkilidir. Resmi olmayan kurumların sosyal çevrelerini ve hedeflerini belirleme işlevi olan ideolojik unsurlar okullarda resmi müfredatı olduğu gibi okul çevresini ve ‘gizil müfredatı’ da etkilemektedirler (a.g.e: 184).

18. Yüzyıl Aydınlanma Çağı’ndan bu zamana eğitimde, bahsettiğimiz, resmi müfredatı ve gizil müfredatı etkileyen en belirleyici ideolojileri ise; liberalizm ve devamında da “kapitalizmin maskesiz hali” olarak nitelendirilen neoliberalizmdir (Apple 2004: 68). Modernist eğitim ideolojisinin temel direklerinden birisi olan liberalizmin fikir babası ünlü İngiliz düşünür J. Locke olarak kabul edilir. Locke’a göre tüm bilgilerimiz deneyle başlar ve bu deneyle edinilenlerden başka zihnimizde önceden

hiç bir şey bulunmaz. Locke'un düşüncesi doğrultusunda, bilgiyi, varolanların zihninde oluşturduğu bir iz (kavram veya kavramlar zinciri), bilgilenmeyi ise, bu izleri zihnin kazanması olarak saptadığımızda, öğretim de çeşitli yöntemlerle bireylerde bu kazanımın sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Yani öğretim bir yerde, boş levha olarak görülen zihinlere çizgi çizme (bilgi depolama) işidir. Bu kazanımda (bilgilenmede) 'ben' (suje), dışında ne varsa hepsini ( bu arada kendisini de) nesne (obje) edinir ve bu edinimin sonucunda zihin bilgilenir (Kale 2003). Locke'un eğitim felsefesi, bu temeller üzerine oluşmuştur. Ona göre okullarda akılcı ve deneysel olan bilgiler öğretilmeli ve bireyin yaratıcılığını sağlayacak eğitim ortamı öğrencilere sunulmalıdır.

Locke eğitim anlayışında olduğu gibi siyaset felsefesinde de bireyi öne çıkarır. Bireysel özgürlük ve mülkiyet hakkı gibi kavramlarla Locke, liberal ideolojinin temeline oturmuştur. Locke'a göre hiç kimse diğerinin yaşamına, sağlığına, özgürlüğüne, zenginliğine zarar veremez. Her insan siyasal, ekonomik ve toplumsal koşullardaki bu doğal hakları bilmeli ve bunlara saygı göstermelidir. Locke'un açtığı çıғırda devam eden liberallere göre; bireylerin özel mülkiyete sahip olmaları temel haklardan biridir ve toplumda ekonomik özgürlük sağlanmalıdır. Bu nedenle onlar, ekonominin kanunlarla yönlendirilmesini reddederler. "Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler" ilkesini benimseyen liberaller, hükümetin elini ekonomiden olabildiğince çekmesi ve serbest teşebbüs ile serbest piyasa ekonomisine olanak sağlaması gerektiğini ileri sürerler. Böylece serbest piyasa ekonomisinin çıkarlarına yönelik hareket etme olgusu, liberalist ideolojiye ve 18. yüzyıldan bu zamana oluşan eğitim düşüncesindeki modernist eğilimlerin de temeline işaret etmektedir. Liberalist ideolojiye göre eğitim, gelecekteki nesli başarılı işçiler ve verimli yöneticiler yetiştirecek şekilde organize edilmelidir. Onlara göre endüstriyel bilgi/ilgi okul sistemleri aracılığıyla kitlelere yaygınlaştırılmalıdır (Guttek 2001: 208).

Toplu üretim sistemleriyle Endüstri Devrimi, tüketim piyasası için üretilen ürünlerin tüketimine dayalı belirli standartta bir maddi kültür yaratmıştır. Üreticiler ürettikleri şeyleri ortalama bir insanın zevklerine cevap verecek şekilde belirleyip, bunlar için çok geniş bir pazar da yaratmışlardır. 'Ortalama' kavramı aşırılıkların törpülenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu 'seviyeli' eğilimler benzer şekilde toplumun sosyal,

siyasal, eğitimsel ve kültürel alanlarında da gündeme gelmiştir. Gazete, magazin, sinema, radyo ve televizyonu kapsayan medya da çok geniş bir halk kitlesine ulaşmakta ve tüm bunların sonucunda da homojen bir toplum mirasını devralan homojen (aynı yapıda) bireyler yaratılmaktadır. Endüstri ve teknoloji donanımlı toplumlar insanlardan ziyade bir makinenin parçalarından oluşan bir bütüne daha çok benzemektedir. Bu nedenle bir kitle toplumunda bireyler bu sistem içindeki işlevleriyle tanınırlar. Belirli işlevleri gören bireylerde eskime veya tükenme meydana geldiğinde bunlar devre dışı bırakılıp elenirler ve aynı işi görebilecek nitelikteki bireyler onların yerine geçirilir. Bu değiştirilebilir parçalar ve insanlar mantığının eğitim, özellikle de öğretim için anlamı çok büyüktür. Bir sistem olan okul, bireyleri çok daha büyük bir sistem olan topluma hazırlarken onları adeta makinenin parçaları gibi belirli işlevlere göre yetiştirir. (a.g.e: 128)

Eğitimdeki modernist dalganın günümüzdeki görüntüsü ise neoliberalist ideolojinin eğitim pratiğine etkisidir. Genel olarak neoliberal hamleler, özel teşebbüs ve tüketici tercihini teşvik eden, kişisel sorumluluğu ve girişimci insiyatifi ödüllendiren, yetersiz, bürokratik ve asalak gördüğü devleti ayak bağı olmaktan çıkarmak isteyen serbest piyasa politikalarıyla ifade edilebilir. Neoliberalizm, kişinin “kendisini bir girişim nesnesi yaptığı” gerçeğinin sürekli olarak kanıtlanmasını talep etmektedir. Bu koşullar altında eğitim, ekmek ve araba misali, iş dünyasının değerlerinin, yöntemlerinin ve metaforlarının hâkim olduğu pazarlanabilir bir mal haline gelmekle kalmaz; sonuçları da standartlaştırılmış “performans gösterileri”ne indirgemek zorunda kalır (Apple 2004: 68). Böylece eğitim piyasa koşullarıyla belirlenmiş geniş bir ideolojik ağın içine sokulmaktadır. Eğitimin hedefleri, onun ekonomik ve toplumsal refah amaçlarına yönlendirilenlerle aynıdır. Güdülen hedefler, serbest piyasa denen o güzel uydurulmuş hikayenin engel tanımadan yayılması; toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında devlet sorumluluğunun aşırı derecede azaltılması; okul içinde ve dışında aşırı rekabetçi hareket yapılarının vurgulanması; insanların ekonomik güvenlik beklentilerinin düşürülmesi; kültürün ve bedenin disipline sokulmasıdır (a.g.e).

Eğitimin hedeflerinin bu şekilde ekonomik gerekçelerle belirleniyor olması, modernist eğitim algısının, belki de tarih boyunca hiç görülmedik ölçüde, ideolojik gereksinimlerle oluşturuluyor olduğunu göstermektedir. Bu da bir ide olarak ne olduğu



ortaya konulan eğitimin; kabul edilebilir, onore edici ya da insanı değerli kılıcı davranışlar kazandırma öz niteliğinin ötesinde modern dönemlerde artarak ideolojinin bir aracı konumuna indirildiği gerçeğine işaret etmektedir. Eğitim, bu anlamda modernist ideolojinin, toplumu istediği biçimde yönlendireceği bilgileri eğitilenlere kazandırması için bir araç konumuna itilmiş olmaktadır. Kazandırılması düşünülen bilgiler, eğitim konusunda söz konusu belirleyici; ideoloji olunca, insanlığın genel yararına, insanı, evrensel değerleri ya da bilimin kendisini amaç edinen, objektiflikten uzaklaşan bilgilerle karşı karşıya kalınmaktadır. Bu anlamda eğitimde tarafsız bilgi sağlanması oldukça güç bir konuya işaret eder. Bu bakımdan “hangi bilginin ve kimin bilgisinin “resmi” olduğu üzerinde tarih boyunca birçok ulus içerisinde tartışmalara neden olan çelişkilerden bir şeyler öğrenmemişsek bu bize ders olmalıdır. Bilgi ve iktidar arasında karmaşık ve muğlak ilişkiler vardır. Bu bilginin kimin bilgisi olduğu, bunu kimin seçtiği, nasıl savunulduğu gibi konular akla sonradan gelen ikincil düşünceler şeklinde eklemeler değil, temel meselelerdir. Bu iyi eğitim yapılandırması, yalnızca bilgi politikalarını marjinalize etmekle kalmamakta, öğrencilere, öğretmenlere ve toplumun diğer üyelerine inisiyatif tanımamaktadır. Böyle bir anlayışla yapılandırılan müfredat ise ancak ‘ölülerin müfredatı’ olarak adlandırılabilir” (a.g.e: 52).

Günümüz toplumunda ve eğitimindeki bu eğilimler bireyi özgürleştirecek olanakları ortadan kaldırır ve bireysel inisiyatifin yerine kurumsal otoriteyi koymayı amaçlar. Kurumların, kanunların ve kuralların otoriter, emredici yapısı bir zorlama ve baskı oluşturmaktadır. Başlangıçta kişiler için demokratik olarak düşünülen hedefler, ortamlar daha sonra uygulamada toplumun düşüncelerini ve tercihlerini merkeze almaktadırlar. Bu tercihleri ise, kapitalizmin tüketim toplumu yaratma düşünceleri belirlemektedir (Guttek 2001: 138).

Eğitimi bir ideolojik aygıt olarak kullanma yoluyla istenilen toplumu yaratma çabasındaki modernist paradigmanın hedeflediği ideolojinin ise klasik liberal ve günümüzde de neoliberal öğretilere dayandığını belirtmiştik. Aynı zamanda, liberalizmin düşünce babalarından olan Locke’un bireyciliği öne çıkartan düşüncelerinin modernist paradigmanın temel taşlarından olan bir düşünceye işaret ettiğini de yineleyebiliriz. Öyle ki; modernizmin felsefi temellerini atan ve kurucusu

olarak nitelendirilen Descartes'in yine bireyi ya da düşünen özneyi ön plana çıkaran ve özne merkezci dünya algısını modernizmin karakteristiği haline getirip, geriye kalan her şeyi nesne olarak niteleyen düşüncesi, özneye ya da bireye ve özerkliğine verilen önemin Locke da olduğu gibi, Kant'ta ve modernist felsefe geleneğine bağlı diğer filozoflarda gözlenebilecek bir düşünce çizgisine işaret ettiğini söyleyebiliriz. Kant için "eğitim, insana belirli toplumsal bilgiler, görgüler ve davranışlar kazandırmalıdır. Bu, aynı zamanda da insanın, aklını kullanabilir bir hale gelmesi demektir" (Aytaç 1992: 235). Yani Kant için eğitim "bireyin olası mükemmeliyetinin bütününe geliştirmektir" (Bilhan 1991: 54).

Örneğin, aklın gücüne duyulan katışıksız inancın felsefi ve toplumsal meşrulaştırmından başka bir şey olmadığı iddia edilen 'Aydınlanma' düşüncesine göre; aklın aydınlattığı doğrularla beslenecek olan modern kültür, bilimi de bir araç olarak kullanarak, sonsuz bir ilerlemeye adaydır (Kale 2003). Descartes'ın dualist düşüncesinin bir izi olarak, Aydınlanma döneminin ardından insan, merkezde olan ve her şeye muktedir olan aklıyla, artık doğayı da diğer insanları da bir bilme objesi yapacaktır. Bu temeller üzerine de bilginin ve bilimin önemi doğaya ve diğer insanlara egemen olma yarışında daha da artacaktır. Bilimin ve bilimselliğin önemi daha sonra pozitivistin yükselen paradigması eşliğinde toplumun temeline oturduğu gibi, eğitim müfredatlarının da modern dönemlerdeki en önemli belirleyicilerinden birisi olacaktır. Modernist/kapitalist paradigmanın temel ideolojisi olarak liberalizmin ve neoliberalizmin bilgiyi ve bilimi nasıl iktidar aracına dönüştürdüğü düşünülecek olursa, pozitivistin bilimci paradigmasının modernist/kapitalist ideoloji için nasıl bir vazgeçilmez bir temel taş olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Öyle ki; "pozitivism, 16. yüzyılda ortaya çıkan ve 18. yüzyıl Aydınlanma hareketi içerisinde tam bir yaygınlık ve popülerite kazanan 'modern bilim'in a) epistemolojik yönden çok daha temelli bir şekilde teorizasyonunu gerçekleştirmiş olmasıyla; b) temellerini modern bilime dayandırmak isteyen bir politika öğretisi geliştirmiş bulunmasıyla temayüz eden bir felsefe akımı olmuştur"(a.g.e: 44).

Modern bilimin metodolojiye kavuştuğu dönemdeki ilk izleği bile bilimin doğa üzerine ve insanlar üzerine kurulacak bir egemenlik arayışı için bir aracı konumuna indirgeneceğinin habercisiydi: "Artık bilim iktidardır (F.Bacon) ve bunun sonucunda da

Claude Levi-Strauss'un saptadığı gibi; 19. yüzyıl Avrupalısı buharlı makine ve birkaç başka teknik hüneriyle böbürlenip, kendini dünyanın geri kalanından üstün görmeye başlamıştır”(a.g.e: 44).

Tüm bu gelişmelerin insan için anlamı, bundan böyle pozitif bilimlerin insanın yaşamında hâkimiyet kurmaya başlamasıydı. Nitekim öyle de oldu, çağımız bilim çağı haline geldi, 21. yüzyıl şimdiden uzay çağı olarak tasarlanmaktadır. Bugün önemli olan, bilimin düşüncelerimiz, umutlarımız, adetlerimiz üzerindeki etkisinin durmadan artmakta olduğu, belki de daha birkaç yüzyıl artıp gideceğidir.(a.g.e) Tabi ki bilimin tüm insan yaşamına etkisi olduğu gibi eğitim alanında da modernist eğilimlerin belirmesinde çok büyük etkileri olmuştur. Özellikle bilimin iktidar aracı olarak kullanılma problemi, bilimselci paradigmanın hâkimiyetini ve eğitim müfredatlarının oluşturulmasında da ve müfredatın bilgi yığınıyla doldurulup, bilimsel olmayan tüm bilgilerin değersiz ve boş bilgiler olarak nitelendirilmesine sebep olmuştur.

Böylece eğitim sürecinde okullarda, öğretmenler bilgi veren, öğrencilerde bilgiyi alan, depolayan kişiler olarak görülmekte ve ne kadar çok bilgi depolanmışsa eğitim de o kadar başarılı sayılmaktadır. Aktarılabilecek bilgiler belirlenirken bilimselliğin otorite olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Modern devletlerin eğitim anlayışlarında bilgi depolama işi, iktidar koşullarının yeniden üretimine ve ideolojinin devamına işaret ettiği için eğitime, büyük topluluklar halinde bir araya getirilen öğrencilerin, onların bireysel farklılıkları ve gereksinimleri önemsenmeden, tüketim toplumunun öngörülerine uygun şekilde tektipleştirilecekleri bilgilerle ve değerlerle donatılma işlevi yüklenmiştir.

*"Modern sanayi devleti için insan yetiştirmek modern eğitim anlayışını, kitleleşen okul eğitimine yönlendirmiştir. Ve bu sistemin yaygınlaşması insan aklının dogmatik olarak denetlenmesi ve bastırılmasına yol açması tehlikesini beraberinde getirmektedir" (Spring 1997: 12-13).*

Modern devletlerin bilgiyi iktidar aracı olarak kullanması ve sanayileşmenin ham maddesi olarak görmeleri, bu bilgilerin depolandığı insan aklının bir 'erk' aracına dönüşümüne işaret eder. Modern değerlerle 21. yüzyıla gelindiğinde ise çağımız insanının muazzam bir bilgi hortumuna yakalandığını tanık oluruz. İnsan bu hortumun döngüsünde uğradığı paniğe eğitim sistemlerinde programlara yüklediği bilgilerle aşabileceğini zannetmektedir. Bilgi hortumundaki bilgilerden; ilerleme, gelişme, büyüme, refah, zenginlik gibi ekonomik ve toplumsal faydalar beklendiğinden teknokratlık, bilimsel özelliklerini taşıyan bir insan tipi idealize etmektedir. 19.

yüzyıldan itibaren pozitivism ile başlayan bu idealize nitelikler artık çağımızda daha yoğun bir ilgi gördüğünden fen-mühendislik, tıp bilimleri ya da kısacası bilimsellik atfedilen her alan ve meslek önem kazanmış ve birer otorite haline dönüşmüştür. Bu alanları bir kere otorite olarak kabul etmeye başlamak demek, otorite değeri atfedilen her şeye boyun eğmek, her otoriteyi tabu haline getirmek demektir ( Kale 2003: 16–17).

Çağımızın kitle psikolojisi haline gelen bu durumun (Nietzsche'nin değişiyle 'sürü bilinci'nin) en olumsuz sonuçlarından birisi kişiyi tek açılı görüye, spiral bir döngüye ve bunun sonucunda da şüphe etmeyen, sorgulamayan tembel bir bilince mahkûm etmesidir. İşte bu amaçla kitle psikolojisi (kitlesel okul eğitimiyle), öğrenimin ilk basamağından itibaren toplumun yeni yetişen nesillerine, dozu bir üst basamakta biraz daha arttırılarak, şırınga edilmektedir.

Eğitim sistemlerinde kullanılan şırınganın terkibine, pozitivism paradigma haline gelmesinden bu yana, hep bilimler ve bu alanlarda ortaya çıkan bilgiler oluşturmaktadır. Eğitimde kaygı "bilgiyi nasıl vereceğiz" değil de "yalnızca ne vereceğiz" olduğu müddetçe yeni neslin bu şekilde yanlış yönlendirilmesi ve hep aynı yönde çalışan 'bilgi dolmuşu' haline getirilmesi sürecektir (a.g.e:128).

Bu anlamda maalesef "okul denilen özel süreç, insanın kendi bireysel değerlerini geliştirmesi ve onlar üzerine düşünmesini sağlamaktan çok, kurumsal değerlere uymaya ve onları benimsemeye kişiyi koşullandıran" (Büyükdüvenci 2001b: 98) bir anlayışa zemin olmaktadır. Bu söz konusu kuramsal değerlerin ve otoriter bilimsel alanın bilgilerinin eğitim sürecinde, öğretmenin sınıf içi otoritesinde örneklenmesini de beraberinde getirmektedir. Böylece otorite bağımlılığının öğretmen örneğinde somutlanması, modernizmin ontolojik özne-nesne dikotomisinin, öğretmen-öğrenci ilişkisine yansıdığını söyleyebileceğimiz bir örneğini bir problem olarak gündeme getirir. Bu Levinas'ın 'öteki'nin asla indirgenemez, öznenin bilinciyle aynılaştırılmaz bir başkalığa sahip olduğunu vurguladığı cümleleriyle de belirtilebilecek, öğrencinin bilincinin bir 'öteki' olarak otoriter bilince indirgenmesi problemi olarak ortaya konulabilir. Çalışmamızın son bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacak bu sorun; öğrenciyi, salt mutlaklaştırılan değerleri öğrenen edilgin (pasif) bir alıcı olarak yorumlayan bir öğretim yöntemi" (a.g.e: 99) anlayışını da eleştirel olarak sorgulamayı gerektirir.

Modernist ontolojinin üzerine kurulu akılcılık, bilimsellik, ilerlemecilik gibi değerler ve bu değerlerin siyasallaştığı kapitalizm, önemli eleştirilere uğramıştır. Bu eleştirilerin en önde gelenlerinden biri, Frankfurt Okulunun oluşturmuş olduğu ‘eleştirel teori’ yaklaşımına dayanır. Eleştirel Teori ve Frankfurt Okulunun bir yansıması olarak da düşünebileceğimiz ve modernizmin yukarıda ele aldığımız eğitim anlayışlarını ve düştüğü açmazları sorgulayarak eleştiri etkinliğine tabi tutan ve kapitalist eğitimsel ‘yapı’yı bozuma uğratan, eleştirel pedagoji kuramlarından bahsedebiliriz. Böylece modernist eğitim anlayışının dayanaklarını, nasıl bir öğretim yöntemi ve öğretmen-öğrenci ilişkisi doğurabildiğini daha iyi anlayabilir ve daha sağlam argümanlarla eleştirebiliriz. Bu nedenle eleştirel pedagojinin bize tuttuğu ışıkla ortaya koyabileceğimiz eleştiriler, modernist eğitimin açmazlarını ele almamızı ve bunlar üzerine öneriler getirmemizi kolaylaştırabilir.

## İKİNCİ BÖLÜM İKTİDAR ve EĞİTİM

### *I-ELEŞTİREL PEDAGOJİ AÇISINDAN 'EĞİTİM'*

Modernist hâkim paradigmanın doğa için bir yıkım, insanlık için de yoksulluk, mutsuzluk ve yabancılaştırma getirdiğini düşünen birçok düşünür bu paradigmayı, her yönüyle eleştirmiştir. Buna karşın hakim paradigma olarak modernizmin tüm dünyada resmi ideolojiye dönüştüğü ve meşru kalabilmek için iktidarını çeşitli söylemlerle sürdürme çabasında olduğunu söyleyebiliriz. Böylece, statükonun temelini oluşturan resmi ideoloji söylemi ile bu söyleme antitez olarak ortaya konulan eleştirel söylem arasında beliren diyalektik süreçte birçok yeni düşünce doğabilmiştir.

Öyle ki; modernizm, ontolojik ve epistemolojik (ya da kısaca felsefi) bakımdan, başta Nietzsche, Heidegger, Derrida, Ponty ve Levinas vb. filozoflarca, ayrıca modernizmin ideolojileri olarak kapitalizm ve liberalizm öğretileri, K.Marks, Engels ve sonrasında Neo-Marksist düşünürler ve Frankfurt Okulu gibi filozoflarca şiddetle eleştirildiği gibi modernizmin ve kapitalizmin insan ve doğa anlayışına yönelik de birçok eleştiri söz konusudur. Tabi ki; modernizmin eğitim anlayışına ve doğurduğu eğitimsel sonuçlara yönelik olarak da eleştirel pedagoji düşünürlerince yapılan derin ve çok yönlü eleştirilerden söz edebiliriz.

Çalışmamızın bu bölümünde modernizme birçok bakımdan yapılan eleştiriler arasından, daha çok 'eğitim' üzerine olan ve modernist ideoloji ve kapitalist dünya anlayışının yaratmak istediği toplum ve birey hedefi doğrultusunda uyguladığı eğitim anlayışlarına yönelik eleştirel pedagoji düşünürlerince savunulan eleştirel fikirler ortaya konmaya çalışılacaktır. Böylece; "eğitim bilimi olarak eğitim üzerine yöntemli ve nesnel düşünceler, yöntemler ve sonuçlar ortaya koyma" (Bilhan 1991: 109) etkinliği olarak tanımlanan pedagoji kavramını tüm içeriği ile, eğitim üzerine geliştirilen düşünceler, anlayışlar ve yöntemleriyle birlikte bir eleştiri süzgecinden geçiren düşünürlerin fikirlerini ve bize sunacakları alternatif eğitim anlayışlarını tanıma fırsatı bulabileceğiz. Böylece hâkim eğitim anlayışlarına yönelik yakalayacağımız eleştirel

perspektif sayesinde söz konusu eğitim anlayışlarının ortaya konulmasıyla birlikte çalışmamızın genel amacı olarak, hâkim eğitim anlayışlarının açmazlarını modernist ideolojinin ontolojik temelleriyle ilişkilendirerek Levinasça bir eleştiriye uğratabilecek ve alternatif olarak da Levinasça öneriler ortaya koyabileceğiz.

Bu anlamda öncelikle eleştirel pedagoji düşüncesinin beslendiği kaynağa yönelmek gerekmektedir. Eleştirel pedagoji düşüncesinin kökleri çoğunlukla, Marksist geleneğe dayandığı gibi anarşist ve postmodern söyleme sahip eleştirel pedagoji düşünürlerinden de bahsetmek mümkündür. Ancak eleştirel pedagojinin eleştirel düşüncesinin daha çok Frankfurt Okulu düşünürlerinin sağlamış olduğu eleştirel teori rüzgarının yarattığı ‘eleştirel dil’ ya da ‘eleştirel söylem’ ortamının bir devamı, bir yansıması olarak gösterildiğini (Gur-Ze’ev 2003) söyleyebiliriz. Eleştirel teorinin ve Frankfurt Okulunun doğuşunu; kapitalizmin yarattığı dünyanın, dayandığı insan anlayışının, üretim ilişkilerinin, iktidar ilişkilerinin vs. insanlığa mutsuzluktan ve yabancılaşmadan başka bir şey getirmemesine duyulan tepkiye bağlayabiliriz. Ortaya çıkan dünya, savaşlarla, sömürüyle, yabancılaşmayla, yok olan doğayla karakterize olmaya başlayınca, insanca yaşam isteyen, insanlık onuruna yakışan bir dünyayı yeniden kurmak isteyen insanlarca geliştirilen bir eleştiri etkinliğinin kaçınılmazlığı eleştirel teorinin doğuşuna kaynaklık etmiştir.

Martin Jay’in Frankfurt Okulu ve Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünün tarihini ele aldığı ‘*Diyalektik İmgelem*’ adlı kitabına yazdığı önsözde Max Horkheimer, Eleştirel Teorinin doğuşuna ilişkin, felsefi bir coşkudan ve “Önümüzdeki şu bilinen dünyamıza hiç benzemeyecek olan başka (ein ganz anderes) bir dünyayı tasarlayabilme ve onun gerçekleşmesi için düşünme eylemine girişme tutkusundan” (Jay 2005: 6) söz eder. Horkheimer’in eleştirel teoriyi formülasyonunda, eleştirel teorinin kapitalizm tarafından üretilen değişme ve gelişmelerin üstesinden gelebilme girişimi olduğu vurgulanmıştır (Çiğdem 1997: 38).

Modernizmin bir ideolojisi olarak kapitalizm insanların yaşam biçimlerine (eğitim süreci de dahil), toplumsal ilişkilerine o denli sızmıştır ki bunu ifade etmek için Adorno ve Horkheimer birlikte kaleme aldıkları *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı eserlerinde şöyle demektedirler:

*“Kapitalist üretim insanları (tüketici olanları; işçiler, memurlar, çiftçiler ve küçük burjuvaları) beden ve ruhlarıyla o şekilde içine alır ki, kendilerine sunulan*

*şeylere hiç direnmeden kapılırlar. Yönetilenlerin kendilerine yönetenlerce aşılana ahlak anlayışını her zaman onlardan daha çok ciddiye alması gibi, bugün aldatılan kitleler de başarı mitine başarılı olanlardan daha çok kapılmaktadır. Kitleler yönetenlerin istediklerini benimsemekte, köle haline gelmelerine neden olan ideolojiye inatla sarılmaktadır” (Horkheimer & Adorno 1996: 22).*

Kapitalist ideolojinin zihinlerimizi ve yaşam biçimlerimizi bu denli yönlendirmesi tabii ki; siyasi ve toplumsal alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da bu ideolojiye yönelik çözümlenmeleri, eleştirileri ve alternatif önerileri beraberinde getirmiştir. Böylece “Eleştirel Teori Aydınlanmanın yeni modern felsefesine karşı çıktığı gibi kapitalizmin ruhunu eleştiriye uğratma çabası içerisindeydi. Eleştirel teori moderniteye karşı şöyle bir pozitif misyon üstlendi: Yaşanabilir bir dünyayı insanlık için bir “ev” olarak yeniden kurmak. Böylece toplumda diyalog, dayanışma, ortak akıl ve ortak politik pratik ile anlamlı bir bütün oluşturabilme ve aydınlanmanın modern insanların kendilerini bu yolla yeniden kurabilme şansları doğabilecektir” (Gur-Ze’ev 2003: 8).

Eleştirel teorinin yaşanılabilir bir dünyayı yeniden kurma hedefiyle yarattığı eleştirel gelenek, oluşturduğu eleştirel dil, eleştirel söylem ya da literatür kendisini her anlamda gösterdiği gibi eğitim alanında da göstermiştir. Böylece Eleştirel Pedagoji kavramına Eleştirel Teori kavramının kaynaklık ettiğini söylemek doğru olabilir (a.g.e).

Eleştirel Teori, eğitim alanında yeni bir eleştirel dil imkanı yaratmıştır. Ancak, eleştirel eğitim düşüncesini salt Eleştirel Teoriye ve Frankfurt Okulu kaynağına bağlamak yanlış olur. Nitekim tarih boyunca eğitim hep iktidar aygıtı olarak kullanılmak istenmiş ve buna karşı hep bir eleştiri ve alternatif söylem olagelmıştır. Ancak; eleştirel pedagoji kavramını ve eğitime ilişkin sistemli eleştiri geleneğini, ‘Eleştirel Teori’yle başlayan eleştiri ortamına bağlayabiliriz. Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji düşünürlerinin hiçbirisinin doğrudan Frankfurt Okulu filozofu olmadığını belirtmek gerekir. Öyleyse eleştirel pedagoji düşünürlerinin, tarihten gelen eleştirel eğitim düşüncelerini, Frankfurt Okulu’nun eleştiri geleneğiyle birleştirip eğitime yönelik yeni bir eleştirel dil ve yeni bir pedagojik gelenek yarattıkları söylenebilir.

Bu yeni pedagojik gelenek, insanların zihinlerini, hâkim eğitim anlayışlarının zemininde bulunan resmi ideolojinin kısılcından kurtarma isteğiyle, eğitimde bir özgürleşmeyi ve dolayısıyla toplumun özgürleşimini savunan alternatif bir ideolojiye işaret eder. Bu anlamda özgürlükçü eğitim teorileri, kendi içinde iş gören yeni bir insan doğmadan yeni bir toplumun doğmasını olanaksız kabul eder. Radikal Pedagoji olarak



da adlandırılan bu akım; otoriter olmayan ve devrimci karakter yapılarını destekleyecek yeni toplumsallaşma biçimleri üzerinde durur. Öyle ise, radikal eğitim biçimlerinden söz ederken, bunların, toplumu radikal olarak değiştirmekten ziyade, sadece ıslah etmeyi hedefleyen bir eğitim modeline dayalı olan, hâkim gelişme akımlarının dışında yer aldıklarını kabul etmek gerekir. 19. ve 20. yüzyıllarda oluşan bu radikal gelenek ne ortak bağlantılarla ne de ortak kurumsal ilişkilerle bir araya getirilmiştir. Bu, daha çok iktidar yapılarının ve toplumsal yapıların tahakkümünün çocuk yetiştirme yöntemlerine ve ideolojik denetime dayandığına, devlet ve ekonominin gücünü itaatkâr halktan aldığına dair ortak bir inanç birliğinden türeyen bir gelenektir. Bu gelenek içindeki radikaller sadece ortak bir eleştiriye sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda kadının özgürleşmesi, cinsel özgürlük, ailenin yeni örgütlenme biçimleri ve de özerkliğin önemini vurgulayan ortak bir alternatif görüşü de paylaşırlar. (Spring 1997: 7-9)

Bununla birlikte, hâkim ideoloji ve eğitim anlayışına yönelik oluşan bu ortak eleştiri geleneğini doğrudan etkileyen ve eleştirel düşünceye kaynaklık eden, kapitalizm eleştirisi ile kapitalist eğitim eleştirisini bütünleştiren ve kapitalizmin, resmi ideolojiyi sürdürmek adına kendi söylemini, eğitim de dâhil, birçok yolla toplumun içerisine sızdırışını ve böylece geliştirilen iktidar ilişkilerini çözümleyen Gramsci ve Althusser gibi filozofların düşüncelerinden de bahsetmek gerekir.

Örneğin; Gramsci, öncelikle kapitalist üretim ilişkilerinin doğurduğu piyasanın iş gücü ihtiyacına yönelik bir eğitim anlayışı düzenlendiği ve mesleki okulların, hâkim sınıflar için bir araç olarak gördükleri iş gücünü yaratan bir karakterde olduğu vurgusundan yola çıkar. Böylece Gramsci, modern toplumların özelliği olarak yeni tip okulların modernizmin pratiklerine uygun insanları yetiştirme hedefinde olduğundan bahseder ve gelişen endüstriyel sınıf için hem şehirde hem de kırsal kesimde şehirli gibi düşünen ve bu yolla hâkim ideolojiye araç olabilecek yeni tip insanların hedeflendiği eğitim anlayışını çözümler. (Gramsci 1971: 3)

Tabi ki; böylece kapitalist ideoloji, ihtiyacı olan işçi sınıfını eğitimle ortaya çıkarma, eğitimle kendi söylemini meşru kılma ve iktidar koşullarının yeniden üretilebileceği düşünceleri ve pratikleri ortaya koyma çabası içerisinde olacaktır.

Eğitimin, egemen iktidarın düşünsel, kültürel ve ekonomik devamını sağlayan, ideolojik yeniden üretime katkıda bulunan bir süreç olduğu ve bu sürecin, mevcut

toplumsal koşullar altında kişileri ve kitleleri, hakim ideolojinin değerlerini benimsemeye hazır bir duruma getirdiği ve söz konusu değerlerin benimsetilmesinin de kültürel formasyonun öğretilmesiyle gerçekleştirildiği iddiasından söz edilebilir. Gramsci bu noktanın altını özellikle çizer. Gramsci, devletin egemenliğini yalnızca baskı uygulayarak devam ettirmediğini, aynı zamanda politik alanda da ideoloji ürettiğini, bunun için; sivil toplum aracılığıyla moral, kültürel ve entelektüel yöntemleri inşa ettiğini, böylece egemenliğini kabul ettirmeyi olanaklı kılan zihinsel ortamları yarattığını ifade etmiştir. Yani, yapı-kültür-eğitim üçlüsü, ideolojik kurgulanımın üretildiği yerdir ve bu kurgulanım genel olarak sivil toplumda yaşama geçirilir. Gramsci'nin geliştirdiği kuramın önemini, sivil toplum ve devlet ilişkisini 'tarihsel blok' kavramı ile hegemonyaya bağlaması oluşturmaktadır. Devletin, zora ve siyasal egemenliğe dayandığını belirten Gramsci, sivil toplumun ise onaya dayandığını ve onay mekanizmaları ürettiğini ifade eder. O'na göre, asıl sorun buradadır ve üzerinde düşünülmesi gereken konu, sivil toplum alanında nasıl bir onay mekanizmasının olduğu ve bunun ne şekilde üretildiğidir. Söz konusu üretim, ideoloji tarafından gerçekleştirilir ve ideoloji, sivil topluma hegemonya sayesinde dağıtılır. Nitekim bu çerçevede içerisinde, Gramsci'nin basın, okul, kütüphaneler ve mimariyi ideolojinin uzantıları olarak saydığı belirtilebilir. Basın kamuoyunu yönlendirmede, okul kitleleri yönlendirmede, mimari (cadde isimleri vb.) de ideolojinin mekanlaşmasında ideolojik görevler üstlenirler (Özbek 2000: 130). Gramsci'ye göre ideoloji toplum üzerinde kurulacak olan hegemonyanın bir bakıma teorize edilmesidir (Şen 2007: 180-182). Dolayısıyla iktidara dayalı hegemonyanın oluşturulmasında eğitim önemli bir rol oynar.

Gramsci'nin yapı ve kültür analizinin ideolojiyi deşifre eden açılımından hareketle Althusser ideolojiyi; kendisini davranışlarda gösteren ve bir aygıtta ifadelendiren pratikler bütünü, yani "maddi" şeyler olarak ele alır. Yani ideoloji, bireyin dini düşüncelerine uygun ibadetini gerçekleştirme etkinliğinde, kilisedeki ayinlerinde, adaletle inanıyorsa, kurallara uyma davranışlarını gerçekleştirilmesinde aranmalıdır. Kısacası eğitim bağlamında okuldaki dersler, partide toplantılar kendini bir aygıtta gösteren ideolojilerdir (Althusser 1991: 56-58). Yani eğitim "maddi" olan ideolojinin üretilmesinde hayati öneme sahip bir araç Althusser'in ifadesiyle 'ideolojik devlet aygıtıdır'. Buradan hareketle Althusser, Gramsci gibi, devletin ideoloji ve ideolojik

aygıtlar ürettiğini ileri sürer. Gramsci'nin 'sivil toplum' olarak adlandırdığı aygıt, Althusser'de 'devletin ideolojik aygıtı' olarak tanım ve içerik kazanır. Althusser'de devletin ideolojik aygıtları olarak din; değişik özel ve devlet okulları sisteminden oluşan öğretim; hukuk; başta partiler olmak üzere, siyaset; sendika; basın, radyo ve televizyondan oluşan haberleşme; edebiyat, güzel sanatlar ve sporu kapsayan kültür göze çarpmaktadır. Althusser'e göre bu aygıtlarda, temel ağırlık merkezi ideolojilerdir ve ideolojilerin öncelikli hedefi, uygun yöntemlerle disipline etmektir.(Althusser 1991: 34-36)

Althusser'e göre, okul, dolayısıyla eğitim, ideolojik aygıtlar içinde etki bakımından en güçlü olanıdır; çünkü egemen ideoloji, dış etkilere en açık olduğu dönemde kendi fikirlerini aşılacaktır. Okul, bu yolla, Althusser'e göre; hem sistemin ihtiyaçlarını karşılayacak kişiler, hem de sistemde yaşam olanağını bulamayan, sınırlı bir çerçevede kalan, nitelikli eğitim alamayan, işsizler ordusu üretir. Althusser bu yolla hem itaatın hem de güç gösterisinin, hem alçak gönüllüğün hem de kendini beğenmişliğin öğretildiğini söyler. Okul ise yaratılan ideolojik kalıpları, öğretmen ve kitaplar aracılığıyla öğrenciye sunar (a.g.e: 44-46). Böylece devletin ideolojik aygıtları arasında önemli bir konumda bulunan okul ve eğitim, hâkim paradigmanın değerlerini olumlamakta, bu paradigmanın kurgu ve planlamasını yapan kesimlerin politikalarına eşlik etmektedir.

Althusser resmi ideolojinin, eğitim de dahil birçok aygıtı kullanarak kendi iktidarını süreklileştirme çabasında ve iktidar koşullarını canlı tutma girişiminde olduğunu vurgular. Althusser'in "ideolojik yeniden üretim" kavramını da bu doğrultuda anlamak gerekmektedir.

Özellikle eğitim aygıtı söz konusu olduğunda, "Yeniden üretim kavramı, eğitimin varolan üretim ilişkilerini, mülkiyet sistemini ve ideolojik işleyişi yeniden ürettiği vurgusuna dayanır. Yeniden üretim kuramcıları, okulun asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun bilgi biçimlerini ve toplumsal iş bölümünü yeniden üretmek için gerekli becerilere sahip bireylerin yeniden üretilmesi olduğunu söylerler. Bu açıdan okullar ancak devletle ve ekonomik yapıyla olan ilişkilerinin çözümlenmesiyle anlaşılabilir" (Şahin 2004).

Althusser, kapitalist okul sisteminin az ya da çok uzun bir yol olduğunu söyleyerek okulda ne öğrenilir, sorusunu yanıtlamaya çalışır. Bu soruya verdiği yanıtların başında,

bilgi, teknik, okuma yazma, sayma gibi birkaç teknik ve değişik üretim görevlerinde doğrudan doğruya kullanılabilen bilgiler gelir. Ancak bu bilgiler ile tekniklerin yanında ve bu vesile ile, işbölümünün her görevlisinin tayin edildiği yere göre uyması gereken terbiye kuralları ve görgü kuralları da öğrenilir okulda: Sivil mesleki vicdan, ahlak kuralları, sınıf egemenliğinin yerleştirildiği düzenin kurallarına saygı (a.g.e).

Bu Althusser'e göre, ideolojik yeniden üretim ve onun içinde gerçekleşen "emek gücünün yeniden üretimi" olgusuna işaret eder. Emek gücünün yeniden üretimi, yalnızca nitelikli iş gücünün yeniden üretimi değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimini gerektirir. Yöneten ideolojinin, işçiler için yeniden üretimi, sömürü ve baskı görevlileri için, yönetici sınıfın egemenliğini söz ile sağlasınlar diye yöneten ideolojiyi düzgün kullanma yeteneği kazandırır. Althusser'e göre okul, bir sürü beceriyi öğretir; fakat bunu yönetici ideolojiye boyun eğerek ya da bu ideolojinin pratiğinin egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar (Althusser 1991).

Böylece kapitalist bir toplumsal formasyonun üretim ilişkilerinin, yani sömürenlerin sömürülenlerle olan ilişkilerinin büyük bir bölümünün yeniden üretimi; egemen sınıfın ideolojisinin toplu halde "kafalara yerleştirilmesi"yle kaplanmış birkaç becerinin öğrenilmesi ile sağlanır (Şahin 2004).

Paralel bir saptamayla söylendiğinde, modernist-kapitalist ideolojinin ezilen büyük halk kitlelerine kabul ettiriliş yöntemi olarak 'eğitim'i çözümleyen ve toplumun tamamına yayılan kitlesel eğitim anlayışına ve bu anlamda da devletin özgül ideolojisini okullarda yayabilmesi ile kazanacağı politik iktidara karşı çıkan ilk eğitim eleştirmenlerinden ya da eleştirel pedagoji düşünürlerinden birisi olan William Godwin'e göre de resmi ideolojinin temsili olarak "milli eğitim", politik iktidarın buyruklarına uygun düşecek şekilde biçimlendirilmektedir.

Godwin 18. yüzyılın sonları ve 19. yüzyılın başlarında Batılı toplumlarda monarşik yönetimden cumhuriyet yönetimine geçişin gerginliği yaşanırken ve bu dönemde politik yöntem ile kitlesel devlet okulu eğitimi arasında yakın ilişki gelişirken, kitlesel okul eğitimi üzerine sert eleştiriler yapmıştır (Spring 1997: 12).

Godwin ilk olarak politik kurumların, zenginlerin iktidarı gasp etmesini onayladığını ve zengin ile fakir arasındaki farklılıkları şiddetlendirme eğilimlerinin olduğunu hissetmişti. Yasama, haksız yasalar ve vergilendirme sistemleriyle zenginlerin

mülkiyetini korumaktaydı. Yasa, hükümet tarafından ekonomik gücü elinde tutanların yararına olacak şekilde yürürlüğe konulmakta ve hükümet zenginliğin gücünü toplumsal ve politik güce dönüştürerek arttırmaktaydı. Godwin, ikinci olarak, büyük ve merkezileşmiş devletlerin gelişiminin, milli zafer uğruna girilecek maceralar, vatanseverlik ve uluslararası alanda ekonomik ve kültürel rekabet gibi bireye son derece az faydası dokunacak değerlerin yüceltilmesine neden olacağına inanıyordu.

Bu anlamda Godwin şöyle söyler:

*"Daha geniş topraklara sahip olma, komşu ülkeleri fethetme veya korku altında yaşatma, onları sanatta veya silahlanmada geçme isteği önyargı ve yanlış temeller üzerine kurulu bir istektir... Güvenlik ve barış, uğruna milletin titreyeceği bir isimden daha çok arzu edilmelidir" (a.g.e: 14)*

Böylece milli eğitimin, şovenist vatanseverliğin, devletin politik ve ekonomik iktidarının desteklenmesinde kullanılmasını eleştirir. Ancak Godwin'in milli eğitime karşı çıktığı başka noktalar da vardır. Bu konuda şöyle yazar:

*"Gençliğimizin, ne kadar mükemmel olursa olsun anayasaya saygılı olmak üzere eğitilmesi doğru değildir; hakikate ve ancak etki altına alınmamış hakikat anlayışlarına uygun düştüğü takdirde anayasaya saygı duymak üzere yönlendirilmelidirler" (a.g.e:14).*

Godwin, adil bir toplumun, ancak tüm insanların akıllarını özgürce kullanmalarının sonucunda ortaya çıkabileceğine inanıyordu. Anayasalar ve yasaları sürekli kılmaya yönelik diğer politik kurumlar, insanların hayatın nasıl düzenlenmesi gerektiği konusundaki anlayışlarının gelişmesini sadece engelleyebilirdi. Bu nedenle Godwin, ülkelerdeki yasaları öğreten bir milli eğitime karşı çıkar. Ona göre; akıldışı olan ve anlaşılmaktan çok öğrenilmesi dayatılan bu yasalar genellikle toplumdaki bazı özel kesimlere avanslar sağlayan yasalardır (a.g.e: 14).

Bu anlamda Godwin, Althusser'in eğitimi, devletin ideolojik aygıtlarından birisi olarak görmesi düşüncesiyle paralel olarak, devletin birçok eğitim planının, özgül hukuk ve ahlak kavramlarını aşılıyarak politik ve toplumsal düzeni sürdürmeye yönelik olduğunu vurgulamaktaydı.

Bunun yanı sıra, 19. yüzyılın sonunda okulların yeni sanayi ekonomilerinin bir uzantısı işlevini görmeye başlamalarıyla, okullara hem devlet hem de şirketler için itaatkar hizmetçiler üretme sorumluluğunun yüklenmesi şiddetli eleştirilere uğramıştır. Bu eleştirilerin en önde gelenlerinden birisi bir başka eleştirel pedagoji düşünürü olan Francisco Ferrer'dir.

Hükümetin okul eğitimine verdiği destek konusunda Ferrer, hükümetin iktidarının neredeyse tamamen okula dayandığını herkesten çok daha iyi bildiğini vurgulamıştır. Ferrer'e göre geçmişte hükümetler kitleleri cehalet durumunda tutarak denetim altına almışlardı. 19. yüzyılda endüstriyalizmin yükselişi ile birlikte, hükümetler kendilerini, eğitilmiş sanayi işçilerine gerek duyulan bir rekabet ortamında buldular. Ferrer'e göre; hükümetlerin okulları isteme nedeni, eğitim yoluyla toplumun yinelenmesini ummaları değil, sanayi şirketlerini ve buralara yatırdıkları sermayeyi kârlı hale getirmek için insanlara, işçilere ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır. Ferrer, kapitalizmin hiyerarşik yapısının işçilerde belirli karakter tiplerini gerektirdiğini kavramıştı. İşçiler, fabrika mesaisinin sıkıntı ve monotonluğunu kabul etmek ve fabrika içindeki düzenlemeye itaatkâr bir şekilde uyum sağlamak üzere eğitilmeliydiler (a.g.e:19).

Ferrer'e göre okullar Godwin'in bir önceki yüzyılda uyarıda bulunduğu şeyleri tam olarak yerine getirmişlerdi. Var olan kurumların sürdürülmesinde odak noktası haline gelirken öğrenciyi itaat etmeye ve uysal olmaya koşullandıran bir sistem ve metoda dayanmışlardı. Buna göre Ferrer çocukların, bize hükmeden toplumsal dogmalara göre boyun eğmeye, inanmaya, düşünmeye alıştırıldığı bir eğitim sistemi olduğunu vurgular. Ferrer'e göre milli okulları örgütleyenler, hiçbir zaman bireyin yüceltilmesini istemediler. Ancak, onun köleleştirilmesini istediler ve bu nedenle bu günün okulundan herhangi bir şey ümit etmek boşunadır (a.g.e: 20).

Ferrer'in eleştirileri bizzat milli okul eğitimi sistemlerinin varlığına yönelikti. Godwin gibi o da okulun bir politik denetim kaynağı olarak kullanılmasının kaçınılmazlığını görmüştür. Okullar her grubun kendi hedefleri doğrultusunda kullanmaya çalıştığı büyük bir savaş alanına dönüşmüştü.

Eğitimin temel manipülasyonlarından biri olan mevcut iktidarı kutsama ilkesi (Tişkaya 2003) ile karakterize olan okul eğitiminin amaçları, eğitimin araçsallaşması sorunuyla beraber, bu ideolojik amaçların hangi yöntemlerle öğrenciyeye verileceği sorusunu da gündeme getirir.

Örneğin; Godwin, öğretim yöntemleri ve okul örgütlenmesi ile okulda biçimlendirilen karakter tipi arasında doğrudan bir bağ olduğunu ileri sürer. Ona göre akıllı zayıflatan ve insan özgürlüğünü kemiren şey disiplin yöntemi ve öğretim

teknikleridir ve öğretmen tarafından kullanılan motivasyon biçimi ile hükümetin iktidarı arasında doğrudan bir bağ vardır. (Spring 1997).

Sınıfta ne tür yöntemler kullanıldığı sorusu otoritenin derecesi ve doğasını da içerir. Örneğin; 20. yüzyılın okulları, öğrencileri, bürokratik ve propagandacı bir toplum tarafından işlenmeye hazırlayan anonim bir otorite biçimi geliştirmişlerdir. Geleneksel sınıf, öğretmenin, öğrencilerin her zaman bu iktidarın kaynağının farkında olduğu açık otorite örneği oluşturuyordu. 20. yüzyılda ise denetim için daha sofistike psikolojik yöntemlerin kullanılmasıyla anonim otorite biçimleri sınıfa girdi. En önemli eleştirel pedagoji düşünürlerinden biri olan Ivan Illich bu konuda: Tüketici yönelimli modern toplumun, her eylem için uzmanların öğüdüne dayanan bir karakter tipi gerektirdiğini ileri sürer.

*"Modern toplum uzmanca planlanmış paketlerin tüketimine dayanır. Okul "her yönüyle çocuğun" sorumluluğunu üstlenerek bireyi bu toplum için hazırlar. Araba kullanmayı, cinsel eğitimi, giyinmeyi, kişilik problemleriyle uğraşmayı ve bir sürü ilgili şeyi öğretmeye çalışırken okul aynı zamanda bütün bunları yapmanın doğru ve uzmanca bir yolu olduğunu ve kişinin başkalarının uzmanlığına dayanması gerektiğini de öğretir. Okuldaki öğrenciler özgürlük talep ettiklerinde, özgürlüğün sadece otoriteler tarafından verildiği ve "uzmanca" kullanılması gerektiği yolundaki dersi alırlar. Bu bağımlılık kişinin hareket etme yeteneğini yok eden bir yabancılaşma yaratır. Etkinlik artık bireye değil, uzmana ve kuruma aittir."* (a.g.e:23)

Francisco Ferrer gibi Illich de okulu bir iktidar fahişesi olarak görür. En büyük iktidarın, okulun, kişinin kendi kimlik kavramı üzerinde etkisi olduğuna inanır; yani eğitim kişilere kendi kişisel yeteneklerini ve karakter özelliklerini öğretir. İnsanlar kendilerini aptal ya da zeki, değerli ya da başarısız olarak düşünmeyi öğrenirler. Uygun bir kimlik kavramının, kabul edilmeye ve toplumsal bağlamda işlev görme yeteneğine dayandığı varsayılınca okulun psikolojik gücü açıkça ortaya çıkar.

Böylece okullar bünyelerindeki öğrenim ve bilgiyi bireyin kimliklerini yönlendirmede ve böylece de bireyin iktidar için kullanımında, araç olarak görme misyonunu yüklenme durumunda kalırlar.

Eğitimin dolayısıyla okulun iktidarı sürdürme aygıtı ya da aracı olarak kullanımının okuldaki bireylerin yaratıcılıklarının, özerkliklerinin, bilinçlerinin ya da daha doğrusu özgürlüklerinin kısıpaca alınması sonucunu doğurmasına en büyük tepkilerden birisi de düşüncelerinin kökeni, Marx'ın bireysel bilincin gelişmesi ve modern toplumda yabancılaşma teorisine dayanan, bir diğer önemli eleştirel pedagoji düşünürü Brezilyalı eğitimci Paulo Freire'den gelmiştir.

Freire, modern dünyanın eğitim düşüncesinden zihinleri köhneleştirdiği iddiasıyla, geleneksel eğitim olarak bahseder. Freire, geleneksel eğitimin “yığmacı” eğitim yöntemi olarak adlandırdığı –öğrencinin öğrenme süreci içindeki özne değil, bilginin yerleştirildiği bir nesne olduğu düşüncesini ifade eden- şeye dayandığını ileri sürer. Freire’e göre bu yığmacı eğitim yöntemi baskıcı bir toplumun birçok özelliğini taşır ve öğretmen ile öğrenci arasında özne-nesne çelişkisinin tüm uzlaşmaz karakterini barındırır.

Freire’in *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabında detaylarını açıkladığı düşüncelerine göre, yığmacı ya da bankacı eğitim modeli bütün olarak ezen topluma ayna tutan şu davranış ve uygulamalar yoluyla çelişkiyi körükler:

*“Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır, öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez; öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür; öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler; öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline yanılırsamamdadırlar; öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılırsamamdadırlar; öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer; öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidirler.”*  
(Freire 2003: 50)

Öğrenciyi öğrenme sürecinin nesnesi olmaya mahkûm eden modernist bankacı (yığmacı) eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak -baskı ideolojisi için karakteristiktir bu- eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkâr edilmesidir. Öğretmen kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir. Hegel diyalektiğindeki köle gibi yabancılaşmış olan öğrenciler, kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ederler; fakat kölenin tersine öğrenciler, öğretmeni eğittiklerini hiçbir zaman keşfedemezler (a.g.e: 41).

Freire’in saptadığı şekliyle, bu çelişkili ya da çatışıklı öğretmen-öğrenci ilişkisi anlatan bir özne ve sabırla dinleyen nesnelere oluşur. Freire’e göre; anlatılan şeyler ister değerler, ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir. Eğitim, anlatım hastalığından mustarıptır.

Anlatı (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Daha beteri, onları, öğretmen tarafından doldurulması gereken “bidonlar”a, “kaplar”a dönüştürmesidir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o



kadar iyi öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir (a.g.e:48).

Freire'e bankacı eğitim modelinin; insanı yaratıcı değil, dünyaya karşı seyirci kıldığını, insanla dünya arasında kutupsallık olduğu varsayımına, böylece insanın dünya 'ile' değil sadece onun üzerinde olduğu varsayımına dayandığını vurgular. Ona göre bu görüş açısından insan bilinçli bir varlık değil, daha ziyade bir bilincin sahibidir: Dış dünyanın gerçekliğinin yığma bilgilerini edilgin bir biçimde almaya açık boş bir "zihin". Böylece eğitimcinin görevi de zaten kendiliğinden meydana gelen bir sürecini organize etmek, doğru bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrencileri "doldurmak"tır (a.g.e: 53).

Oysa böyle tek taraflı bir eğiten-eğitilen ilişkisi yerine, "öğretmenliğini yaptığımız öğrencilerden pek çok şey öğrenebiliriz. Bunun olması için, öğretmenin her şeyi bildiği ve öğrencinin hiçbir şey bilmediği monoton, sıkıcı ve seçkinci gelenekçiliği atmamız şarttır. Öyle ki; ben, bilginin nesnesinin, bir iyelik olmaktan ziyade, bilinebilir bir özne haline geldiği gerçek bir öğrenme durumunda ötekilerle birlikte olabilirim. Bu tip bir durum bilebilen öznelere; eğitimcilere ve öğrenenlere aracılık eder. Eğitimci ve öğrenen birbiri hakkında bilgi sahibi değilse ve eğer birbirlerine bir şeyler öğretmiyorsa bu somut ilişkiyi yaşamaları ve değerlendirmeleri imkânsızdır" (a.g.e:163). Freire'e göre bu anlamda eğiten-eğitilen ilişkisinde oluşacak gerilim ancak demokratik eğitimci niteliğiyle aşılabilir.

Freire böyle demokratik bir eğitim anlayışının aynı zamanda şöyle olmasını önerir:

*"Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmenler aynı anda hem kendileri hem de dünya hakkında düşünürler ve düşünme edimini eylemden koparmazlar; böylelikle düşünme ve eylemde bulunmanın gerçek biçimini oluştururlar" (a.g.e: 60).*

Freire, niteliklerini bu şekilde ortaya koyduğu ve modernizmin bankacı eğitim modeline alternatif bir pedagoji olarak önerdiği eğitim yöntemine "problem tanımlayıcı eğitim" adını verir. Ona göre,

*"Bankacı eğitim gerçekliği mitleştirerek, insanların dünyada varolma yolunu açıklayan belirli olguları gizlemeye kalkışır; problem tanımlayıcı eğitim mitleştirmeyi bozmayı görev edinir. Bankacı eğitim diyaloga direnir, problem tanımlayıcı eğitim diyalogu, gerçekliği deşifre eden idrak edimi için olmazsa olmaz koşul sayar. Bankacı eğitim öğrencilere yardım edilecek nesnelere muamelesi yapar, problem tanımlayıcı eğitim onları eleştirel düşünürler haline getirir. Bankacı eğitim yaratıcılığı önler ve dünyadan koparmak suretiyle bilincin amaçlılığını evcilleştirir, böylece de insanların daha tam insan olma şeklindeki ontolojik ve tarihsel yetisini yadsır. Problem tanımlayıcı eğitim yaratıcılığa*

*dayanır, gerçek düşünceyi ve gerçekler üzerinde eylemde bulunmayı teşvik eder; böylece de insanın, sadece sorgulayıcı ve yaratıcı dönüşüme katıldığı zaman özgün bir varlık olma yetisine karşılık verir” (a.g.e: 61).*

Freire’e göre insanların zihinlerini kötürümleştiren modernist eğitim anlayışı iktidarın egemenliğini amaçlayan bir aldatmacadan ibarettir. Gerçek eğitim çalışması “A” tarafından “B” için veya “A” tarafından “B” üzerinden değil, aksine “A” tarafından “B” ile, dünya aracılığıyla; her iki tarafı da etkileyen ve her iki tarafa da meydan okuyan, kendisi hakkında görüş ve fikir oluşturmalarını sağlayan bir dünya aracılığıyla yapılır (a.g.e: 71).

Freire; aksi takdirde eğiten-eğitilen ilişkisinde diyalogun değil, tek yanlı bir dayatmanın, sonuçta da tahakkümün ve sevgisizliğin doğacağı bir eğitimin kaçınılmaz olacağını ve böyle bir eğitimin de ancak egemen sınıfın ezilenler üzerine oluşturdukları tahakküme ve sömürüye aracılık etmekten başka bir işe yaramayacağını vurgular.

Freire’in ortaya koyduğu şekliyle yığmacı eğitim yönteminin ulaştığı nokta öğrenene yabancı olan bir bilincin yaratılmasıdır. Yoksullara, zenginlerin yaşam ve eylemleri üzerinde temellenen bir model verilir. Bu tür modeller aynı zamanda, on dokuzuncu yüzyıl anarşistlerinden olan, bir başka eleştirel pedagoji düşünürü Max Stirner tarafından, insanları kendi ihtiyaçları ve özgürlüğüyle çelişen bir şekilde hareket etmeye zorlayan ahlaki yükümlülükler olarak nitelendirilmiştir.

Kişinin kendini kurtaramadığı, yani bireyin inisiyatifini esir alan ya da ona sahip olan bu düşünceye Stirner “Kafadaki tekerlek” –kişiye ne yapılması gerektiğini söyleyen ahlaki buyruk- adını verir. İradeyi kontrol eden düşünce nedeniyle bilginin birey tarafından kullanılmasından çok, ancak bireyi kullanan bilgiden söz edilebilir. Stirner için kafadaki tekerleklerin ortadan kaldırılması, “kendi kendine sahip olma” anlamına gelir. Bu nedenle Stirner “özgür insan” ile “eğitilmiş insan” arasında bir ayrım yapar: Eğitilmiş insan için bilgi, karakterin biçimlendirilmesinde kullanılır; ona kilisenin, devletin ya da insanlığın hükmü altına girme izni veren, kafadaki bir tekerleğe dönüşür. Özgür insan için bir şeyi bilmek daha büyük bir seçenek kaynağı iken, eğitilmiş insan için her şeyi bilmek seçeneğin belirleyicidir (Spring 1997: 32).

Stirner’e göre kendi kendine sahip olma, bireye ahlaki yükümlülükler ve dogmalar dayatmama meselesinden daha öte bir şeydir; aynı zamanda iradenin özgür kullanımı meselesidir. Bir “öğretmenden-öğrenciye” ilişkisinin varlığı bireyin iradesini dondurur.

Aslında bu ilişkinin bireyleri, iradelerini toplumsal kuruluşların otoritesine terk etmeye hazırlar.

Stirner öğretilen bilginin, bireyleri yaratıcı kişilerden çok öğrenenlere dönüştürdüğüne inanıyordu. Öğrenciler nasıl hareket edileceğine dair bilgi için uzmanlara ve kurumlara giderek artan bağımlılıkları nedeniyle irade özgürlüklerini kaybediyorlardı. Özgür iradeleri yoktu, çünkü kendileri için nasıl hareket edileceğini belirlemekten çok nasıl hareket edileceğini öğrenmeye bağımlıydılar (a.g.e: 41).

Bu nedenle Stirner için kendi kendine sahip olma, dogmadan ve ahlaki yükümlülüklerden özgürleşme; otoriter kaynaklara bağımlı olmayan bir irade anlamına geliyordu. Aynı zamanda da kendi kendine sahip olma, okulların kendisinden özgürleşme demektir.

20. yüzyılda bu tema, radikal eğitim düşüncesinin kilometre taşlarından birisi olan, bir başka anarşist düşünür, Ivan Illich tarafından geliştirildi. Illich öğretmen-öğrenci ilişkisini modern insanlığın kitlesel bir tüketim toplumuna köle edilmesinin belkemiği olarak görür. İnsanların okulda öğrendiği şeyin eğitimcinin yargısına güvenmek ve kendi yargısından kuşku duymak olduğunu ileri sürer. Illich'e göre okullar insanı öğrendiğinden yabancılaştırmıştır. Okul eğitimi süreci, bireyi tamamen uzmanların ve kurumların denetimine ve otoritesine teslim eder. Okul aynı zamanda yapısı gereği katılımcıların vakit ve güçleri üzerinde hakkı olduğunu savlar. Bu, öğretmeni sırasıyla vaiz, kılavuz, bekçi ve iyileştirici gibi, otoriter yapıyı işletebilecekleri rollere sokar (a.g.e).

Söz konusu her bir rolde öğretmenler, yetkilerini ayrımlı bir hak çerçevesine oturturlar. Öğretmen, törel bir değer olarak ebeveynlerle, Tanrı'yla veya devletle yer değiştirir. Öğrencilerine yalnızca okulda değil, toplumsal hayatta da doğruyu yanlış öğretir, çünkü o, her bir öğrenci için ebeveyn konumundadır. Bu yolla öğretmen, bütün öğrencilerin kendilerini aynı devletin çocukları olarak duyumsamasını sağlar (Illich 2006: 49).

Ivan Illich *Okulsuz Toplum* adlı kitabında oldukça radikal bir şekilde okulların eğitim hayatından çıkarılması gerektiğini savunur. Illich'e göre okul zorunlu bir gereksinim değildir.

*"Okulun bir gereksinim olduğu bir kez onaylandığında, öteki kurumlar için de rahat bir av olur. "Eğitim", gençlerin kendi imgelemlerini sınırlar. Bu, açığa*

*çıkartılamaz ama öğrenciler, umut ve beklentilerini değiştirmeleri öğretildiği için, yalnızca yanıtılırlar. Eğitim almış kişilerin diğerlerinden ne bekleyecekleri kendilerine öğretilmiş olduğu için artık tepkilerinde şaşdırtmazlar. Aynı durum, bir insan veya makine için de geçerlidir" (a.g.e: 58).*

Illich'e göre okulda aşılana kurumsallaşmış değerler sayılarla gösterilir. Okul, gençleri, düş güçlerinin ve bireyin de içerildiği, her şeyin ölçülebilir olduğu bir dünyanın bağımlısı haline getirir. Ona göre ayrıca, konum sağlama amacıyla okullaştırılmış bireyler, ölçülemeyen hayatlarının ellerinden kayıp gitmesine izin verirler. Böyleleri için, ölçülemez olan, ikincilleşip tehlike ve korku oluşturur. Onların kişisel yaratıcılıkları korunmalıdır. Eğitimle kendilerinin olanı "yapmayı" ve "kendileri" olmayı öğrenmemişlerdir. Yalnızca yaptıklarını değerlendirmeyi öğrenmişlerdir (a.g.e: 59).

Illiche göre bu nitelikleriyle okul eğitimi, aynı zamanda yeni tip bir yabancılaşmaya da neden olmaktadır. Geçler günümüzde, okulda piyasaya sürülecek bir mal olarak tasarılan kendi bilgilerinin, hem üreticisi hem tüketicisi olmaya girişirken, okulca, yabancılaşma öncesi bir hazırlıkla yüz yüze kalırlar. Okul hayata hazırlanmayı yabancılaştırmakta, öğrencilerde böylece gerçek eğitimden ve yaratıcılıktan uzak tutulmaktadır. Okul, öğretilmeye gereksinimi öğreterek, hayatın yabancılaştırıcı kurumlarına hazırlık yapıyor. Bu ders bir kez alındığında, bireyler bağımsızlaşmaya gidecek gelişim itkisini yitirirler.

Illich'in yeni dünyanın tapınağı olarak gördüğü okul, hem uyuşturucuyu sağlıyor hem de kişinin hayatı boyunca işinde yararlı olan bilgiyi işliyor. Bu nedenle Illich için okuldan arındırma, kişiöğlunun özgürleşmesini sağlayacak bir devinimin temeli sayılmaktadır (a.g.e: 66-67).

Illich için insanın modern piyasa kısıkcından özgürleşiminin, okuldan özgürleşim anlamına geldiğini söyleyebiliriz. Ona göre zorunlu eğitimden özgürleşmeden, 'ilerlemeci' tüketimden de kurtulmak olanaksızdır. Çünkü okul eğitiminin en büyük amacı modernist-kapitalist piyasa ekonomisi için iyi birer köle, üretici işçi ve ürettiği üzerine iyi de bir tüketici yetiştirmektedir.

Eleştirel pedagojinin günümüz marksist düşünürlerinden birisi olan M. W. Apple bu konudaki saptamalarından birisinde şöyle söyler:

*"Bize okullarımızı rekabetçi piyasa ortamına sürerek, "özgürleşmemiz", geleneksel ortak kültürümüzü yeniden inşa edip disiplin ve karaktere vurgu yapmamız, okulun içindeki ve dışındaki tüm davranışlarımızın rehberi olarak*

*"Tanrı"yı sınıflarımıza geri getirmemiz ve daha sert ve katı standartlar ve sınavlar aracılığıyla merkezi kontrolü sıkılaştırmamız söyleniyor. Ancak; böylece eğitim, çoğu kez, tarafsız bilginin öğrencilere verilmesi olarak anlaşılması gerekirken, bu söylemde, okulun temel rolü öğrencileri günümüzün değişen dünyasında rekabet edebilmeleri için gerekli bilgilerle donatmaktır" (Apple 2004: 51).*

Bu şekilde yapılandırıldığında, Apple'a göre maalesef var olan eğitim modellerimizin çoğu, bu toplumu köklü bir şekilde karakterize eden eşitsizlikleri onaylama ya da en iyi ihtimalle, bu eşitsizliklere dokunmama eğilimindedir. Bu eşitsizliklerin çoğu; okul ve ekonomi, toplumun daha geniş bir kesiminde toplumsal cinsiyet, sınıf ve ırk ayrımları, popüler kültüre ilişkin karmaşık politikalar ve eğitimi finanse etme ve destekleme yöntemlerimizle ilgilidir (a.g.e: 52).

Apple'a göre günümüzde eğitimin hedefleri, onu ekonomik ve toplumsal refah amaçlarına yönlendirenlerin hedefleriyle aynıdır. GÜdülen hedefler, serbest piyasa denen o güzel uydurulmuş hikayenin engel tanımadan yayılması; toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında devlet sorumluluğunun aşırı derecede azaltılması; okul içinde ve dışında aşırı rekabetçi hareket yapılarının vurgulanması; insanların ekonomik güvenlik beklentilerinin düşürülmesi; kültürün ve bedenın "disipline sokulması"; yani açıkça bir Toplumsal Darwinci düşünme biçiminin yaygınlaştırılmasıdır.

Apple'ın vurgulandığı şekliyle eğitimin serbest piyasa ekonomisinin gereklerine uygun bir yapılanma sağlama çabası, piyasa ekonomisini elinde bulunduran "güç", veya "iktidar"ın kendi devamlılığını sağlamak adına Althusser'in ortaya koyduğu gibi iktidar koşullarını yeniden üretebileceği, resmi ideolojiyle bezenmiş bir eğitim sisteminin oluşmasını kaçınılmaz kılmıştır. İktidar koşullarının devamını sağlamanın, salt üretim ilişkilerinin ve üretim koşullarının yeniden üretimiyle değil, aynı zamanda kurumsal yapılar içerisinde, iktidar ilişkilerinin bir yansıması olabilecek hiyerarşik ilişkilerin de yeniden üretilmesiyle mümkün olabileceği düşünülmüştür. Tabi ki hiyerarşik ilişki kaçınılmaz bir tahakküm ilişkisini doğurmakta ve okullarda, adeta özne-nesne çelişkisinin bir yansıması gibi düşünebileceğimiz, eğiten-eğitilen çelişkisini oluşturabilmektedir.

Stirner'in bahsettiği gibi bir toplumdaki gerçek iktidar kaynağı bireyin iç dünyasına sahip olan kurumdur. Geçmişte, zihne kılavuzluk ve tahakküm etme misyonunu kilise yerine getirirdi. 19. Yüzyıl dünyasında hâkim etken devlet politikası olmaya başladı. Striner'e göre modern devletin gücü zihne tahakküm etmenin önemini anlamış

olmasında yatar. Modern devlette yasalar bireyde içselleştirilmiştir. Böylece “özgürlük” sadece kişiye, inanılması öğretilmiş olan yasalara uyma özgürlüğü anlamına gelir. Bu bakımdan devlet okullarında yasanın içselleştirilmesi yoluyla itaatsizliğe son vermek, modern devletin okul müdürlerinin hayali durumundadır (Spring 1997: 33).

Modern dönemde okullardaki emir-itaat ilişkisi ve dayandığı hiyerarşik yapı eleştirel pedagoji yaklaşımıyla çözümlenmiş ve eleştirilmiştir. Örneğin İngiliz düşünür ve eğitimci Basil Bernstein, egemen ve egemenlik altındaki dil ve söylem biçimlerinin içinde üretildikleri ve meşrulaştırıldıkları pedagojik pratiklerin sosyal-sınıfsal kökenleri ile söz konusu pedagojik pratik türleri içerisinde üretilen ve yeniden üretilen iktidar ilişkileri ve bilinç biçimleri olgusuna dayanarak, eğitimsel süreçler içinde eğitim kurumları tarafından geliştirilip üretilen resmi ve meşru bilginin hegemonyacı ve hiyerarşik rolünü ve işlevini açığa çıkarmıştır.

Bernstein, “kültürel üremi ve yeniden üretimi sağlayan kültürel bir aktarım” olma özelliğinden dolayı pedagojik pratiğin bir iletişim ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Pedagojik bir ilişki; bir aktaran-aktarılan, kültürleyen-kültürlenen, öğreten-öğrenen, öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Tam bu noktada Bernstein dikkatimizi, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimsel ilişkinin tek yönlülüğüne ve bakışsımsızlığına çekmeye çalışmaktadır. Ona göre öğretmen ve öğrenci arasındaki söz konusu bakışsımsız ilişki, bir tür belirleyen-belirlenen veya felsefi bir ifadeyle söylersek, özne-nesne ilişkisidir (Köse 2004: 28) .

Bernstein, pedagojik ilişkideki güç veya iktidar ile; kontrol ilişkilerini ifade eden, tanımlayan ve düzenleyen kuralları hiyerarşi veya düzenleme kuralları olarak tanımlamaktadır. Pedagojik pratik içindeki pedagojik ilişkinin kuruluşunda öğretmen öğretmen olarak, öğrenci ise öğrenci olarak konuşlandırılır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, nihai anlamda bir tür güç, iktidar ve kontrol ilişkisidir. Öğretmen, güç ve iktidarı kendinde barındıran, güç ve iktidarı temsil eden ve dolayısıyla güç ve iktidarı uygulayan taraf olarak, öğrenci ise güç ve iktidardan yoksun olan, güce ve iktidara maruz kalan taraf olarak tanımlanıp pedagojik ilişki içine konuşlandırılırlar. Öğretmen gücünü bilgidен, bilmekten, bilgiyi temsil etmekten ve bilgiye sahip olmaktan alır. Öğrenci ise güçsüzlüğünü bilgisizlikten, bilmemekten ve bilgiye sahip olmamaktan alır. Daha genel ve derin bir anlamda ifade etmek gerekirse, öğretmen ve öğrencinin sahip

oldukları tanım ve kimlikler, bu ikisi arasındaki sınıflandırma, yalıtım ve koparıma, beden ve akıl arasındaki yalıtım ve yarılmayı temsil etmektedir. “Bu tarz bir pedagojik pratikte, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki açık ve aleni türden bir astlık-üstlük ilişkisi özelliği gösterir. Söz konusu astlık-üstlük ilişkisi ise açık bir hiyerarşi yaratır. Bernstein’a göre pedagojik bir iletişim ilişkisi çerçevesinde öğretmen ve öğrenci arasında kurulan bu hiyerarşik ilişkiler, bu ilişkilerin içinde yer aldığı ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal düzendeki sınıflar arası iktidar ilişkilerinin ve iş bölümünün yeniden üretiminin kaçınılmaz sonuçlarıdır” (a.g.e: 29).

Okuldaki bu hiyerarşik işleyiş, her yönüyle daha okula girer girmez kendisini öğrenciye hissettirir. Okul yöneticilerinden, öğretmenlere, öğrencilere ve çalışanlara dek belirlenmiş davranış kalıpları, okulun fiziki yapısı vs. öğretmenin üst makamlardan maruz kaldığı tahakkümü öğrenciye yansıtmaktan kaçınmadığı bir döngüyü oluşturur.

Öyle ki; “okuldaki fiziksel mekanların düzenlenişi, okul içerisindeki otorite ilişkilerini yeniden üretir ve böylece mekanın düzenlenişi okuldaki sosyal yaşamın bir parçası haline gelir. Örneğin; devletin herhangi bir memuruna nasıl davranacağına ve otorite karşısında nasıl bir tavır takınması gerektiğine ilişkin ilk bilgiler öğrenciye, okulun idare bölümünde, müdür ve öğretmenlerle ilişkisi sırasında öğretilir. Bu öğrenme sürecinde, otorite ilişkilerini ve ideoloji aktarımını yeniden üretecek tarzda düzenlenen mekanın payı büyüktür. Okul yöneticisi ve idarecilerinin mekanları, okulun fiziksel altyapısı ne kadar kötü olursa olsun, öğrencilerin mekanlarından ayrılmıştır. Öğrencilerin olağan dışı bir durum olmaksızın okulun yönetildiği bu mekanlara girmeleri informal olarak hoş karşılanmaz. Müdür ve öğretmenlerin okula girdikleri kapılar, okuldaki odalar, hatta tuvaletleri dahi farklıdır ve bu ayırım öğrenciye hissettirilir. Öğrenciler idarecilerin ve öğretmenlerin odalarına sessizce girmek ve önlerini ilikleme zorundadırlar” (Kaynar 2003: 38).

Fiziksel mekandaki bu hiyerarşik kurulumla, öğretmen ile öğrenciler arasında en yoğun iletişimin yaşandığı derslik ya da sınıfların fiziksel yapısını da ekleyebiliriz. Sınıfta öğrencilerin oturduğu sıralar ve sınıfın düzenleniş biçimi öğretmeni, karşılarında biçimlenmeyi bekleyen beyinlere hitaba, onlarla birlikte değil de, onlardan ayrı konumlanmaya ve böylece de öğrenciyle ilişkisinde, ona, kendisinden hareketle yaklaşmaya, onu kurmaya ya da indirgemeye mecbur bırakır. Bu ilişki biçimine, E.

Levinas'ın ötekini tasarımlarımıza indirgemenin, şiddetin bir başka biçimine işaret ettiğini söylediği düşüncelerini açılmayarak karşı çıkabiliriz. Eğitimde önemli olan ise böyle hiyerarşik, tahakküm doğuran, şiddet barındıran ve çatışkılı ilişki biçiminin bertaraf edileceği bir anlayışı benimsemek olmalıdır (Kükürt 2007).

Eleştirel pedagoji yaklaşımıyla gözler önüne serilen, hâkim eğitim anlayışlarının içine düştüğü bu açmazlara yine aynı eleştirel geleneğin düşünürlerinin geliştirdikleri eğitim teorileri ve pratikleri alternatif olabilmıştır.

Örneğin Leo Tolstoy'un bizzat uyguladığı anarşist okul modeli; insanın belirli klişelere göre biçimlendirilmesi anlamındaki eğitimi verimsiz ve olanaksız olarak görür ve bireysel özgürlüğü yöntem olarak benimser, eğitimde okulların değil, hayatın belirleyici olduğu sonucuna varır, bütün zorlayıcı yöntemleri kaldırır ve öğrencilerin kendi yöntemlerini geliştirmelerine izin verir (Akdağ 2006: 35).

Bir diğer alternatif ve özgürleştirici eğitim teorisi ve pratiği de A. S. Neill'in kurduğu Summerhill okulunda gelişmiştir. Neill'e göre eğitim, yaşama bir hazırlıktır. Summerhill okulu her yönüyle bir özgürlük karakteri taşımayı amaçlar. Ona göre çocuklara güvenmeliyiz, baskıcı eğitim sistemi yetişen kuşağa karşı güvensizlik ve korkuyla temel bulur.

*"Yetişkin, gence özgürlük vermekten korkar, çünkü gencin, kendisinin yapmak istediği her şeyi yapabileceğinden çekinir. Yetişkin kavram ve değerlerinin çocuğa zorla kabul ettirilmesi çocukluğa karşı işlenmiş büyük bir günahdır." (Neill 1990: 136)*

Bu nedenle Summerhill okulunda; öğrencilerin ve öğretmenlerin eşitliğinin söz konusu olduğu okul genel kurulunda kurallar ve ilkeler oluşturulur. Bu meclisin yöneticisi özellikle bir çocuk olur. Öğrenciler okulda derse girip girmemekte özgürdürler. Dersler seçmelidir. Sınav sistemi yoktur (a.g.e).

Eleştirel pedagoji düşüncesinin bir yansıması olan eleştirel pedagoji pratiğinin, çalışmamızın amacı dışında olduğu için değinemediğimiz, başka özgür eğitim denemeleri de söz konusudur. Ancak çalışmamız açısından önemli olan hâkim modernist eğitim anlayışının, eleştirel pedagoji düşüncesiyle, ortaya çıkan açmazlarına karşı, Levinas felsefesinden esinlenerek yeni bir alternatif düşünce önermektir.

Bu nedenle eleştirel pedagoji yaklaşımının gözler önüne serdiği sonuçlardan hareketle yeni düşünceler önerebiliriz. Modernist-kapitalist eğitim anlayışına yönelik yaptığımız eleştirel saptamayla; bu, hâkim eğitim anlayışının en önemli sonuçlarından



birisinin eğitim sürecini kısırlaştıran, öğrenciyi özgürleşmek yerine tutsak bırakan bir eğiten eğitilen ilişkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Eleştirel pedagoji etkinliği sayesinde; modernist eğitim anlayışının eğiten-eğitilen ilişkisini kısır bırakan sonucuna hangi detayların sebep olduğunu anlamaya çalıştık. Bunlardan birincisi; modernizmin siyasi argümanına dayanmaktadır: Modernizmin doğuşu sayılabilecek aydınlanma aklının, doğa ve öteki insanlar karşısında ilerleme hedefiyle, araçsal akla dönüşmesi ve aklın ürettiği her şeyi, bilgiyi ya da eğitimi, oluşturulan resmi ideoloji için bir araç olarak kullanma eğiliminin oluşması ve iktidarın resmi ideoloji söylemiyle oluşturduğu otoriteyi temsil edecek aygıtlar bulması ve bu aygıtlar içinde de en önemlilerinden olan biri olan eğitim alanında otoriteyi temsil görevini öğretmene yüklemesi sorunudur. Bu sorun en nihayetinde modernizmin felsefi ya da ontolojik argümanına dayanan ve bizim için daha önemli olan ikinci sonucuyla aynı kapıya çıkmaktadır: Modernist özne olarak düşünen ben'in, dayandığı kartezyen özne metafiziğiyle, doğadan ve öteki insanlardan ayrı bir şey olarak mühürlenmesi ve böylece doğayı ve ötekini kendi kurgusuna indirgemesi tehlikesiyle beraber modernist egoist ben'in ötekini bilincinde bütünleştirip, öğütüp, aynılaştırması sorununun tüm ilişkilerde olduğu gibi eğitim sürecinde, bir modern özne olarak konumlandığında öğretmenin öğrenciyle ilişkisinde de ortaya çıkan bir sorun olduğunu söyleyebiliriz. Özne-nesne dikotomisinin ontolojik yönüyle ilişkilendirdiğimiz öğretmen-öğrenci ilişkisinde, bir modernist özne karakteriyle *öğretmenin*, zaten yine modernist siyasi gerekçelerle oluşturulan hiyerarşi ve iktidar ilişkisinin, kaçınılmaz kıldığı yönelimsellikle *öğrenciyi* bilincinin tasarısına indirgeyip, ona epistemolojik bir nesne gibi yaklaşım kurgulaması, onu biçimlendirmeyi, şekle sokmayı eğitim anlayışı olarak benimsemesi, öğrenciye karşı kurgusal bir şiddeti ve tahakkümü doğurmaktan öteye gidemeyecektir. Levinas'ın dediği gibi ötekini anlamak adına, egoist benliğimizin 'yönelimi' vasıtasıyla öteki ile geliştirdiğimiz kurgusal ilişki, kurmayı düşündüğümüz ilişkiyi ve etkileşimi daha başından koparıp atar. Çünkü öteki'nin ben'in bilincine indirgenemez bir başkalığı vardır. Aksi; ona uygulanan şiddete işaret eder.

Bu anlamda hâkim eğitim anlayışlarının, eleştirel pedagoji ile gözler önüne serdiğimiz açmazlarının, Levinas felsefesi argümanlarıyla yorumlanabildiği ve öneriler geliştirilebildiği savunulabilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı doğrultusunda eleştirel

pedagoji yaklaşımlarıyla, saptadığımız, modernist-kapitalist eğitim anlayışlarındaki iktidar temsili düşüncesinin, resmi ideoloji söyleminin ve hiyerarşik ilişki biçimlerinin dayattığı tahakküm mantığının en önemli örneklerinden birinin, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide görülmesi olgusundan hareketle, bu çelişkiyi Levinasça önerilerle aşabileceğimizi göstermeye çalışacağız.

Bu nedenle, Levinas felsefesinin ve Levinas'ta "öteki" kavramının anlamının eleştirel bir çerçevede eğitim düşüncesiyle ilişkilendirilmesinden önce, Levinas felsefesinin temel problemlerinin ve onda öteki kavramının kuruluşunun ortaya konması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmamızın üçüncü bölümünde Levinas felsefesini genel hatlarıyla ele almaya çalışacağız.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM LEVİNAS FELSEFESİ

### I. LEVİNAS'IN DÜŞÜNCE KAYNAKLARI

Emanuel Levinas Yahudi bir ailenin çocuğu olarak 1906'da Litvanya'da dünyaya gelir. Rus kültürüne dayalı bir eğitim görür. 1923'te felsefe öğrenimi görmek üzere Fransa'ya (Strasbourg) gider. Buradan öğrenci olarak, Husserl ile Heidegger'in derslerini dinlediği Almanya'ya (Freiburg'a) gider. Levinas Freiburg'da karşısında, öğrencilerine Fenomenolojik bakışı öğreten, felsefi bakımdan oldukça tamamlanmış yetkin bir Husserl görmüştür. Fakat onda daha büyük hayranlık uyandıran çalışma, Husserl'in asistanı Heidegger'in beklenmedik bir biçimde ortaya çıkan *Varlık ve Zaman* adlı eseridir. Levinas Yahudi olduğu için Yiddişçe bildiği için iki Freiburglu filozofun derslerini anlayacak kadar Almancası vardır: Bu toplumsal rastlantıyla Almanya'dan Paris'e bir kanal açılmış olur. Levinas Paris'te bir filozof olarak Fenomenolojik izlekleri başlatıp geliştirir; son derece önemli bir etkisi olur ve genç düşünürler arasında geniş ölçüde saygı görür. Levinas ilk kitabı *Husserl Fenomenolojisinde Görü Kuramı*'nı 1930'da yayımlar ki bu kitap fenomenolojiye iyi bir giriş olma özelliğini bugün dahi korumaktadır. Levinas'ın fenomenolojiye yaptığı büyük katkılardan biri de Husserl'in *Kartezyen Düşünceler*'ini çevirmesidir. Yine o yıllarda Fransa'da pek az tanınan Heidegger'i Fransız entelektüel kamusuna tanıtan ilk yazıları yazar. Hatta başlarda onun üzerine bağımsız bir kitap tasarlarlarken, Heidegger'in nazizmle olan bağı nedeniyle bu tasarısından vazgeçer. İkinci dünya savaşının ve Nazi dehşetinin yarattığı travmanın akabinde, Heidegger'in düşüncesinin entelektüel ikliminden kurtulma yönünde çaba sarf ederek 50'lerin sonu ve 60'ların başı itibariyle kendi yolunu çizmeye başlar.

Levinas'ın kendi felsefesi esas ifadesini onun *Bütünlük ve Sonsuz, Dışsallık Üzerine Bir Deneme* isimli kitabında bulur. Bu çalışma, tüm bir batı felsefesinin eleştirisi

oluşunun yanı sıra bilhassa Husserl ve Heidegger eleştirisi üzerinden etiği ilk felsefe olarak vasetme amacını gütmektedir.

Levinas kendi felsefesini Batı metafiziği eleştirisinin yanı sıra, Husserl ve Heidegger'in düşünceleriyle hesaplaştığı metinlerde oluştursa da yanından hiç ayırmadığı bir esin kaynağı olarak Yahudilik dininin kutsal metinlerini kullandığını söyleyebiliriz. Belki de Nazilerden çok çekmiş olması nedeniyle bazı eserlerinde sıkı bir Yahudi görünümü taşımış, özellikle son zamanlarda bir Musevilik filozofu haline gelmiştir (Direk 2003; Oral 2000).

Bu anlamda Levinas'ın bir din adamı değil de bir filozof olarak anılması kaynağını kutsal metinlerde bulsa da, düşüncelerini felsefe tarihinin önemli sorularına cevap olabilecek şekilde geliştirip, bir felsefi dil kullanmasından kaynaklanmaktadır.

E. Levinas'ın felsefesini anlayabilmek, Levinas'ın düşüncesini, öteki kavramını gerekçelendirişini ve buna dayanan etik temelli felsefe anlayışını oluşturduğunu düşünce tarihinde doğru bir yere oturtmak için öncelikle Levinas felsefesinin hangi düşüncelere bir tepki olarak doğduğunu ve hangi düşüncelerin kendisine kaynaklık ettiğini ele almak gerekmektedir.

Levinas'ın modernizmin özne anlayışını zeminden sarsan bir felsefe oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle öncelikle modernizmin özne anlayışının felsefi sonuçlarıyla birlikte kısmen ne gibi siyasi sonuçları da doğurduğunu ele almak, modernizmle ortaya çıkan dünyaya, oluşan insan anlayışına ve bunların dayadığı ontolojiye, Levinas'ın nasıl etik'le karşı çıktığını ve bu anlamda batı metafiziğini nasıl eleştirdiğini anlamamızı sağlar.

Bildiğimiz gibi modernizmi eleştiren birçok filozof, özellikle de Heidegger modernist felsefe geleneğinin Descartesçı kartezyen özne anlayışına dayandığını söyler. Descartes antik çağlardan o güne kadar süre gelen ontolojik 'öz' ve 'töz' sorularına ve arayışlarına karşın, dayandığı dualizmle, 'ruh' ve 'madde' olarak, birbirine indirgenemeyen iki ayrı töz ortaya koymuş, ruhun 'öz' niteliğini 'düşünce' (cogitatio), maddi tözün öz niteliğini ise 'uzam' (extensis) olarak belirtmiş ve düşünce ile uzam arasındaki ya da bilinç ile bilinç dışında kalan dünya arasındaki kesin ayrılığı *cogito ergo sum* önermesiyle temellendirmiştir. Böylece Descartes, varlığı *Cogito*'da ya da özne'nin düşüncesinde (ben'de) temellendirecek ve bütün gerçekliğin varoluşunu

bundan sonra bilinçten türetmeye, varlık ile ilgili bütün güvenilir bilgilerimizi, bilincin kendi üzerine eğilmesine, yani bu kaynaktan devşirilmesine dayandıracaktır (Gökberk 1996: 262–275).

Böylece ortaya çıkan kartezyen özne anlayışıyla, modernist felsefe geleneği içerisinde tüm doğayı ve insanları ya da kendinden başka olanı bilince indirgemekle, aynılaştırmakla ya da aynının totalitarizmiyle karakterize olan bir özne metafiziği gündeme gelmektedir. Bu eğilim, aydınlamayla birlikte insana, insan aklına ve aklın edimiyle sağlanacak ilerleme fikrine duyulan inanca paralel bir gelişimle, modernizmin ana niteliklerini oluşturur. “İnsanın bu tarz yüceltilmesi karşısında yalnızca yıldızlar, bitkiler, taşlar olarak dış dünyanın nesnelere değil, aynı zamanda insana ait şeyler, töreler, belki de tarihsel kurumlar da birer nesne konumuna indirgenirler. Bu indirgemenin oluşturduğu zemin üzerinde düşünen özne, bütün bu tikelliklerin birleştiricisi olarak yükselmektedir” (Bumin 2003: 46).

Heidegger’e göre modernlik, “dünya görüşleri” ve onlarla sıkı bir ilişki içinde olan totaliter uygulamalar dönemidir. Ve antik Yunan’da ve hatta Ortaçağ’da ‘dünya’, hiçbir zaman bir özne olan insan tarafından tasarılan bir imge olmamıştı. Bu nedenle modernliği anlamak için, onun Descartes’ta dile getirilen metafizik özünü anlamak gerekir. Özneyi varolanların tözünün temeli ve modeli kılan özne metafiziği, dünya üzerinde teknik tahakküm olarak ortaya çıkar. O halde; çağımızın sosyal, ekonomik ve politik totaliter politikaların arkasında modernlik ürünü olan teknik (yani Heidegger’e göre gerçekleşmiş metafizik), onun da arkasında metafizik gizlenir (a.g.e: 50–51).

Böylece batı metafiziğinin bir yansıması olarak modern dünyada, kapitalizmin, üstlendiği Avrupamerkezcilik karakteriyle, 18. 19. ve 20. yüzyıl boyunca açıldığını ve egemenlik oluşturduğunu öne sürebiliriz. Öyleyse batı dünyasının, çok uluslu kapitalizm (dijital ve süpersonik teknoloji, yurtsuz sermaye, modernleştirme ülküsü) biçiminde salgılandığı ve her şeyi kasıp kavuran virüsünün kaynağı, belki de kökeninde, batı aklının kendisidir. Batı metafiziği, mutlaklaştırdığı akıldan kaynaklanan soyut insanın, kendi imgesine narsist sevgisini, güç/bilgi/hakikat egemenliği ile yaratmaktadır. Dünyayı kendi imgesine dönüştüren ve bu imgenin mutlak bilgisini sözde evrensel ülkü ve değerler ile taçlandıran Batı düşüncesi, bu mutlaklığın ve onun sunduğu evrenselliğin güveni ve küstahlığı ile kendi tininin utkulu yükselişini engelleyecek her türlü *öteki*

yaşam biçimlerini silip süpürmektedir. Modernite tarih üstü değer olarak gördüğü usun önündeki tüm yaşam biçimlerini ve uyumsuz öteki'yi ortadan kaldırma hakkını da doğal biçimde elde etmiştir. Acı verici ve yıkıcı olsa bile, modernitenin daha iyi bir gelecek getirebileceği, modernitenin bu bedele değdiği (Turan 2003: 162–168) bir söylem olarak kabul ettirilmek istenmektedir.

Bu felsefe, Batı usunun kendisine bir 'öteki' olarak 'Doğu'yu konumlandırışı ve bilincinde şekillendirmek istediği doğu tasarısı ile ortaya çıkan 'oryantalist' söylemde de kendisini gösterir. "Geçmişte ve bugün hala söz konusu olan gündem; bir yandan kültürlerarası farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmek (ki Batı evrenselliğinin yeniden üretilmesidir), diğer yandan da tarihsel gelişmenin rotasını ilerleme olarak tanımlamak ve bu ilerlemenin temel taşıyıcı gücü rolünü modern batılı kimliğe vermek olmuştur" (Keyman 1996: 72).

Öyleyse şöyle bir soru sorulabilir; Batı dışı kültürleri ve yaşamları "nesnel ve ampirik bir öge" olarak tanımlamak kültürel farklılıkları anlamaya ne kadar yardımcı olabilir? Böyle bir tanımlama Foucault'nun dilinde modernist rejimin, Derrida'nın dilinde "Batılı logomerkezciliğin", ya da Gramsci'nin dilinde "hegemonya"nın özü olduğundan, bu sorunun yanıtı, uluslar arası ilişkiler kuramının, öteki'ni anlamadaki yetersizliğidir. Başka bir deyişle öteki'nin algılanması, modern kimliğin "egemen bir özne" olarak söylemsel ve tarihsel kuruluş sürecinin ayrılmaz bir parçası işlevini görür (a.g.e: 72).

Siyasi anlamda *öteki* kültürler üzerinde de egemenlikle belirlenen, batı metafizik düşüncesinin temelinde, anlaşılır bir dünyanın akılsal düzende açığa çıkma sürecini görürüz. Akıl sadece kendine verebildiğini alabilen bir yapı sergilemektedir. Bu aklın kendi ile örtüştüğü anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile bilinç olarak somutlaşan akıl, yeni ve farklı olanı kendi ile eşitlemektedir. Bu eşitleme ve eşitlemenin ürünü öz bilinçtir. Böyle bir bilgi zorunlu olarak farklılığı ortadan kaldırır. Çünkü 'düşünce' ile 'düşünülen şey', öz bilincin varolması için tam tamına örtüşmek zorundadır. Dolayısıyla bilmek ve hakikat uyumlu bir tasarımlar sistemi yaratır. Bu sistemin adı *cogitonun* kendisidir. Kendi üzerine kapanan ve ancak böyle var olabilen *cogitonun* görevi; yabancı olanı tasarım olarak tanıdık olana çevirmektir. Bu düşünce yapısı içinde farklı

olanın, çoğul olanın, kendini kendi devinimi içinde açma, sindirilmeden tutma özgürlüğü de artık olanaksızdır (Turan 2003: 169).

İşte bu noktada Levinas Batı metafiziğinin *ötekini* özümseyen totaliter yapısını eleştirir ve Batı metafiziğini ‘savaş varlık bilimi’ olarak adlandırır. Batı metafiziğini ve getirdiği yıkımı sorgulayan Levinas’a göre, ego temelli akıl, karşılaştığı her şeyi egonun bir anına, özdeşliğine indirger. Bu, bütünleştirme, aynılaştırma ve özdeş kılma, aynı zamanda bireylerin politik olarak tüketici-emici bir totaliteryanizme tabi tutulmasıdır (a.g.e: 166). Bu anlamda Levinas, Heidegger’in kaynağını Descartesçi kartezyen özne anlayışına ve yarattığı özne-nesne çelişkisine dayandırdığı, batı metafiziği eleştirisine katılır. Böylece Levinas batı metafiziğinin açmazlarına karşı, tıpkı Heidegger gibi köklü eleştiriler getirir. Ancak, Levinas batı metafiziğinin özne anlayışına yönelik eleştiriler bağlamında Heidegger’e katılmakla birlikte, modern felsefenin açmazlarına yönelik Heidegger’in çözümünü ve ortaya koyduğu felsefeyi de bir noktada eleştirir. İşte Levinas felsefesinin önemli çıkış noktalarından birisi de böylece, Heidegger ile hesaplaşmasıyla şekillenmiştir. Bu anlamda Heidegger’in modernizm eleştirisinde ortaya koyduğu düşünceleri ve Levinas’ın Heidegger’de eksik bulduğu yönü ortaya koymak, Levinas felsefesini açıklamaya başlamanın doğru bir noktası olabilecektir.

Heidegger’in modernizm eleştirisi ve varlık sorununu ele alış biçimi felsefe tarihinde önemli bir yer tuttuğu gibi Levinas’ın düşüncelerinin oluşmasında da önemli bir dönüm noktasıdır.

Modernimin kartezyen özne anlayışında öznenin ontolojik bir tasarım nesnesi olarak ilk konusunun, yine özne olması ve kartezyen *cogitoda* başlayan öznenin kendi tasarımından emin olması olarak tanımlanan bir doğruluk anlayışı, giderek ontolojinin modern biçiminin bir bilgi teorisine dönüştüğünü gösterir. Böyle bir bilme ilişkisi sonuçta Heidegger’e göre insanın dünya üzerinde teknik donanım yoluyla kurduğu emperyalizme varır. Böylece bilim ve teknik, Heidegger’e göre varlık sorusunu unutma tavrının ve varolanın metafizik kabulünün, yani bilen özne için hesaplanabilir, hâkim olunabilir dünya anlayışının taşıyıcılarıdır (Bumin 2003: 2).

Modernist özne anlayışında “insanın” özünün düşünce olması ve başka olan her şeyi zihinsel süreçlere indirgeyen bir özne olarak anlaşılması Heidegger tarafından eleştirilmiştir. Heidegger bu anlamda bir dönüm noktasıdır: İnsanı, bilen, algılayan,

yönelimsel bir özne olması bağlamında değil, varlık bağlamında anlamaya çalışır. Heidegger insanı neliği ya da özü bağlamında değil, var oluşu bağlamında düşünmemiz gerektiğini söyler. İnsan olmanın anlamı varoluştur, Dasein'dir. İnsanın özü ancak onun varoluşu olarak anlaşılabilir. Bu demektir ki insanın yapısal, evrensel, değişmez bir özü yoktur. İnsan dinamik bir varlıktır. İnsanın kendine has varlığı, onun sonlu özgürlüğüdür. Heidegger için 'varlık' fiili anlamı ile anlaşılmalıdır. Fiili anlamı ile 'varlık' 'varolanlardan' farklıdır. İnsan varolan şeylerden sadece biridir. İnsan varolmakla bağlanmıştır. İnsan, varolurken varlığı anlayarak kendi sonlu imkanlarına yönelir. Varlığın anlamı zamandır. Heidegger kim olduğumuzu zamanın fiili durumu ile açıklar. İnsan bitimli bir var olmadır, insan aynı zamanda olanakları olan, geleceğe açılan bir varolandır. İnsan varoluşu (Dasein) varlığın bir vaka olarak kendini açtığı yerdir. Varolma insan için buyruktur. Sonuç olarak Heidegger, insanı zaman ve varolma ilişkisi bağlamında ele almıştır. Ne var ki Heidegger'in düşüncesi insanın etik ve toplumsal varoluşuyla ilgilenmektedir. Heidegger için varlık sorusunun her zaman temel bir önemi olması nedeniyle diğer sorular varlık sorusuna indirgenmiştir.

Levinas'ın etik anlayışı işte tam da böyle bir tutumu eleştirmekte ve sorgulamaktadır. Heidegger her sorunun temelinde varlık sorusunu bulurken, Levinas varlık sorusunu etik temelinde inceler. Bir başka deyişle Levinas insan varlığını öteki (öteki kişi) ile girdiği etik ilişki bağlamında sorgular (Çırakman 2001: 305).

Levinas için amaç, Heidegger felsefesini, ona sırtını dönerek terk etmek değil, ondan yola çıkarak aşmaktır. Varlık sorusunu felsefenin nihai ve tek sorusu, varlığı anlamayı felsefenin son sözü, insanın temel yapısı haline getiren bir düşünceyi, ilkin ontolojinin düzleminde konumlandırarak, ontolojiden geçerek aşmanın gerekçesi, aşkınlığın bir ayağının varlıkta olmasıdır. Buna karşın Levinas aradığı aşkınlığı ontolojiden değil radikal başkalıktan yola çıkarak düşünür. Levinas'a göre Heidegger ötekinin varoluşunun başkalığını, bir varolanla ilişkiyi, varlıkla ilişkiye tabi hale getirir. Ontolojik biçimde kavradığı aşkınlık, Başka'yı Aynı'ya hapseder. Bu nedenle Levinas'a göre radikal aşkınlığa doğru hareketi, varlık sorusunun ilkselliğini yadsıyarak iyiye doğru bir hareket olarak düşünmek gerekir. (Direk 2003: 17)

Böylece Levinas, tüm felsefesinde hem batı metafiziğinin epistemolojik yönelimli felsefesini hem de Heidegger'in ontoloji temelli felsefesini aşabilecek yeni bir felsefe,



ya da felsefeye yeni bir başlangıç olarak 'etik'i önermekte ve felsefesindeki *öteki*, *sorumluluk* vb. kavramları bu doğrultuda ortaya koymaya çalışmaktadır. Heidegger varlıkla (ontolojiyle) ilgilenirken, Levinas " varlıktan başka türlü" ile " varlıktan çıkış" ile "varlığın ötesindeki iyi" ve bu yüzden de bunlara geçit olan etikle ilgilenecek ve etiği ontolojiye öncel olarak konumlandıracaktır.

Levinas varlıktan ötede ilk felsefe olarak *etik'i* ortaya koyma sürecinde kendi düşüncesini üzerine geliştirdiği, Levinas felsefesinin başka bir kaynağı olarak görebileceğimiz, Husserl felsefesiyle de hesaplaşır. Husserl felsefesini eleştirerek *öteki* kavramını kurar ve *öteki'*yi etiğine temel olarak ele alır.

Levinas 1931 yılında Fransa'da Husserl'in *Kartezyen Düşünceler* adlı eserinin ilk çevirisini yapmıştır. Bu eser *başkası* sorusunu, *öteki* ile ilişki meselesini, Fransız fenomenolojisinin temel izleği, anahtarı haline getirmiştir. *Kartezyen Düşünceler*, öznelerarasılığı nesnelliğin koşulu olarak ele alır ve başkasının ben'inin, benim içkinliğimdeki kuruluşunu araştırır (Direk 2003: 11). İşte Levinas'ın eleştirilerini yoğunlaştırdığı nokta da burasıdır.

Husserl felsefesine genel olarak baktığımızdan, Husserl'in kesin bir bilim olarak felsefe düşüncesinin kuruluşunda, ilk olarak değer dünyamızdaki göreceli bilgi yığınlarından kurtulabilmenin yolunu arar. Bu nedenle doğal dünyamızın genel savlarını ya da doğal tavrı 'epoche'ye uğratarak, 'dışarıda bırakarak' ya da ' paranteze alarak' oluşacak bir 'reduktion' (indirgeme) yöntemi ortaya koymuştur. Husserl'e göre her şeyi kapladığı sanılan evrensel parantez içine almanın dokunmadığı yepyeni bir 'varlık alanı' geriye kalmaktadır; bu da 'absolut ben', 'salt ben'dir. Kökten bir dünyasızlaştırma olarak gerçekleştirilen transzendenal indirgeme sonucunda, dünyalı olan her şeyi, doğayı, kültür yapıtlarını, başkalarını, kendi bedenimi, ruhumu *epoche'ye* uğrattım. Artık bir tek 'varlığın'; parantez içine alamadığım transzendenal- salt ben'in sözünü edebilirim. Bu salt bilincin en önemli edimi 'yönelme' (intentionalite) dir. Ve bir yönelimsellik karakteriyle ben olmayan her şeyi ben'de kuran (konstitue eden) aşkın bir bilinç söz konusu olmaktadır.

Böylece Husserl yalnız kendimle, ben'imle baş başa kaldığım, modernist felsefe geleneğinin idealist karakterinde içine düştüğü açmazlardan birisi olan; solipsizm (tek bencilik) çıkmazına düşme tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Husserl bu tehlikenin

farkında olduğu için başkasının beni kavramına ihtiyaç duymuş ve böylece fenomenolojisine intersubjektivite (öznelarasılık) karakterini yükleyerek; dünyanın salt bende kuruluşundan değil de, birlikte kurgusundan bahsetmiştir ( Uygur 1998).

Bu anlamda '*alter ego*' (başka ben) sorunu gündeme gelmektedir ki; tam da bu nokta, Levinas'ın eleştirilerine uğrayacaktır. Böylece Levinas Husserl nezdinde Batı metafiziği ve öznellik anlayışını eleştirme fırsatı bulabilecektir.

Levinas, Husserl'in ben'in başka ben ile ilişkisini kurmak için yönelimselliğın kaynak rolü olarak ben'im bedenimin *buradalığı* ve başka benin bedeninin *oradalığı* sayesinde algı nesneme girişini ve başka ben'e anlam aktarabildiğim, iletişim kurabildiğim, ama sonuçta yine de ancak bu yolda onu 'deneyebildiğim' ve böylece kendi bedenimin kaynak rolü nedeniyle başkasının ben'ini de ancak kendi ben'im de kurabilmekten öteye gidemediğim, düşüncelerini eleştirir.

Levinas'a göre; başkasındaki ben ile ilişkiyi, benim düşüncelerim sınırına indirirsem bu, benim *öteki* ile aramdaki ilişkiyi kurmak şöyle dursun, zaten varolan ilişkiyi bile keser. Eğer *öteki* benim bilimcimde kuruluyorsa, oradaysa, bir ilişki kurulmasına gerek yoktur; çünkü bu, zaten daha önce bir ilişkinin var olduğunu gösterir. Bu anlamda Levinas, Husserl'in *orada* kavramını eleştirir; başkası oradadır, bana görünür, benim için vardır. Fakat sadece zihnimde taşıdığım kadar vardır. Levinas'a göre, *oradalığı* da var eden bilinçtir. Bilinç orada değildir, orada olamaz, ancak *orada* kurar. Böylece başkasının bedeni ve *oradalığı* da başkasının ben'inin ben'in bilincinden bağımsız var olduğunu ispatlamak için referans olarak gösterilemez. Çünkü bu referans noktaları da ben'in bilincine indirgenmektedir. Bu anlamda *öteki*, ona yüklediğim anlam kadar varolmak zorundadır, benim onu kurmamla sınırlıdır. ( Beavers 1990: 1-2)

Böylece Levinas bu eleştirileri ile başkasının aşkınlığının benim içkinliğime indirgenemeyecek ve bilincin yönelimselliği zemininde kurulamayacak bir aşkınlık olduğunu savunacağı (Direk 2003) ve *öteki* kavramını ve *öteki* kavramına dayanarak oluşturduğu 'etik' anlayışını ortaya koyacağı felsefesini oluşturma adımlarını atmıştır.

## II- LEVINAS VE 'ÖTEKİ ETİĞİ'

Levinas, Husserl felsefesini eleştirdiği gibi, tüm batı metafiziğinin öznelik anlayışını da yerden yere vurur. Özne-nesne çelişkisiyle karakterize olan ve tüm doğayı ve insanları bilen, algılayan ve evrenin tüm yasalarına hâkim, akılsal öznenin bilincine indirgemesi şeklinde beliren özne metafiziği, modern dönemden günümüze, bir özne sorunu olarak miras kalmıştır. Bu anlamda tüm doğa gibi öteki de bilincin kafesine hapsedilmiş, bilinçte kurulmuş ya da totalize edilmiştir. Böylece özne metafiziğinde ötekinin başkılığı, ayınının totalitarizmine tabi tutulmuş, *öteki* ile ilişki ben'den hareketle kurgusal bir karaktere, bir bilme ilişkisine dönüşmüştür. Ben'den hareket etme; tüm evreni ve *öteki*'yi ben'de kurma, sonu solipsizme varan açmazlara ya da en azından, *ötekine* ve doğaya yönelik tahakküme ve onları yok etmeyi doğuran anlayışlara, varabilmiştir. Modern felsefe geleneği içerisinde Husserl gibi filozoflar, intersubjektivite kavramıyla bu açmazları aşmak istese de başka ben'i bilincin yönelimselliğine tabi kılarak ötekiyle kurgusal ilişki geliştirmenin ötesine gidememiştir.

Bu noktada Levinas, Husserl eleştirisinde ulaştığı noktayı geliştirerek, Batı metafiziğinde ya da Husserl'in aşkın ben'inde *ötekini* anlamak adına geliştirilen kurgusal ilişki zemininin, kurulması düşünülen ilişkiyi daha başında koparıp attığı düşüncesinden hareketle, ötekiyle ilişkiyi ancak 'hislerle` ya da 'duyarlık' (sensibility) zemininde kurabileceğimizi söyler. (Beavers 1990: 2)

Levinas'a göre duyarlık, hissetme yeteneği (sensitivity) düşünceye önceldir. Düşüncenin oluşmasından bir nokta geriden, dünyayı bir sitem ya da bir bütünlük olarak organize etmeden bir adım önde başlar. Duyarlık düşünce gibi aktif değil, pasiftir ve temel olarak haz (enjoyment) tarafından karakterize edilmiştir (a.g.e: 3). Bu, ötekiyle ilişkinin irrasyonel karakterine işaret eder.

Levinas'a göre hayat algılandığı gibi değil yaşandığı gibidir. Yaşam çevre tarafından beslenmenin doyumudur. Şeyler bizim için verdiği haz ile vardır. Örneğin ekmeği yerken, yeme eyleminde ekme benim için verdiği haz ile vardır; ekmeği yerken ekme benim vücudumun parçası olur. Ya da müzik dinlerken müziği içselleştiririm ve müzik benim bir parçam olur. İşte, tıpkı ekmeği yerken, müziği

dinlerken olduğu gibi *öteki* ile ilişkide de ötekini kendimin parçası yapmak, bu enerjiyi hissetmek hazzın özüdür.

Levinas'a göre bu haz, insanın hislerinden dolayı doyuma ulaşması, hislerinden zevk alması, ben'in birincil formudur. Ama kendimden zevk almak bir bencillik oluşturmuştur. Ben mutludur ama bencildir. Yani insan, sadece kendi düşünceleri ile sınırlı değildir, dünyaya gelen egoist kendi varlığıyla, bencil varlığıyla da sınırlıdır. Böylece Levinas duyarlık düzleminde primordial (ilk), rasyonel olmayan bir öznellik tespit eder. Yani duyarlık, düşüncelerden farklı olarak, zihinsel katmanın ötesinde bir şeydir (a.g.e: 3-4).

Özneliği duyarlık düzeyinde kurması Levinas'a *öteki* ile bilincin kabininde değil de sokakta, sınıfta karşılaşacak bir yer yaratır. Bu yerler hazzın bencilliğinin duygu ile dolma ihtimalinin olduğu yerlerdir. Bu, Levinas'ı öznenin ilk olarak pasif olduğu fikrine götürür.

İşte Levinas'a göre "etik an" (Ought) kendisini, egoist benliğin zevk almak istediği ya da *ötekinin*, kendisinin parçası olmasını istediği, ama bunun imkansız olduğu zamanlarda gösterir. Egoist benliğin *öteki*'yi kendisinin parçası yapamamasının nedeni duyarlık yoksunluğu değildir, ancak *öteki* insanın bu isteği geri çevirmesidir.

Öyleyse duyarlık düzleminde *ötekinin* varlığı, bana karşı bir kuvvet olarak ortaya çıkar ve *ötekinin* bende bir iktidarı, bir gücü oluşur. Çünkü benim düşüncelerimin, dünyanın, varoluşun ötesinden gelen aşkın bir yere sahiptir. *Öteki* kendisindeki aşkınlıkla bir etik kuralın varlığından haberdar eder beni: "Senin eğlenmen için bir araç değilim, senin bir parçan değilim" (a.g.e: 4). Başkasına karşı oluşan bu edilginlik (ki onun tutsağı olmam durumudur) Levinas için varlığın bencil ve savaşçı gereklikleriyle açıklanamaz. Bu noktada *ötekini* başkının 'yüz'ü olarak tanımlar Levinas ve yüz'e karşı bu edilginliği; başkasının 'yüz'ünden bana emir verip, beni ben kılan ve hiçbir kavrama sığmayan bir aşkınlıkla, ya da sonsuzla (ya da iyiyle, mutlakla, Tanrıyla) açıklar. Levinas'a göre *öteki*'yi kendimin parçası yapma isteğime karşı, *ötekinin* yüzünden, ben'in bencil isteklerine karşı emir gelir: "Öldürmeyeceksin" (Levinas 1969). "Yüz dışarıya karşı serilmiştir, tehdit altındadır, sanki bizi şiddet eylemine çağırır. Ama aynı zamanda yüz bize öldürmeyi yasaklayandır" (Levinas 1995: 300).

Levinas için *ötekinin* yüzünden gelen emir, *ötekinin* bende yarattığı bir ağırlığı ve üstlenmem gereken sonsuz sorumluluğu hatırlatır. Levinas'a göre ötekini öznenin tasarımlarına indirgemek, ona uygulanan şiddetin kurgusal boyutuna işaret eder. Ben'in şiddetine karşı gelen emirle hissettiğim sorumluluk neticesinde öznelliğimi sorgularım. Öyleyse, *öteki* ben'in tasarımlarını yıkarak ben'in varoluş zeminini sarsar. Ben askıya alınıp kızığa çekilir, hatta ortadan kalkıp buharlaşır; çünkü ben varolanın sınırlarından ve düzeninden sıyrılır, kendi ötesine taşar. Kendini *ötekinin ötekiliğine* ya da başkalığına emanet eder. Hatta rehin verir, kanıyla canıyla onun yerine geçer. Ben'in tüm bu dönüşümlerini tasarılanamayan, kurumsal ve yönelimsel olmayan, ben'in *ötekine* karşı sorumluluğu mümkün kılmaktadır. *Ötekine* karşı duyulan bu etik sorumluluk, Levinas'ın oluşturacağı yeni öznellik anlayışı için en önemli ögedir. (Çırakman 2000: 182)

Levinas'ın sorumluluk (responsibility) anlayışını, iki kavrama dayanarak açıklamak mümkündür. Bunlar; 'Yakınlık' (proximity) ve 'İkame' (yerini tutma, substitution) kavramlarıdır.

Yakınlık Levinas'a göre, *öteki* ile kurulan ani kontak ile ötekiyle ani olarak yüz yüze gelme anında belirir. Yakınlık için ötekinin yüz'ü kişiler arası ilişkinin elementi durumundadır. Bu, fiziksel ya da görüntüsel bir yakınlık değil, ben'in *öteki* için kendini sorumlu hissettiği, ötekinin ağırlığını kendinde duyumsadığı zaman doğan bir yakınlıktır. Bu ilişki, bilinçli, rasyonel bir temele dayanmaz, önceden planlanmış değildir. Yakınlık, böylece sorumluluk ya da karşılık verme yetisi olarak belirir. Bu irrasyonel yakınlık, *ötekinin* ağırlığını hissetmem, sorumluluğumla *öteki* için olmam demektir. Böylece Levinas'ın felsefesinde açığa çıkan bu yeni öznellik, ötekinin dominant olduğu zamanlarda ötekiyle karşılaşmamızda ortaya çıkar. Bu, ben'im öteki'nin kontrolü altında olmam demektir.

'İkame', başkasının yerini tutma (substitution) ise; benliğimin tam olarak *öteki* tarafından rehin alınmasıyla ortaya çıkar. Ben, rehin alındığının farkında olmadan *ötekine* karşılık verir ve onun yerine geçer; bu, ben'in başkası tarafından nasıl yönlendirildiğidir. Bu çerçevede Levinas için sosyal özne olmanın anlamı kendini ötekine adamaktır. Bu ben'in kararına kalmaz, zorunludur (bir bakıma aprioridir) . Çünkü özgürlük ve mantık sahneye çıkmazdan önce, biz kendimizi zaten ötekinin

yerine koymuşuzdur. *Ötekine* yardım etme isteği, benim, varlığımın can noktasının temelinin *öteki* tarafından rehin alınması nedeniyle ortaya çıkmış, *ötekinin* yerine durmak zorunluluk olarak kalmıştır. ( Beavers 1990: 4–6).

Bu zorunluluk bizi Levinas'ın sorumluluk nosyonuna vardırır. Sorumluluk karşılık verme çerçevesinde, özne olarak *ötekinin* kollarında ya da pençesinde olmamdan, onun ağırlığını hissetmemden doğar. Böylece Levinas için *öteki*yle düşünce temelinde kurulamayan ilişki, artık *öteki* ile yüz yüze karşılaştıktan ve sorumluluğun bütün ilişkiler için bir temel olmasından sonra kurulabilir.

Böylece Levinas'ın öznelliğe atfettiği ayırt edici özellik, *ötekinin* yüzünden kendini yansıtan buyruk “öldürmeyeceksin” ile girilen bağ, *öteki* için duyulan sorumlulukla belirir. Bu bağı kuran öznenin istenci ya da ben'in kendisi değildir. Aksine, bu bağın kendisi öznelliği oluşturarak onu belirler. Dolayısıyla ben'in oluşumu için *ötekinin* yakınlığı ve yaklaşımı gereklidir. *Ötekinin* yüzü, ben'in kararlarından ve seçimlerinden bağımsız, onun dışından ve onun tüm yetkilerini aşarak yaklaşır. Ben'in her türlü bilinç ediminin ötesinde vuku bulan, ben'i edilgin, savunmasız ve etki altında bırakan başkalık, *ötekinin* yüzündeki mahrumiyet, mağduriyet, incinebilirlik, yakarış ve itiraz olarak ortaya çıkar. O halde öznelliği belirleyen etken, onun özgürlüğü ya da örneğin Kant'çı anlamda özerkliğinden (auto-nomos) ziyade, *öteki* ile ister istemez girdiği asimetrik ilişkide ortaya çıkan yaderklik (hetero-nomos) durumudur. Özne, özgür olup olmamasından, herhangi bir karar ya da seçişten önce, *ötekine* karşı yükümlülüğü ile bağlanmıştır (Çırakman 2000: 185).

*“Yüz ile ilişki algının egemenliğinde olabilir, ama özgül olarak yüz olan buna indirgenemeyendir. Başkasıyla en iyi karşılaşma biçimi, gözlerinin rengini bile fark etmemiştir.” (Levinas 1995: 300)*

Yüzün anlamını, bedenin bir organı oluşuna indirgeyemeyiz; o bundan fazladır. Onun anlamı aynılığın ontolojisinde tüketilemez, çünkü yüz başkasında sonsuzu ifade eder ve beni varlığın yalnızlığından ve ıssızlığından çekip çıkaracak etik edime, çıkar gözetmezliğe davet eder. Yüz ile ilişki doğrudan doğruya etikdir. Yüzün buyruğu etiğe davettir. Bu davet ontolojinin düzenini kesintiye uğratar. Böylece *öteki*yle ilişki olarak etik, beni ‘varlıktan başka türlü’ olana varlıktan çıkışa, ontolojik düzlemi aşmaya çağırır (Gözel 2004: 68). Bu aynı zamanda Husserl'in ilksel alan dediği şeyin önceliğini

yitirmesidir. Böylece, öznellik egosundan uyanır: Ötekiyle karşılaşmak, kendimden özgürleşmek, dogmatik uykumdan uyanıp varlıktan kaçmamı imler.

Böylece Levinas Ben'in saf öznelciliği üstüne kurulu ahlak anlayışını da reddeder. Ona göre böyle bir ahlak, savaşla ve nesnel zorunluluklarla yürütülmüştür. Böylece ötekinin gözündeki aşkınlıkla ya da sonsuzla ontolojik düzlemi aşmaya çalışan Levinas'a göre savaşın nesnelciliğinin karşısına, eskatolojik vizyondan doğan bir öznellik çıkarılır. Sonsuz fikri, öznelciliği, tarihin yazgısından kurtararak, onun her an yargılanmaya hazır olduğunu ilan eder (Levinas 2003 a: 96). Levinas'ın deyişiyle ünlü *Bütünlük ve Sonsuz* adlı kitabı, tam da bu konuda kendini, öznelciliğin dışı vurması olarak takdim eder. Ancak öznelciliği, bütünlüğe karşı saf egoist bir protesto düzeyinde ya da ölüm karşısındaki bunaltısında ele almaz, onu, sonsuz fikrinde kurulmuş olarak ele alır. Böylece bu kitap, bütünlük fikri ile sonsuz fikri arasında ayırım yapacak ve sonsuz fikrinin felsefi önceliğini olumlayacaktır. Sonsuzun, Aynı ile Başka'nın ilişkisinde nasıl ürediğini ve aşılması olan tikel ve kişisel, sonsuzun ürediği alanı nasıl manyetiklediğini anlatır (a.g.e: 96).

Böylece Levinas konumlandığı yeni öznellik anlayışını; ötekini buyur etmek ya da konukseverlik olarak takdim eder; sonsuz fikri onda tüketilir. Demek ki, düşüncenin nesneye bir uygunluktan ibaret olduğu yönelimsellik yapısı, bilinci artık temel düzeyinde tanımlamaz. Çünkü yönelimsellik olarak her bilme, en alısından bir uygunsuzluk olan sonsuz fikrini varsayar ( a.g.e: 97).

Levinas'a göre yakınlık ve konukseverlik olarak bu yeni öznellik, sahip olduğu sorumlulukla kendini sorgular. Levinas şöyle sorar:

*"Evrensel düzenin hiyerarşisinin -ya da totalitarizminin- Aynı'yı yoldan çıkmaya zorlamasına tepki göstermedikçe; tutarlı ve somut bütünlüğü parçalayacak bir soyutlamayı, nefes alınacak bir açık hava kadar zorunlu saymadıkça; Aynı'nın Başka'ya katlanamayacağı düşüncesini bir yana bırakmadıkça; Aynı'yı varlığın üstünde olanla ilişkiye sokmadıkça; felsefenin gerçekten de bir alerjiden (Başka karşısındaki alerji) doğmuş olduğu fikrini reddetmedikçe; Aynı, Başka'yı, onu bir tema (yani varlık) haline getirmeksizin kendisi sorgulayarak konuk edebilir mi?"*  
(Levinas 2003 b: 120)

Levinas için sorgulama, bu sorgulamanın bilincine varılması demek değildir. Başkayla ilişki yönelimselliğinin yapısından farklı bir yapıya sahiptir. O, varlığa açılma ve varlığa yönelmekten başka bir şey olmayan bir "...'e açılma", "...' e yönelme" değildir. Mutlak olarak Başka, bir bilinçte yansımaz, yönelimselliğinin teklifsizliğine direnir. Bu, öyle bir direniştir ki; direnişin kendisi bile bilinç içeriğine dönüşmez. Bu

direnç, Aynı'nın egoizminin alt üst edilmesinden ibarettir: Yönelinen'in ona yönelmekte olan yönelimselliği mat etmesi gerekir (a.g.e: 120).

Levinas'a göre mutlak Başka'nın tezahürü yüzdür; Başka, yüzde bana çıplaklığıyla, yoksunluğuyla seslenir, sorgular ve buyurur. Mutlak Başka mutlaklığını daima korur. Mutlak Başka ötekidir (Başkasıdır). Başkası öldürmek isteyebileceğim tek varlıktır. Çünkü onu şiddet kullanarak iktidarım altına aldığım zaman, ancak kısmen yadsımış olurum. Ve yüz'de somutlaşan sonsuzlaşma, iktidarına direnci ile yüzü bütünsel bir biçimde yadsımaya kışkırtır beni. Yüzün üstünde iktidar kurma girişiminin doruğu olan öldürme eylemi, başkası öldüğünde, yüz katilin ellerinden kayıp gittiği, tahakküm edilecek olan ebediyen kayb olduğu içindir ki paradoksal biçimde kendi iktidarsızlığına ulaşır (Direk 2003). Böylece daha önce de belirttiğimiz gibi bu, modernliğin özne'sinin ana karakterinden soyulması, ben'in askıya alınması, buharlaşması anlamına da gelir.

Öyleyse yeni öznellik artık, başkayı aynıya indirgeme, ona şiddet uygulama olarak değil, ötekinin yüzünden yansıyan emirle her defasında hissettiği sınırsız sorumlulukla karakterize olacaktır. Ben, bu yeni şekliyle öteki için olmaktır. Öyle ki; “incinebilir bir başkası yararına -merkezi konumdan feragat etmek için- kendimi tahttan indirmeyi, makamından vazgeçmeye kabul ettiğim ölçüde sorumlu ve etik bir ben haline gelirim”(Levinas 2003 c: 276).

Levinas'a göre etik öznellik, ontolojinin her şeyi kendine indirgeyen idealleştirici öznelikten kurtulur. Etik “ben”, tam da, başkası önünde diz çöktüğü, kendi özgürlüğünü başkasının daha önce gelen çağrısına feda ettiği ölçüde öznedir. *Ötekinin* yüzündeki 'sonsuz' fikri ile Levinas'ın bahsettiği bu etik öznenin beşeri başkaya veya mutlak başka olarak Tanrı'ya cevabının yaderkliği, özne özgürlüğünün özerkliğinden önce gelir. Böylece Levinas için Etik, öznelliği, özerk özgürlükle zıtlık oluşturan yad erk sorumluluk olarak yeniden tanımlar. Etik özgürlük zor bir özgürlüktür, başkası karşısında yükümlü, yad erk bir özgürlüktür (a.g.e: 276).

Levinas öznenin öznelliğinin tartışma konusu edildiği bu uğrağı özneliğin bizzat tanımına yerleştirir. Özerklik değil yaderklik söz konusudur, yani erk 'yad'a, başkasına devredilmiştir: Bu bakımdan -etik anlamda- başkası eşitlik olarak karşımda değil üstümdedir; keza etik özne, başkasına tabiyeti anlamında öznedir (Gözel 2004: 68).



*Ötekinin* yüzünden sonsuza kılavuzlanan bu etik öznenin, yüzdeki bu aşkınlık karakteriyle, varlığın ötesine geçişi Batı Metafiziğinden sıyrılarak, Levinasça yeni bir metafiziğe geçişin işaretidir. '*Öteki metafiziktir*', ötekiyle ilişki, öteyle yani sonsuzla ilişkinin somut kipliği ya da imkanıdır ve bu anlamda etik ilişki var'dan ve varlıktan çıkmanın dolayısıyla aşkınlığa ulaşmanın bir -belki de biricik- yolu olarak gözüktür. *Öteki* ile ilişki olarak etiğin, ontolojiden önce, 'ilk felsefe' kabul edilmesinin anlamı burada yatar. Bu yüzden Levinas, metafiziği, soyut temaşada ya da spekülasyonda değil bir anlamda şu, ampirik olanda, karşımızda duran ötekinin yüzünde aramaktadır (a.g.e: 69).

Bizim alışıldık doğal felsefemiz ya da metafiziğimiz ise başkasının nüfuz veya hâkimiyetinin karşısına özgürlüğü -kendine sahip çıkmayı- koyar. Bizim kendiliğinden felsefemiz, hem en sıradan ahlakı (kendinin efendisi olmayı) ve hem de özne için tam bir özerkliği talep eden ve özneyi tabi olduğu dış güçlerden kurtararak, onun öz gerçekliğini güvenceye almak isteyen modern özgürlük söylemidir. Böyle bir söylem, farklılıkları tehdit ve başkalıkları aynılaştırma temel düşüncesini kılavuz olarak algılayacaktır.

Oysa ilk köleliğin, kendini dayatan başkasından değil, Varlık'tan geldiği savunulabilir. İlk sahip, benliği tıkayan ve acımasızca onun yerini alan insanın kendisidir. Ve bilincin kendi tutsaklığını keşfettiği ilk bağ, kimlik bağıdır. Levinas bu konuda "var olmak bir lütuf değil bir ağırlıktır" demiştir. Var olmak, kendine zincirleme, benliğin hiç durmadan kendine külfet olması, kendi bataklığına batmasıdır. Etkin biçimde var değiliz, varlık karşısında edilginiz. Levinas bunu Rus edebiyatının ünlü kahramanı Oblomov'un dramını örnek vererek anlatmaya çalışır. Oblomov'un bir derdi vardır: Tembellik. Oblomov tembelliğini, her şeye karşı duyduğu topyekun isteksizliğe kadar vardırmıştır. Dış dünya ile bütün ilişkilerini kesmeye kesin olarak karar verdiğinde bile yine de Oblomov'a bir iş, bir ağırlık, bir yük, terk etmenin mümkün olmadığı bir girişim kalacaktır: Varoluş. Her şeyi durdurabiliriz: Varolma hariç. (Finkielkraut 1995: 14-18)

İşte bu noktada Levinas, varolansız bir varoluşun mümkün olup olmadığını düşünür. Levinas, her şeyin yıkımından sonra hiçlikle mi karşılaşırız? Sorusuna, hiçbir şeyin değil ama yalnızca var (ılya) olgusunun kalacağını söyleyerek cevap verir. Bu konuda

Levinas'ın asıl derdi var'dan -anonim varlıktan- nasıl kaçılabilirdir. Levinas, var'dan Hipostaz yoluyla kaçılabilirdiğini söyler. Hipostaz, varlıktan 'bir şey oluş'a fiil halinden şey haline geçişi ifade eder. Hipostaz, bir ayrışma bir teferrüttür, yani anonimlikten ayrılarak fert oluşur. Hipostaz yoluyla var olan, anonim varlığın manasız uğultusundan sıyrılır. Var'ın bu meşum uğultusundan ve boğucu anonimliğinden kurtuluşun yolu başkasıyla ilişki olarak etikdir. Etik ilişkide özne çıkar gözetmezlik yoluyla kendini kuşatan anlamsızlıktan kurtulur (Gözel 2004: 63). Etik, olmanın bir uğrağı değildir. Olmaktan başka türdür. Ötenin bizzat imkanıdır etik (Levinas 2003 d: 179). Bu noktada artık Levinas etiğın anlamından öte, aşkınlığın anlamını araştırmaya geçmiş olur. Çünkü etik 'biri, diğeri için' olarak yapılır. Oysa bu nokta artık etiğın değil ancak, etikle sağlanan bir aşkınlığın anlamına yöneliktir. Çünkü insan sürekli artan bir sorumlulukta, bir varlığın kendi varlığını yıkıma uğrattığı bir çıkar gözetmezlikte kendini tüm erekliliğın dışında bulur (a.g.e).

Levinas'a göre aşkınlık bu anlamda varlığın ötesine, var olandan başkaya geçiştir. Bu bağlamda Levinas, felsefesini derinleştirdiğı başyapıtlarından birisi olan, *Olmaktan Başka Türli Ya da Özün Ötesinde* adlı kitabında şöyle belirtir: "Aşkınlık söz konusu olduğunda, bütün mesele olmak ya da olmamak değildir" (Levinas 2002: 3).

Levinas bu konuyu ben ile öteki arasındaki asimetric ilişkiye vurgu yaparak açmaktadır. Ben ile öteki arasındaki asimetri, ötekine olan borcun ödenmezliğinde, ötekinin başına gelende herkesten çok benim sorumlu olmamda, öteki için duyulan tükenmek bilmeyen sorumluluk duygusunda ve ötekinin aşkınlığında yatmaktadır. Bu asimetri benim öteki için ötekine sonsuz bir yükümlülük ile bağlanmış olmamdan kaynaklanır. Ben ile öteki arasındaki karşılıklı olmayan bu asimetric ilişki, sorumlulukla birlikte etik alanı oluşturur. Bu anlamda etik, aşkın bir yere sahiptir. Aynı asimetri, varlık ile etik arasında da oluşur. Levinas'a göre etik, varlığa önseldir. Varlık ve etik ayrı türden zamansallığa (diachrony) sahiptirler. Ben'in kendisiyle olan özdeşliğini kıran bu farklı zamansallık, sorumluluğın sonsuzlaşması (infinite) anlamına gelmektedir. Ben'in bir daha sahip olunamayacağı ve tasarlayamayacağı geçmiş ile bağı, onun sonlu konumdan değil, 'sonsuz'a sonsuz sorumlulukla bağlanmasından kaynaklanır. Levinas, "sonsuz kendini sonluda aşar, fark edilmeden

sonluyu geçip gider, kendini saklayarak komşuyu bana yönlendirir” der. (Levinas 2003 d: 184)

Levinas’ın burada sonsuz ile kastettiği şey, başkalık ile girilen etik bağın aşkınlığını imleyen Tanrıdır. Levinas’ın *Bütünlük ve Sonsuz* adlı kitabını İngilizceye çeviren Lingis’in yorumuna göre, Levinas Tanrının esas anlamını bu etik bağda kurmaktadır. Çünkü Tanrı, ötekinin gücüdür, onun sesiyle buyruğunu dile getirir ve çekilir. Görüldüğü gibi, Levinas’ın etiği son kertede kutsal bir boyuta bağlanmaktadır. Öte yandan, Levinas’ın kutsallık anlayışı, etik ilişkisinin yapısında, yani, ‘ben’ ve ‘öteki’ nin yüz yüze ilişkisinde açığa çıkar (Çırakman 2000: 189).

*Bütünlük ve Sonsuz*’da Levinas etiği, aşkınlığın biçimsel yapısının somutlaştığı yol olarak sunar (Levinas 1969: 29). Bu bakımdan biçimsel bir yapının anlamını somuta yerleştirmek o yapının biçimini bozmaktır. Sonsuz fikrinin somutta biçiminin bozulması, mükemmelen çıkar gözetmez arzu olan iyilikte meydana gelir. Bu da olumlu bir biçimde örneğin ‘verme’ olarak çıkar ortaya. Bir armağan mülkiyetin aktarılması değil, “aktarılamayan mülkiyetin iptalidir.” Eğer beni vermeye yönelten yabancının ihtiyaçlarıysa, ihtiyacı arzunun üstünde ayrıcalıklı bir konuma getirecektir bu, ve etiği durumun nesnel bir çözümlemesinden türetme girişimine yol açacaktır. Etik olmak dünyanın bir yanından diğer yanına ötekiyle ilişki kurmaktır, ama bu ilişki dünyanın terimleriyle kurulmuş bir ilişki olmamalıdır:

*"Ötekiyle ilişki dünyanın dışında üretilmemiştir fakat sahip olunan dünyayı sorgulanır kılar." Beni cömertliğime götüren şey, ötekinin özgül ihtiyaçlarından ziyade dünyanın parçalanmasıdır: ötekine açık bir evde kendini yeniden toplama - konukseverlik- insanın kendini yeniden toparlamasının ve ayrılışının somut ve ilksel olgusudur: Mutlak biçimde aşkın olan, öteki için duyulan arzuyla çakışır."*  
(Bernasconi 2004: 118)

Levinas için etik, konukseverlikle komşuyu buyur etme, onun için olma ya da apiriori sorumlulukla karakterize olarak öteki ile kurulan ilişkidir. Levinas’ın etiği; yüzünde Tanrı’nın yansıdığı başkasından sorumlu olmam anlamında yüz yüze ilişkidir. Bir bilgi değildir, bilgi yönelimselliği olamaz; çünkü sonsuzla (başkayla) ilişki, bitimsiz bir ilişki değildir, ancak bu yine de etiğin iki kişi arasında ve birinin diğerinden sorumlu olduğu anlamını değiştirmemektedir.

Levinas etik’i ötekine duyulan sorumlulukla temellendirmektedir. Bu noktada şöyle bir soru sorulabilir: Ben ötekiden sorumluyum, peki öteki benden sorumlu mudur? Levinas bu konuda, benim ötekiyle ilişkimin teklifsiz olduğunu, tersine çevrilebilir

olmadığını savunur. Öteki ister benim için olsun, isterse olmasın ben öteki içinimdir; onun benim için olması, deyim yerinde ise onun problemidir ve onun bu problemle uğraşıp uğraşmadığı ya da nasıl uğraştığı benim onun için olmamı zerre kadar etkilemez (Bauman 1998: 67). Benim sorumluluğum her zaman ötekinin sorumluluğundan bir adım öndedir ve her zaman daha fazladır.

*"Ötekiyle ilişki çıkar gözetmez ve her zaman ötekinden daha fazla sorumluluğu olan ilişkidir" (Levinas 2003e: 312). "Bir komşunun yüzü benim için özgür rızadan, anlaşmalardan, sözleşmelerden önce gelen, itirazı mümkün olmayan bir sorumluluğu ifade eder" (Levinas 2002: 87).*

Levinas *Etik ve Sonsuz* adlı söyleşide etiği şu şekilde tasvir eder:

*"Etiğin bir özü yoktur, onun "özü", deyim yerindeyse, tam da bir özü olmaması, özleri yerlerinden etmesidir. "Kimliği", tam da bir kimliği olmaması, kimlikleri sökmesidir. "Varlığı" olmak değil, varlıktan daha iyi olmaktır. Etik, tam da varlığın (ya da varlık olmayanın, varlığın karşılığının) gönül rahatlığını bozarak etik olur" (Levinas 2003 e).*

Levinas için ötekiyle ilişkide benim sorumluluğum esastır. Yüz yüze ilişkide bir tokat gibi çarpan bu sorumluluk, ayırdan başkaya açılmış olduğu içindir ki beni varlığın ağırlığından kurtarır, ama sorumluluğun ağırlığı altına sokar. Bu artık ne modernizmin ya da kartezyenizmin epistemolojik öznesi ne de Heidegger'in ontik öznesidir; bu Levinas'ın etik öznesidir. O, artık, varlıktan aşkın olan etiğe bağlanmış bir öznedir.

Levinas, varlık ve etik arasındaki bu derin uçurumu vurgulayıp aşkınlık düşüncesiyle bu ilk geçişi gerekçelendirdikten sonra, ikinci geçişin zorunluluğunu, etikten varlık düzenine geçişi, nasıl gerekçelendirebilir? İşte etikten varlığa dönüşün gerekçesi, bizi adalet sorununa getirecektir. Uçurumun iki tarafını birbirine bağlayan orta -geçit- 'üçüncü taraf' ile ortaya çıkan adalettir. Üçüncü tarafın, öteki ile girilen yüz yüze ilişkinin ikiliğini, üçüncü olarak bozabilme yetkisi, ne onun ampirik olarak ortaya çıkışı ne de varlıksal statüsünden kaynaklanmaktadır. Bütün mesele aslında onun da bir başka öteki 'olması'dır. Etiğin ikili yapısı, yani ben ve öteki ile oluşan yapısı, bir üçüncünün ortaya çıkması ile bozular. Dünyada ben ve öteki dışında başkaları da vardır. Ben ötekine olduğu kadar başkalarına karşı da sorumluyumdur. Ne var ki öteki ve başkaları arasında yapacağım herhangi bir karşılaştırma, değerlendirme beni etik alanın dışına sürükler: Etik alanın dışında eşitlik, değerlendirme, karşılaştırma, nesneleştirme söz konusudur. (Çırakman 2001)

Levinas bu sorunu şöyle dile getirir:

*"Eğer bana buyrulan yakınlık sadece ötekini buyursaydı kelimenin tam anlamıyla hiçbir sorun ortaya çıkmazdı. Ne bir soru, ne bir bilinç, ne de öz-bilinç çıkardı. Öteki için sorumluluk, sorulara önsel bir dolaylımsızlık, bir yakınlıktır. Bu sorumluluk, üçüncü tarafın belirmesiyle birlikte bir sorun haline gelir ve bozular. Böylece şu soru gündeme gelir: Adalet için ne yapıyorum? Adalet gereklidir."*  
(Levinas 2002: 157)

Öyleyse insan sadece ötekiyle değil başkalarıyla da bir ilişki içindedir. Levinas, dünyada bir tek 'ben' ve 'öteki' olmaması nedeniyle ortaya çıkan bu soruna işaret ederek, etik düzlemde var olanın düzlemine geçişin kaçınılmazlığını dile getirir. Bu sorunun ortaya çıkışı, bilincin, öz-bilincin, tasarımın, bilme isteğinin, temalaştırmanın, eş zamanlılığın, düzenin, yönelimin, yüzün görünebilirliğinin, zihnin bir arada bulunuşunun gereğini imler. Ben ve ötekinin dolaylımsız ilişkisi, sorulara önsel olması nedeniyle var olanın düzenine aşkındır. Fakat bir soru doğduğu andan itibaren, bu ilişkinin dolaylımsız yakınlığı zedelenir ve araya toplumsal var oluşun yarattığı mesafe girer ve bu mesafeyi oluşturan üçüncüdür. Üçüncü kimdir? Üçüncü uzakta olan, öteki gibi yakınlık ve sorumluluk talep eden fakat aynı zamanda yüz yüze ilişkinin asimetrik yapısını adalet isteğiyle simetriye zorlayarak, ilişkiye eş zamanlılık, temalaştırma ve simetri getirendir. Anlaşıldığı gibi, adaletin sorun olarak gündeme gelmesi, etik alandan etik olmayan varolan alanına geçiş, üçüncünün müdahalesiyle gerçekleşecektir. Üçüncünün, ben ve öteki arasındaki etik ilişkiye müdahale edebilmesi, aslında onun da yakınlık talep eden bir başka öteki olmasından, dolayısıyla sorumluluk etiğinden kaynaklanır. Bu nedenle Levinas'ın etik öznesi hem karşılaştırmaya gelmeyecek biricik ötekine hem de karşılaştırılmaz olanların karşılaştırmasını talep eden, dolayısıyla eşitlik ve adalet isteyen başkalarına karşı sorumludur (Çırakman 2001: 310).

Levinas'a göre "yakınımdan başka olan ama kendisi de başka olan bir yakın olan" üçüncü şahsın devreye girmesiyle hemen şu sorular aklımıza gelir: "Biri, ötekine ne yaptı? Hangisi ötekinin önüne geçti? Kendimi hangi yüze adayacağım? *İşte buradayımı* temkinli hale getirmek, karşılaştırmak, ölçüp biçmek, yargılamak, düşünmek gerekir. Öyleyse şöyle söyleyebiliriz; insan yüz sayesinde iyiliğe mecburdur, ancak iyilik de yüzlerin çeşitliliği nedeniyle düşünceye mecburdur: "Dünyevi ahlak, sevginin dışında kalmış olan üçüncü şahıslara giden dolambaçlı yola davet eder" (Finkelkraut 1995: 122).

Yüz yüze ilişkinin hep bir üçüncüye göndermeyi içermesi Levinas'ın politika ile kesişim noktaları olduğunu akla getirir. Aksi takdirde yüz yüze ilişkideki buluşma, ikili

bir yalnızlık, ikili bir egoizm, çiftin toplumu, eros, kendinden memnun kayıtsızlığın tanımının ta kendisi olacaktır. (Bernasconi 2002: 72)

Üçüncü taraf yüz yüze girilen etik ilişkideki ötekinden başkadır, fakat aynı zamanda başka bir komşu, ötekinin komşusudur da. Üçüncünün sunduğu başkalık bir alan yaratır. Karşısında sorumlu olunan öteki, üçüncü için ve üçüncüye karşı sorumludur. ‘Ben’ herkesten çok, herkese karşı sorumludur. Fakat kaçınılmaz olarak ben, sen ve üçüncü arasındaki ilişki dolayımı zorunlu kılar, çünkü karşılaştırılmaz da olsalar, sorumluluklar arasında adil bir düzenleme yapılması gerekmektedir. Levinas, “ötekiye olan yakınlığında, öteki dışında tüm ötekilere saplanırım ve tam da bu saplanış adaleti, ölçü ve bilgiyi yani bilinci talep etmektedir” der.

Ancak bu taleplerinin karşılanması sayesinde yani üçüncünün belirmesi sayesinde, ‘ben’ ötekiler arasında bir öteki olabilir. Üçüncünün sayesinde ‘ben’ dikkate alınacak, ilgilenecek biri ve kendi varlığı ile ilgilenme hakkına sahip biri olabilir. Böylelikle Levinas’ın: Varlığım nasıl haklı çıkarılabilir?” sorusu cevap bulmuş olur. Üçüncünün olanaklı kıldığı dolayım sayesinde ‘ben’ ve öteki arasındaki dolayimsız, asimetrik, sonsuz ve sınırsız olan etik ilişki, adalet anlayışına dönüşür. Fakat bu adalet arayışının etik bağlamı unutulduğu takdirde, adalet, sadece hukuksal yapı ile sınırlandırılır. Bu nedenle devlet, toplum, hukuk ve iktidar insan insanın kurdu olduğu için değil hemcinslerim için duyduğum sorumluluk nedeniyle gereklidir. Bu anlamda sadece başlangıçtaki ‘ikili’ ilişki sayesinde, sonraki üçlü (ve aynı zamanda düşünce, bilinç ve devletin doğuşu) mümkündür. Varlıkbilim ve siyasetin kökenleri, ben ve öteki arasındaki etik ilişkide aranmaktadır, çünkü ötekiyle yakınlığın candan teklifsiz, asimetrik yapısı, simetriye, haksızlığa dayalı adalet sistemine önseldir. Adalet ancak, üçüncünün, ben ve öteki arasında bu yakınlığı, kendisi için de talep etmesiyle ortaya çıkan bir sorundur. Ya da ortaya çıkan kaçınılmaz bir soruna çözüm arayışıdır. Bu, herkesten çok ‘benin’ sorumluluğu ve yükümlülüğüne dayanan, ‘etik’ bir adalet anlayışı olacaktır (Çırakman 2000: 193–194).

Bu anlamda, insanın kendisini bir ‘ben’ olarak niteleyebilmesi için, yukarıda da belirtildiği gibi, hem etik, hem de toplumsal bir sorumluluğun ağır yükünün altına girmesi gerekir. Ancak bu yükün altına giren kişi, hakiki bir yüze sahip olabilir ve insan, ancak bu yükle bir başkasının hakiki yüzünü fark edebilir. İnsan varoluşu ancak,

kişi kendini feda ettiği zaman anlam kazanır. Burada aynı zamanda feda edilen, modernist anlamda ben-merkezci, bencil benliğimize atfettiğimiz tüm anlamlardır.

İster yüz yüze etik ilişkide, ister üçünün devreye girmesiyle beliren toplumsal alana ilişkin etik ilişkide olsun, Levinas'ın yorumları bizi ötekini indirgeyemeyeceğimiz bir sorumluluğa, bu sorumluluğun ağırlığıyla bencil karakterimizi ve iktidarımızı sorguya çekmeye götürür. Bu sorguya çekme modernist anlamda 'ben'in düşünen, bilen tüm yasalarını doğaya ve ötekine dikte eden, onlar üzerine egemenlik kuran, tahakkümünü evrenselleştirme, bilimselleştirme, akılcılıkla meşrulaştırmaya çalışan, ilerlemeci öznellik anlayışının sorguya çekilmesidir.

Levinas'ın tanımladığı etik özne, ötekini anlama, anlamlandırma, kategorize etmeyle şekillenen bir bilme ilişkisini değil, etik ilişkiyi salık verir. Etik özne, önsel etik zeminde, ötekine sorumluluğuyla tanımlanır. Bu sorumluluk öteki ile ikili ilişkimin aşkınlığında ya da üçüncüyle beraber oluşan ilişkimin toplumsallığında hep ama hep önce beni yükümlülük altında tutar. İyilikten ya da iyiden önce ben sorumluyumdur.

Bu sorumluluk beni iyiye taşır, iyi ile tanıştırır. Kötü olan en başta, ilk ilişki, masum ilişki sandığımız düşüncede, bu düşünceyle, tasarımlarımızla ötekini bilincimizin kafesine hapsettiğimizde, onu kendi cümlelerimizle tanımlamaya başladığımızda, onu 'kendindeliğinden' soyduğumuzda ortaya çıkar. Diğer kötüler bundan sonra, bu kaynaktan türeyerek ortaya çıkar. Kötünün, türeyişiyle toplumsal yaşamda savaşlarda, sömürülerde, yok olan doğada ya da hatta evde, sokakta, sınıfta yüzleşiriz; çalışmamızın başında bahsettiğimiz, Cogito'ya saplanan benden hareket ettiğimizde oluşan dikotomilerle ya da Batı'nın Doğu'ya, patronun işçiye, erkeğin kadına ya da öğretmenin öğrenciye tahakkümüyle toplumsal hayatın her alanında karşılaşabiliriz.

Bu dikotomileri aşır, tahakküme son verme duyarlılığına ulaşabilmenin, Levinas'ın sorumluluğa dayandırdığı 'öteki etiği' ile mümkün olduğu savunulabilir. Şu da bir gerçektir ki başka olana duyulan sevgi bu sorumluluğu daima aklımıza getirecek bir kılavuzdur. Alain Finkielkraut'un dediği gibi "başka insana tek ve değişmez bir biçim verme eğilimine karşı koymak, ancak sevgiyi bilgeleştirmekle, "sevginin bilgeliği"yle mümkün olabilir.

Öyleyse başkılığa duyulan sevgiyle ve ötekine duyulan sorumluluğumla ötekinin başkılığını teslim edebilirim. Zaten bilirim ki; bir sorumluluk da bana hatırlatır ki;

'öteki'nin başkalığı aynının emperyalizmiyle törpülenemeyecek kadar başkadır. Belki de ancak bu sorumluluğu, sevgiyle birleştirebilirsek hem yüz yüze ilişkide, hem toplumsal ve siyasal alanda etik ilişkinin önceliğini hep fark edebiliriz.

Bu ilişkiyi çalışmamız açısından, pedagojik ilişkinin de öncelikle etik sorumluluğa sevk edilmesi, sevginin ve sorumluluğun bu ilişkide de önsel olduğu gerçeğinin göz önünde tutulması, gerekliliğine bağlayabiliriz. Öyleyse eleştirel pedagoji etkinliğinin ortaya koyduğu biçimiyle bir öteki olarak öğrenciyi modernist paradigmanın resmi ideolojisinin gerektirdiği biçimde -hiyerarşik ilişki biçimi içerisinde-'otorite tahakkümü' altında tutulması, ancak Levinasça bir yorumla, öteki olarak öğrencinin başkalığının aynıya indirgenmeye çalışılması, manipüle edilmek istenmesi şeklinde okunabilir.

Bu anlamda hem yüz yüze ilişkide hem de üçüncünün varlığıyla toplumsal alanda ortaya çıkan sorumluluk nosyonu, sorumluluğun etik ilişkiyi çağırması ve böylece ötekine saygıyı gerektiren öteki etiğinin, pedagojik ilişki içerisinde, eğitim alanında, özellikle de sınıfta öğrenciyle yüz yüze ilişkide de bize hissettirdiği ağırlığın farkında olmamız gerekmektedir. Levinas'ın dediği gibi "etik bir lütuf değil, bir zorunluluktur". Eğitimde de üst makamlardan öğrenciye kadar sorumluluğun ağırlığı hissedilmelidir. Bu ağırlık sevgiyi ötelemeyi, bencilliğin yükünden kurtulup sorumluluğun ağırlığını hissetmek olsa olsa sevgiyi bir dünya görüşüne dönüştürmek olabilir.

Bu düşünceler ışığında bir sonraki bölümde Levinas'ın felsefesi ile etik ilişkinin ve öğrencinin başkalığına duyulan sorumlulukta temellenecek bir pedagojik ilişkinin ve eğitim anlayışının nasıl ilişkilendirileceği ele alınacaktır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM LEVİNAS VE EĞİTİM

### *I. ÖTEKİ/ÖĞRENCİ İLE ETİK İLİŞKİ*

Levinas'ın modernist felsefe geleneğiyle oluşan özne metafiziğini ve bu metafizikte öznenin konumlanışını yapıbozuma uğratması; *ego cogito*'ya saplanan ve zihinsel süreçlere kapanarak bir evren kurgusu oluşturmaya çalışan bir özne anlayışını zemininden sarsmıştır. Bu, dünyaya ve öteki insanlara ben'den hareketle yönelmek ve onları anlama adına onlarla bir bilgi ilişkisi geliştirmekten öteye gidemeyen bir metafiziğin eleştirisidir aynı zamanda. Evreni anlama, hakikate ulaşma çabası içinde düşünen ben, kendisinden başka olan her şeye yönelimin merkezine "akıl"ı oturtmuştur. Böylece modern çağda aydınlanma rüzgarıyla da birlikte "akılcılık" ve türevi "bilimsellik", *cogitoyu* haklı çıkararak söylemler olarak kabul edilmiştir. Tüm evren ve öteki insanlar artık ben'den hareketle -akılın ve bilimin de kullanılmasıyla- bilinebilir, anlaşılabilir, hatta egemen olunabilir kılınmaya çalışılmıştır.

Düşünen benin açıldığı bu metafizik, tüm doğayla ilişkimizde olduğu gibi insanlar arası ilişkide de bir savaş metafiziğine dönüşmekten öteye gidememiştir. Bilimsellik ve akılcılık gibi güçlü söylemlerle toplumun her alanına hâkim olan ben'den hareket etme düşüncesi, savaşları, yoklukları, bencillikleri beraberinde getirmiştir. Akılsallık ve bilimsellik hakim modernist paradigma olarak toplumsal ilişkilere yön vermiş, insan etkinliklerinin temel yapısı ve zemini konumuna getirilmiştir. Bu anlamda, kurumsal yapıların da temel taşı bilimsel ve akılcı söylemler olmuştur. Tabii ki, doğallıkla, eğitim ve eğitim kurumlarının da bu söylemden hareket etmekten başka bir alternatifi olamamıştır. Tabii, bilimin ve akılın kendinde değerlerinden öte, batı metafiziğinin yaşam bulan ideolojileri için hâkimiyet aracına dönüşmüş olması, bilimsellik ve akılcılık gibi nosyonların kullanıldığı eğitim etkinliğinin de özellikle kurumsal boyutta, bir iktidar aracına dönüşmesini kaçınılmaz kılmıştır.

Böylece modern eğitim anlayışlarına ve sürecine yönelik eleştirel pedagoji yaklaşımının eleştirilerinin haklı olduğu söylenebilir. Bilgi, eğitim sürecinde bir iktidar

aracı olarak eğitime depolanmaktadır. Eğitim iktidar kısılacında, özgür beyinlerin önüne ket vurmaktan öteye gidememektedir. Bu eğitim sürecinin en önemli parçası olan öğrencilerin, tüm başkılığını, biricikliğini yaratıcılığını manipüle eden bir etkinlik alanına işaret eder. Öğrenciye, çağın bahanesiyle, iktidar koşullarının yeniden üretimini sağlayacak bilgileri doldurmak, bilgi yüklü müfredatlarla onları kısaca almak öğrencinin ötekiliğini, başkılığını zedelemekten başka bir sonuç doğuramayacağı savunulabilir.

Böyle bir anlayış erkin temsili olarak öğretmenin okul konumlanışını gündeme getirir ki; bu da yine iktidar aracı bilgileri aktarmakla görevli öğretmen ile öğrenci arasında çatışkılı bir ilişkiyi beraberinde getirir. Öyle ki öğretmen üst makamlardan aldığı genel amaçların kısacında, öğrenciyi, ideolojiyle belirlenen bilince, kendi bilincine indirger. Öğrencinin “tikel”liği, ulu “tümel”in kapsayıcılığında yok olur gider. Bu noktada da öteki/öğrencinin ötekiliği gözden kaçmış olur.

İşte tam da bu nokta, Levinas’ın düşüncelerine dayanarak, öznenin konumlanışıyla birlikte bir özne olarak öğretmenin de konumlanışını gözden geçirmemizi gerektirir. Levinas’ın düşünceleri bizleri, özne metafiziğiyle birlikte, modernist “evrensel” eğitim anlayışlarını da sorgulanmaya davet eder. Ama aynı zamanda Levinas’ın düşünceleri modernist eğitim paradigmasının etik zaafına karşı alternatif önerebileceğimiz bir etik düşüncenin de kapılarını açar.

Levinas’ın ötekinin ötekiliğine ve ötekinden gelen cevaba karşı sorumlulukla karakterize olan yeni öznellik tanımı, ontoloji ve etik alanları yeniden konumlanmış ve dünyanın acı veren lirizmine karşı, bize pratik insan ilişkisinde derin bir yankı bulan etik bir dil imkanı sağlamıştır. (Todd 2003: 1)

Böylece, iyi, erdem, ahlaki düşünce ve yargılar gibi kavramların yerine yakınlık (proximity), açıklık (openness), duyarlık (sensitivity), hassaslık (vulnerable), yüz ve başkılık (alterity) gibi bazı kavramlar etik’in koşulu olarak görülmeye başlandı (a.g.e:1). Aynı zamanda Levinas’ın felsefi amacı bizi, varlığın, düşüncenin ya da yönelimin limitiyle alakadar etmektedir. Levinas’ın düşünceleri, Heidegger’in varlığı ya da Husserl’in yönelimselliğinden farklı olarak sorumluluğun determine edilemeyen koşuluyla ilgilidir.

Levinas bizi, ötekinin yüzünden yansıyan tepkiye kulak asmaya çağırır ve yüz'e karşı sorumluluğun aciliyetinden bahseder. Levinas'ın işaret ettiği bu aciliyet, acının, adaletsizliğin ve şiddetin ortadan kalması isteğidir. Bu sadece felsefi ilgi değil aynı zamanda insani bir gerekliliktir.

Levinas için öteki ile ilişkimizde, ötekini zihnimde bütünleştiremeyeceğim düşüncesine dayanan bir etik anlayış söz konusudur. Öteki, bilincimde öğütemeyeceğim kadar başkadır. Bu başkalık ne ölüm hiçliği, ne de psikoanalitik bir bilinç dışılıktır, bu daha ziyade varlıktan başka türlü olmaya işaret eder. Sonsuzdan gelen ifadenin yüze yansması ve bu başkalığın indirgenemezliği ile belirlenen bir etik söz konusudur. Bu, Derrida'nın deyişiyle; "etiğin etiği"dir (a.g.e).

Levinas'ın etiği, varlığın kuruluşundan, dilin sınırlarıyla yakalanabilecek anlamlardan ve düşünce oluşturuşumuzdan önceye giden bir ilişkiye; yüz yüzeliğe dayanır. Ötekini ben'leştirme düşüncesinde ötekinden yansıyan tepkiyle girdiğim sorumluluğun aciliyeti, gerçek yaşamda insanlar arası iletişimdeki etik aciliyeti akla getirir. Bu aciliyet insanların gündelik yaşamlarında beliren etik ihtiyacı ortaya koyar. Varlığın gündelik formlarına ilişkin bu ihtiyaç, eğitim alanında da kendisini gösterir. Levinas geleneksel etik modelleri reddeder. Onun amacı; "etik ilişki" kurmanın anlamını aramaktır. Levinas'ın düşünceleri bu anlamda bir etiğe yönelim ya da etik yaklaşım teklif eder ve etiğinin doğurduğu kavramlara "potansiyel açıklık" taahhüt eder.

Aynı zamanda Eğitim'e Levinas perspektifinden yaklaşmak; eğitimde sorumluluk ve öğretim-öğrenim süreçlerindeki iletişim başarısı nasıl gerçekleşecek? Etik ilişkiye ulaşmayı salık veren pedagojik yaşantının kurgulanma biçimleri nelerdir? Gibi birtakım soruları akla getirir (a.g.e: 3). Bu sorular bize sadece yorum alanı tanımaz, daha ziyade, eğitimin kendisinin etik önemi hakkında farklı düşünmemize yardım eder. Bu farklı etik düşünce önceden belirlenmiş ilkeleri uygulamak için bir alet olarak görülmez. Eğitim bu anlamda aslında etik soruların ve sorgulamaların yerleşkesi, alanı olmaya başlar. Böylece Levinas'ın düşünceleri bizi, eğitimin etik yapısının anlamını ortaya çıkarmaya davet eder (a.g.e: 3).

Etiğin eğitim ilişkisinde zemin olması; öteki/öğrenci ile ilişkide onun farklılığının ağırlığını hissetmek ve bu ağırlığın sorumluluğunu üstlenmekten geçer. Bu öteki olarak öğrenciden kopuk bir konumlanıştan, ya da bu anlamdaki bir özerklikten ziyade,

birliktelik ya da yaderklik fikrine dayanır. Bu düşünce, ahlakın Kantçı anlamdaki özerklik karakterinin ve benin istemci fikrinin, eğitim alanında da sorgulanmasını beraberinde getirir. Böylece ahlaki normların, evrenselliğin, öğretmen özelinde temsili ve aktarımı düşüncesiyle beraber özerkliğe dayanan öz sorumluluk (moral agency) fikri de gözden geçirilmek zorunda kalır.

Levinas'ın öznelliğin ön koşulunu, özerklikten alıp yaderkliğe devretmesi ve ötekiyle birliktelikteki sorumluluk nosyonunu etik ilişkinin zeminine oturtması, eğitim alanında evrenselin somutlaştığı öğretmenin özerkliğindeki ahlaki öz sorumluluktan ve ahlaki vekaletlikten radikal bir kopuşa işaret eder. (Cinnery 2003: 3)

Böylece Levinas, hüküm süren, egemen rasyonel özerklik olarak görülen öznellik anlayışını reddeder ve tam tersine öznelliğin bir diğerine olan etik sorumluluk olduğunu savunur. Hatta sorumluluk fikrinin yeni öznellik tanımı için kullanımı, öteki için sorumluluğun öznellik için daha doğal bir algı olduğu iddia edilebilir. Öyleyse; “öznesiz” “öteki” olamayacağı fikrinden, “ötekisiz” “özne” ya da ötekine sorumlulukla temellenmeyen bir özne olamayacağı fikrine varılır (a.g.e: 8). Böylece, özne geleneksel konumundan kopar ve zihinsel özünün iktidarı sarsılır. Ötekinden gelen ağırlıkla kendini onun yerine koyar (substitution) ve iktidarından feragat etmek zorunda kalır. Ben kızağa çekilir, böylece varlığın anlamı, varlığın rehin verilmişinde yatmaya başlar (a.g.e: 8). Bu, özerkliğin devrine işaret eder.

Bu anlamda rasyonel özerklik, egemenliğinin bir dışlaşım biçimi olarak ahlaki temsil ve ahlaki öz sorumluluk ya da ahlaki öznellik (moral agency) düşüncesinin kırılışına ve yaderklik düşüncesine dayanır. Böylece, öteki için olma, ne kendini imha etme ne de öznelliğin kayboluşudur. Bu; öznelliğin yeniden tanımlanışı, yeni çehresiyle doğuşudur. Böylece, Levinas'ın düşüncesini kabul ettiğimizde, modernitenin kural yönetimli ahlak temsili düşüncesini kökten farklı bir anlayışa oturtmamız gerekir.

Öyleyse etiğin kaynağı nedir? Sorusuna Levinas'tan “otonomi” yerine, “heteronomi” cevabı gelecektir. Etik ilişkideki karşılıklılık, öznenin bir başkasıyla ilişkisinde, başkasına duyulan öncelikli sorumluluğuna dayanan bir özne anlayışına işaret eder. Bu eğitimdeki özerklik ve ahlaki öz sorumluluk ile temellenen ahlaki öznellik (moral agency) düşüncesinin radikal olarak yeniden düşünülmesini beraberinde

getirir. Bu bakımdan rasyonel özerk öznelerin oluşturulma amacı olarak eğitimin egemen yapısı tekrar sorgulanır (a.g.e:12).

Böylece postmodern ve postyapısallık eleştirilerce de karşı çıkılmış olan, uzun zamandan beri öznellik ve özdeşlik biçimlendirmesi olarak algılanmış olan eğitim düşüncesi; Levinas'ın öznellik konseptiyle ve ötekiindeki yüze cevap veren ve bu cevabın sorumluluğuyla ötekinin önceliğini savunan düşüncesiyle, ters yüz olmuştur (a.g.e: 5).

Ötekiyle ilişkide erkin devri; pedagojik ilişkide de bir heteronomiyi ve erkin öğrenciye devrini gündeme getirmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin kuruluşunda ötekinin ötekiliğine “evet” cevabı, yeni bir pedagojik ilişki zemini oluşturmaktadır. Bu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, başkılığa karşı sorumlulukla temellenen, etik bir ilişki olması gerektiğini gösterir. Bu anlamıyla heteronomi; kendi özgürlüğümü sorgulayıp ötekinin haklarını ve özgürlüğünü kendimin önüne koymamdır. Heteronomi; böylece, özgürlüğün, bağımsızlık ya da özerklikte değil, daha ziyade “Buradayım” (Here I am) ifadesine yansıyan ve etik duruşta yatan sorumlulukta aranması gerektiği anlamına gelir. Böylece, başkılıkla ilişkinin anlamı kendimden önce ötekinin özgürlüğüne işaret eder. (a.g.e:14)

Levinas, öteki ile ilişki “etik” bir lütuf değil, bir zorunluluktur der. Öteki önceliğini buyurur. Ötekinin ötekiliğinden(başkılığından) gelen cevap beni sorumluluğa mecbur bırakır. Bu cevap aynı zamanda etik'in de kuruluşudur. Levinas'ın yeni öznellik tanımı içerisindeki en merkezi, en kökten düşünce; sorumluluğun zorunluluğu fikridir. Bu ötekinden gelen karşılık, cevap ya da tepkiye (response) dayanır. “Cevap” ya da “tepki” kavramı sadece Levinas'ı okumanın bir yolu değil, aynı zamanda eğitim üzerine yeniden düşünmenin de başka bir yoludur. Buna; (Levinas'tan) öğrenmek, (Levinas'a) cevap vermektir diyebiliriz. (Biesta 2003: 61)

Levinas'tan öğrendiklerimize bakacak olursak: Levinas'ın düşüncesi vasıtasıyla Batı dünyasının felsefi düşüncelerinin sorgulanması, Batı dünyasının eğitim süreçlerine ilişkin tasarıları da sorgulanır kıldı. Bu anlamda eğitim üzerine yazmamış bir filozof olsa bile Levinas'ın düşünceleri, eğitimin özellikle eğiten ve eğitilen unsurlarına ilişkin yorum getirebileceğimiz bir ışık tutar. Böylece Levinas'ın etik düşüncelerinden sonra, eğitim düşüncesinin algılanışı yeniden gözden geçirilebilir.

Levinas'ın eleştirdiği; Batı felsefesi geleneğinin özne fikrinin akılsal ve benden hareket eden karakterinde, doğal olarak özerklik ve öz kontrol fikri vardır. Batı geleneğindeki özerklik düşüncesi, dünya üzerinde hakim eğitim anlayışlarına da yansımıştır. Bu bakımdan eğitim, özerk bir birey olarak insanın potansiyelini, insanın kendi bireysel yönelimselliği ile ortaya çıkarma etkinliği olarak anlaşılmıştır. Böylece eğitimin hedefi olarak yetişmekte olan çocuğu, sadece akılsal kılma ve önceden varolan ya da önceden kurulmuş ortak sağduyu, ortak akıl fikrine ulaştırma düşüncesi belirlemiştir. Eğitime modern yaklaşımlarda öznellik, sadece düşünen bir cogito olarak anlaşıldığı için, eğitimdeki öznellik fikri de dünyayla ve başka insanlarla bir bilme ilişkisi geliştirmekten, edimlerini, umutlarını, düşüncelerini ve hatta ahlaki erdemlerini cogito ilgisine indirgemekten öteye gidememiştir. Tüm evrenin düşünce ile ya da bilme ilişkisiyle açıklanabileceği fikri, bilimsellik, rasyonalizm ve ilerleme gibi söylemlerle desteklenmiştir (a.g.e: 62).

İşte bu öznellik fikri, Levinas felsefesinin ben'in özerkliği ve önceliğinin önüne yaderklik ve ötekinin önceliği fikrini koymasıyla radikal bir değişime uğrar. Böylece insanın bilinç süreçleri sayesinde bir birey olabildiği düşüncesi tepetaklak olur. Böylece "öteki" ile ilişkide cogitonun kendi özerk kararını, kendi bilinç sürecinde, kendi içine kapanarak vermesi ve ötekiyle olan bu ilişkide ahlak yasasını özerk istencine indirgemesi şeklinde ortak anlam bulan özne fikri yapıbozuma uğrar.

Bu yapıbozum sonucundaki yeni öznellik, ötekiyle ilişkimizde tasarımlarımızdan ya da düşüncelerimizin başladığı noktadan daha önce olan bir ilkeyle temellenir. Bu ilke ne bilme ilişkisi ne de inatçı ve bildiğini okuyan cogitonun edimidir, bu ilişki ötekinin ötekiliğine (başkalığına) yönelik sonsuz sorumluluk ilişkisi ya da daha açık bir ifadeyle "etik ilişki"dir.

Öteki ile ilişkinin bu yeni biçimi; ötekinin yüzünden gelen sonsuz bir talebe ve zorunlu bir sorumluluğa dayandığından dolayı -etiğin nerede başlayıp nerede bittiğine ve ne yapmak zorunda olduğuna dayalı kural temelli- ödev ahlakından daha talepkardır. Aynı zamanda öznellik ve etik hakkında kabul edilen en baskın düşüncelerden birisi olan, ahlaki özerk bireyin istenci ve edimine dayandıran, ahlaki öz sorumluluk (moral agency) fikrinin askıya alınması gerekliliği gündeme gelmiştir.

Bu anlamda artık, ahlak yasasının özerk bireyde temsiline dayanan şekliyle ahlaki öz sorumluluk fikri, yerini Levinas'ın ötekine karşı yaderkliğiyle temellenen ve istençten öte, bir zorunluluk olan etik sorumluluk fikrine bırakmıştır. Böylece sorumluluk hakkında konuşmak Levinasça belirlenen bir etik dilden başka hiçbir şeyi gerektirmez. Bu kuralları, yasaları, ilkeleri değil, ötekiyle bir odada, sokakta ya da sınıfta karşılaşmanın canlılığındaki sorumluluğun dilini gerektirir.

Bu anlamda, Levinas'tan sonra, eğitime ilişkin ahlaki sorumlulukla ilgili konuşulduğunda, eğitimde sorumluluğun heteronomisinin dili için, özerk özgürlüğün dilinden vazgeçmeyi gerektirir. Bu, öğrenciyle ilişkide, bilinen ve belirlenmiş olandan vazgeçme pahasına, hassaslığı (vulnerability) ve riski kabullenmek anlamına gelir (Chinnery 2003:15). Levinas bu noktada “ben, tek ölçütü sorumluluk olan kişiyim” der. (Levinas 2003 e: 295)

Levinas sorumlulukla temellenen ve bir kavramla anlaşılabilmekten çok bir izahla anlaşılabilen, bu yeni özne düşüncesi, bize yeni bir eğitim izahının da kapılarını açar. Levinas'ın öznelliğe ilişkin bu açıklamaları insanı doğasından koparmak değil, insanın doğasının zaten bu olmadığını ifade etmektir. Daha kesin bir ifadeyle söylersek, Levinas'ın bu gayreti; öznenin ontolojik terimlerle düşünülemez kadar biricik ve tikel olduğunu ortaya koymaktadır. Zira ontolojinin temel kabul edilmesi tikelin genelleştirilmesi problemini doğurur (Biesta 2003: 63).

Levinas'ın düşünceleri ve etik özne izahı bu noktada devreye girer: Bireyin biricikliği yok edilemez. Çünkü öteki özün ötesine taşmak, varlığa ara vermek, modern özneyi öz niteliğinden soyulan bir alanda sorumluluk ilişkisiyle baş başa bırakır. Yani sorumluluk varlığın sorgusunda ortaya çıkar. Bu, beni kendilik olmaya taşıyan bir sorgudur; sorumluluk sonuçta beni eşsizliğim, biricikliğim içinde yapılandırır.

Bizi biricik birey olarak oluşturan şey, tekil varlığımız olarak biricikliğimizi teslim eden an, sorumluluğun üstlenildiği, ötekiyle karşılaşmanın düşünceye öncel olduğu ana işaret eder. Kendi biricikliğimi bulduğum bu an, kaçınılmaz sorumluluğun sonsuzluğunu hissettiğim andır. Ötekiyle karşılaşmanın bu ilksel anında ötekine evet dediğim sorumluluk anı, ona bilincimden gelen kurgusal sesle evet demeden çok daha önce kurulan bir andır. Ona bir karşılık, bir cevap (response) vermişimdir zaten, ilişki ilk karşılaşmada verilen karşılık, ani bir kontak ile belerlenir (a.g.e: 63)

Etiğin kaynağı bu şekilde saptanır ve pedagojik bir soru olduğunda ilk olarak Levinas felsefesini nasıl okuyacağımız gündeme gelir. Bu pedagojik süreci Sharon Todd'un açıkça girdiği bir tartışma olan Levinas'ı mı öğreneceğiz yoksa Levinas'tan mı öğreneceğiz sorusuyla açılım kazanır. Eğitim alanına ilişkin çıkarımlar yapmak için, Levinas hakkında öğrenmek; Levinas'ın ulaştığı, sahip olduğu doğruları alıp eğitim alanına uygulama ödevini gündeme getirirken, Levinas'tan öğrenme düşüncesi ise kesin olarak bize, bir ön program süreci olmaktan ziyade bize, pedagojik bir diyalog alanını açan bir sonuç olacaktır. Bu anlamda (learning from Levinas) Levinas'tan öğrenme; pedagojide bir diyalog alanı yaratmanın kaynağı olabilir.

Eğer eğitim üzerine yazmış olsaydı da Levinas'ın düşüncelerini öğrenmek ve onun hazır sunduğu doğruları eğitime uygulamak olurdu. Biz ise Levinas'tan çıkarsadıklarımızla eğitimde diyalog doğuran bir ilişki biçimine açıklanabileceğiz. Şöyle bir analogiyle açıklayabiliriz: Nasıl ki etik öteki/öğrencinin yüzünden gelen tepkiye sorumlulukla cevap verme ise, öğrenme de bir bilgi ya da hakikat kazanımı değil ancak Levinas'a bir cevap, bir karşılık verme, ötekenden öğrenmedir. (a.g.e: 64)

Öyleyse bizi biricik bireyler olarak tekilleştiren eğitim için şu önerilebilir: Sağlıklı, huzurlu varlıklar veya kişilikler olabilmenin olasılığı rasyonel cogito da değil fakat Levinasçı sorumluluk zorunluluğuna karşılık verebilen, cevap verebilen özne fikrindedir.

Karşılık verme (respond) yeteneği, önceden verili ya da insan doğasının garanti ettiği bir kapasite değildir. Bu nedenle eğitimde bir öğretim tekniği olarak sunulamaz. Bu ancak etik anın anidenliğinde diyalogu açık olmak anlamı taşır. Eğitimde gerçek bir ilişki başarmak isteniyorsa, öğrenciden yansıyan talebe cevap olanağımızı açmamız gerekir. Böylece bilgi ile şekillenen bir pedagoji önermek değil, fakat etik ilişki ve diyalogla adalet beklentisini karşılayabilen bir pedagoji önermek esas olacaktır.

Öyleyse responde (karşılık verme, cevap verme), bir öteki olarak öğrencinin talebine, isteğine, Levinasça söylersek buyruğuna ya da onu kendim gibi yapma yöntemlerime karşı doğan etik tepkisine kulak asmak, onu anlama adına zihinsel süreçlerden çok, onunla etik temelde bir ilişki geliştirmenin imkanını sağlar. Ya da cevaba cevap vermek ilişkinin biricik yolu olabilir. Bu anlamla şunu söyleyebiliriz ki;



“öğretmenin sorumluluğunun anlamı, öğrenciden gelen etik tepkiye cevap verebilmektir” (Zembylas&Vrasidas 2005: 69).

Eğitim teorisinin temelinde etik düşüncenin oturtulması, modern felsefenin geleneksel hümanizm düşüncesinin ötesine taşıyacak bir yol olarak, öznenin etik ve sorumluluk bakımından düşünülmesi gösterilebilir. Bu bir ödevi doğruluk değil, adalet açısından düşündürür. Bu, eğitime yönelik program teorilerini de yeniden gözden geçirmemizi sağlar.

Son dönemlerde postmodernizm ve eğitim üzerine yapılan tartışmaların sonuçları olarak giderek gözlenen şey; Aydınlanma, modernite ve eğitimsel amaçlar arasında çok yakın bir ilişki olduğu ve program teorisinin bu amaçlarla belirlendiğidir (Biesta 1999: 203)

Modernizmin eğilimleriyle değerlendirdiğimizde, modern düşüncede eğitim süreçleri sonucunda eğitimin ödevi olarak özne, tam özerk ve yönelimsel tecrübelerinin kapasitesini kullanabilmeyi başarabilen, belki de Kant’ın aydınlatma ve akıl tanımına uygun düşünebilen bir tarzda eğitilmelidir.

Skolastik düşüncenin tanrısal iradeyi yücelten ya da monarşik düzenin kral ya da soylu iradesinden ziyade kendi özerk kontrolünü, akılcı öğretilerle sağlama fikri, modernist dünyanın eğitim anlayışını da şekillendiren temel olarak kabul edilir. Böylece modern eğitim düşüncesinin ve eğitim sisteminin oluşumunda, modernizmin zihinsellik felsefesi özerklik düşüncesi ve ego cogito anlayışı belirginleşmiştir. Bununla birlikte doğru bilginin, hakikatin ya da gerçekliğin bilgisinin yolu olarak da bilinç, düşünce ve akıl merkezli felsefe gösterildiğinden, eğitimin görevi de gerçekliği bu yöntemlerle algılayacak bireyler yetiştirmek olmuştur.

Belirttiğimiz gibi modernist felsefe, öznenin hareketle dünyayı açıklama, öznenin bilimsel ve akılcı karakteriyle gerçekliği algılama düşüncesine sahip oldu. Tüm gerçekliğin temelinde ego cogitonun (düşünen ben) konulması ve bu fikrin tüm evrende ben’i yalnız bırakma tehlikesi, modern felsefe geleneği içerisinde beliren alternatif düşüncelerin doğmasını da beraberinde getirmiştir. Bu, dünya kuruluşunun, salt ego cogitoyla belirlenen özne ile değil öznelerarası bir yolla olabileceği düşüncesidir. Hegel’i, Husserl’i vb. böyle değerlendirebiliriz.

Öznelerarasılık fikriyle özne ile diğer özneler arasında etkileşim olanağı gündeme gelmiştir. Böylece düşüncemin dış dünya ve öteki ile karşılaşmamda epistemolojik önceliği sorgulanır. Öznelerarasılık düşüncesiyle öteki ile ilişkide öteki'nin sadece benim zihnimin bir nesnesi gibi görülmesi fikrinin sarsıldığı düşünülür. Ancak Levinas'ın bu noktada bir itirazı vardır: Öznelerarasılık düşüncesi olsa bile modernist eğilimin devamı olarak, doğaya ve ötekine yönelimsel olmaktan, bu yönelimi aşkın bir ben'den ya da mutlak bir tinsellikten hareket ederek açıklamaktan bahsetmek öznelerarasılık fikrinin de aynı tuzağa düştüğünü ve gerçek iletişimi sağlayamadığını düşündürür. Hatta Levinas'a göre ötekiyle kurmak istediğimiz ilişkiyi daha başından koparıp atar. Öyleyse öznelerarasılığın (intersubjectivity'nin) daha radikal bir yorumuna ihtiyaç vardır.

Bu problem aynı zamanda pratik alana ilişkin bir vurgu olarak, ahlak kavramları açısından da ifade edilebilir. Ego cogitoyla karakterize olmuş zihinsellik ile intersubjektivite arasındaki bu ayrılma bize artık, insanlar arasında neler olmakta olduğuna yönlememiz gerektiğini hatırlatır. Bu ayrım aynı zamanda yeni eğitim anlayışları açısından farklı başlangıç noktaları ile düşünmemizi sağlar.

Aynı zamanda eğitime ilişkin bir çıkarımda bulunabileceğimiz ya da eğitimi de kapsayan öznelerarasılık düşüncesini daha tepkisel ve radikal olarak yeniden düşünebileceğimiz bir yol var mıdır? Ya da öznelerarasılık düşüncesinin radikal kurulumu, bizi aynıya indirgemekten, ben'in bütünselleştirilmesinden kurtarmak için bir yol olabilir mi? Öyleyse bir teorinin bütünselliğinden kaçmak, onun salt bilince indirgenmişliğinden kaçmak anlamına mı gelir?

Salt zihinden, gerçek bir öznelerarası etkileşime geçmek istiyorsak, radikal bir yol veya tepkiden söz edilmelidir. Bu, sadece alternatif bir teori değil, özne kavramını tümüyle gözden geçirmeye zorunlu olduğumuz düşüncesidir (a.g.e: 206). Bu anlamda Heidegger'in, Batının totaliter düşüncesinin kendi üzerini örtmeye çalıştığı Hümanizm düşüncesinin temeline, metafiziği yerleştirdiği, Foucault'un "insanın sonu" derken salt bilinçten hareket eden özne düşüncesinin de sonuna işaret ettiği, düşünceleri bu radikal kopuşa işaret eder.

Kantçı anlamda belirlenen akıl ve özerklik temelli ahlak ve hümanizm düşüncesi ancak özerklikten ya da ben'den başlayan düşünceden hareket ettiği için, insan bireyinin

somut insanla karşılaşmasında, onunla gerçekleştireceği tüm ahlaki deneyimleri ben'in istencine ve özerkliğine indirgenir. Hümanizm bu anlamda tikel öznenin kurgusu olur. Böylece somut insanın, bir başkasının önünde yine biz yer alırız (a.g.e: 208). Bu konuda Levinas geleneksel özne düşüncesinin asla, biricikliği, bireyselliği, başkalığı ve insanın tikel varoluşunu fark edemeyeceğini savunur.

Bu anlamda şu söylenebilir ki; modern düşünce, transzendental özneliği, asla bir "kim" sorusuyla ifade edilenin karşılığı olarak görmedi; özne ancak, "Ne" sorusuyla anlaşılabilir. Bu nedenle bir tekil varlık olarak özne hakkında düşünmek; özne "ne" sorusuyla, özne "Kim" sorusu arasında ayırım yapmamızı zorunlu kılar. Geleneksel özne metafiziği bu noktada, özne "kim" sorusunu, öne bir töz olarak "ne" sorusuna indirger.

J. L. Nancy bu konuda; 'kim kimdir?' (Who is who?) sorusunun, 'kim nedir?' (What is who?) sorusundan çok farklı olduğunu savunur. Çünkü bu soru ona göre, öz'e ilişkin bir soru değil kimliğe ilişkin bir sorudur. Öyleyse Nancy'e göre bu soruyu kimin kimi olarak, kimliğe ilişkin bir soru olarak anlamalıyız (a.g.e: 208). Levinas da bu konuda Batı metafiziğinin, düşünsel töz'den hareket eden ve tüm bilgilerimizin ve anlamlandırmalarımızın orijini olarak düşünen ben'i gören fikrini ve tikel kimliği ve ötekinin başkalığını görmezden gelen düşüncelerini şiddetle eleştirir. Bu, özne ile bilincin birbirine karşılık gelen, eşdeğer kavramlar olduğu düşüncesini sorgular (a.g.e: 213).

Artık salt bilinçle açıklanamayan özne, bilinçlilikten önceki bir edimiyle gündeme gelir. Bu zihnin bir bilme ilişkisine girmeden daha önceye işaret eden, etik ilişkidir. Böylece öteki ile birliktelik, etik birlikteliktir ve irrasyonel bir zeminde, ilksel ve anarşik bir sorumluluktan doğar. Böylece bu sorumluluğun oluşturduğu zeminde ötekiyle gerçek bir iletişimin doğabileceği bir etik alan belirir. Öyleyse etik alan ya da etik uzay (space) fikri, öznelerarası uzay fikrinin radikalizasyonunu sağlar.

Öznelerarasılığın etik temelde yeniden düşünüldüğü ve bir iletişim olanağı için radikal bir yoruma kavuştuğu ve bu radikalliğin modern öznenin tepetaklak oluşuna işaret ettiğini söyleyebiliriz. Özneliğin bu yeni tanımında "kim" (who) bir tekil varlık olarak, biricik bir birey olarak tikelleşebilir. Tam da bu nokta, "eğitim" üzerine bir ayırımın farkına varabileceğimiz yerdir. Eğitim tekil bir varlık olarak öznenin

bulunabileceği, “kim” (who) olarak, birisi olarak orada bulunabileceği bir alan ya da bir uzay (space) olarak düşünülmelidir.

Eğitimin, tekil varlık olarak öznenin orada bulunuşunun zemini olması, temel olarak sorumlulukla mümkün olabilir. Bu açıdan eğitimin; öğrencinin ya da çocuğun tekilliğinin, biricikliğinin bir tepkisi, cevabı ya da bir sonucu olduğu fikrini çıkarıyabiliriz. Daha Levinasça bir dille ifade edersek; sonsuz sorumluluğun düşünüldüğü, sonsuz sorumlulukla hareket edilen, öğrenciyle oluşan eğitim sürecini sonsuz sorumlulukla temellendirmeyi gerektiren bir eğitimden bahsedebiliriz (a.g.e: 215–216).

Levinas felsefesi penceresinden, radikal bir öznelerarasılık düşünülürse tekil öznenin tanınmasını ve tikel varoluşa davet edilmesi yoluyla ben’de ortaya çıkan, beni sorumluluğa zorlayan bir alan doğar. Bu, teorik alanla ilişkilendirilemeyecek, kendisi üzerine kuramlaşmadan ya da doğruluk sorunundan türemeyen bir özne’ye ilişkin bir alandır. Özne, bizi yeni öznellik tanımına götüren adalet ve sorumluluğa ilişkin sorunun cevabıdır.

Öznenin adalet ve sorumluluk zorunluluğundan gelen bu davet, bizi eğitim teorisini de adalet ve sorumlulukla belirlemeye zorlar. Bunlar eğitimin ödevi ama aynı zamanda kalbi ve canıdır. Bu temel, bizi aynılaştırmaya karşı ötekinin tepkisini ve cevabını dikkate almaya zorlayan bir eğitim teorisini, bu eğitim teorisine uygun bir özne konumsallığını, öznenin tikelliği için sorumluluk alma zorunluluğunu düşünmemizi sağlar (a.g.e: 216).

Eğitim teorisini sorumluluk temelinde bir etik alan olarak düşünmek ve bu etiği eğiten ile eğitilen ilişkisinde beliren bir zorunluluk olarak düşünmek, hâkim eğitim anlayışlarının tıkanıdığı noktada; modern öznenin monologsal karakterinden etik öznenin diyalogsal karakterine geçiş için bir yol sağlar. Böylece müfredat teorisinde (curriculum theory) güçlü bir olanak olarak “iletişim” kavramı ortaya atılabilir. Farklıyı, aynıya indirgeyememe sorumluluğuyla belirlenen bir etikten esinlenecek müfredat ya da program teorisi, böylece; ötekinin radikal başkalığına cevap verebilme kapasitesine sahip olabilecektir (Säfström 1999: 227-228).

Böyle etik zeminde, eğiten-eğitilen ilişkisini etik alana taşıma düşüncesinde olan müfredat teorisi ve eğitim anlayışı; eğiten-eğitilen ilişkisinin gerçekleşme sürecinde

etiğe dayandırılan bir diyalog açıklığına olanak tanır (a.g.e: 230). Bu anlamda eğitimde etik, diyalog olanağını, hatta gerçek bir iletişim imkanını sağlayabilir.

Böylece, Levinas felsefesi, eğitimde hayati bir role sahip olan öteki/öğrenci ile ilişki düşüncesini değiştirir. Öteki/öğrenci ile ilişkide ben'in kızağa çekilmesi ve yapısının bozulması ile gündeme gelen öteki'nin önceliği düşüncesi gerçek bir iletişim anı olarak etik an'ı gündeme getirir. Bu özne olarak öğretmenin eğitim sürecindeki özerk konumunu da sorgulanır kılar. Öğrenciyle ilişkisinde öğretmendeki bu özerklik, kendi egosuna saplanıp kalma, başkalığı manipüle etme tehlikesini barındırır. Levinasça söylersek, öğretmenin egosundan kurtulup, kendi olanaklarını aşmasının tek yolu; eğitimci olarak ötekinin/öğrencinin yüz'ünün sonsuzluğundan ve başkalığından geçmektedir (Abunuwara 1998: 1).

Bu karşılıksız bir ilişkiyi gerektirmektedir. Sorumluluk bir zorunluluktur, karşılık beklemeden ötekinin yüzünden yansıyan talebe cevap vermeliyim. Ancak öğretim kurumları ihtiyaçların ya da taleplerin ekonomik modellerine bağlı oldukça gerçek iletişim tıkanacaktır. Çünkü eğitim sistemi, öğrencilerin kazanımları sonucunda ödeyeceklerini bekleyen öğretmenleri kaçınılmaz kılmıştır (a.g.e).

Bunun yanı sıra uygulamaya konulan eğitim anlayışları öğretmenlerden sadece bilgi aktarımı beklemektedir. Modernist eğilimin genel trendine uygun bir yapıyla öğretmen bilginin sahibi ve bilgiyi aktaran, öğrenci ise pasif alıcı konumundadır. Bu aynı zamanda modernist bir özne olarak öğretmenin çevresine ya da öğrenciye bir bilme, onu tanıma ve kategorize etme ilişkisiyle yönelmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Bilgi eğitimcileri güçlü kılabilir; ancak eğitim sürecinde, eğitimcilerin ödevleri salt bilgi saçma olarak algılandığında, aktaran-aktarılan, etken-edilgen ikilemiyle konumlanan ilişkiler de beraberinde ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda Levinas'ın felsefesi bize, öğretmen-öğrenci ilişkisine ya da genel olarak öğrenme sürecine bakışımıza devrimsel bir yol sunar.

Levinas'ın evrene bir bilme ilişkisiyle yönelen ego cogito'ya yönelik eleştirileri ve eğitim süreci açısından düşünürsek, bilmek için (to know) eylemlilik tartışmaları, eğitimcilerin kendi hedeflerini gözden geçirmelerini gerektirmektedir. Zira Levinas'a göre de olgular bilinebilir, fakat "öteki" asla... Bu düşünce, eğitimde bilmenin ve bilginin rolünü gözden geçirmemizi talep eder. Bu bilgilerin değersiz olduğu anlamına

gelmez; ancak, eğitimin yalnız başına bilgiden başka bir şey ile de hayat bulacağı anlamına gelir. Eğitim için bu yeni hayat kaynağı ise Levinas'ın önerdiği şekliyle “etik”tir, ya da eğitim sürecinde, sınıfta, etik ilişkinin önceliğinin ve üstünlüğünün bir anlayış olarak yerleştirilmesidir (a.g.e: 2).

Eğitimde etik ilişkiyi temel kabul etmek, eğitim sürecindeki klasik rollerimizi gözden geçirmek, modernizmin şekillendirdiği eğitim pratiğindeki konumlanışlarımızı da sorgulamak anlamına gelir. Öyle ki; kartezyen anlayışla baktığımızda öğretmen, Levinas'ın “ben”, “özne”, “aynı” ya da “aynılık” kavramına, öğrenci ise “öteki” ya da “başkalık” kavramına denk düşmektedir; bu, kısaca “ben” olarak öğretmen, “öteki” olarak öğrenci (Williams 1992: 6) ifadesiyle açıklanabilir.

Genel bir felsefenin resmi ideolojiye, resmi ideolojinin eğitim amaçlarına ve müfredat anlayışına onun da öğretmene yansımaları düşüncesine dayanılarak ya da öğretmenden, “aynı”dan hareket edilerek eğitim süreci yönlendirildiğinde öğrenci bir öteki olarak kurgulanan, tasarlanılan veya biçim verilen nesnelere durumuna düşmektedir. “Böylece her zaman, “öteki” veya “ötekiler” olarak öğrencileri, kendi değerlerimize göre oluşturduğumuz program tasarımlarına, müfredat teorilerine dayanılarak hazırlamaya ya da biçimlendirmeye yönelik projelerimiz mevcut olmaktadır.” (a.g.e: 7) Ancak öğrenciler de, tüm insanlar gibi ya da Levinas'ın öteki'si gibi tasarımın sınırına indirgenmeye karşı durur. Bu anlamda eğitim üzerine yazmayan Levinas'ı eğer bu konuda konuşturmayı denersek: Nasıl ki, ötekini bilincin kafesine hapsedmek, totalize etmek ya da bütünleştirmekte bir şiddet eylemi öngörüyorsa; bir “öteki” olarak “öğrenci”nin “aynılık” tarafından totalize edilmesiyle bir şiddet eylemine maruz kaldığını savunurdu (a.g.e: 7).

Tıpkı; öteki ile ilişkide ötekinin tasarımın ve kontrolünüzün ötesinde, bir direnç göstermesi gibi, öğrenciler de bizim onlara ilişkin kendi tasarımın önünde kendilerini dirençle sunarlar. Sonsuz ötekiler olarak düşünebileceğimiz öğrencilerle ilişkiyi gerektiren “öğrenme fikri”: Levinasçı terminoloji yardımıyla artık öğretmenlerin öğrencilerini, yukardan dikte edilen bir “aynılık”a indirgemelerini içeren negatif yollardan ziyade, duyarlık zemininde, öğrencinin tepkisine (respond) ve başkalığına sorumlulukla karakterize olmuş, pozitif yollarla uygulanmaya çalışılmalıdır (a.g.e: 7).

Bu anlamda öğrenciye yaklaşım yöntemi olarak, sorumluluğa dayanan duyarlılık ile sorumluluktan uzak olan düşünce arasındaki fark; bizim *ötekine* gösterebileceğimiz, sevgi ile şiddet arasındaki farkı gösterir (a.g.e: 7). Bu anlamda sorumluluğa dayanmayan bir öğretim düşüncesi öğrenciyle ilişkiyi koparır ve onları kötü bir yazgıya bağlar. Bu bakımdan öğretimde sorumluluk temelinde bir anlayışı uygulamak; öğrencinin başkılığına karşılık verme, kendini onun yerine koyma (substitution), başkılıktan gelen cevaba cevap verme (respond to respond), öteki olarak öğrencinin yüzüne açıklık ve cevap isteği ya da ona duyulan “sevgi” olmalıdır (a.g.e).

Bu nokta modernist geleneğe ve özne anlayışına ya da özneliliğin eğitimdeki görünümüne bir cevap gibidir. Çünkü *öteki* ile ilişkinin dayandığı etik anlayışta, kendi dünyanın hatırı için *ötekini* şekillendirme ile *ötekinin* hatırı için kendi dünyayı şekillendirme arasında oluşan büyük farkı görebiliriz. Böylece *ötekinin* önceliği eğitim alanında da bir kez daha gündeme gelir. Bu öncelik sayesinde öteki olarak öğrenciye açık ve onu dinleyen bir öğretim yüz yüze ilişkiyle, o da etik’le gerçekleştirilebilir.

Aslına bakılırsa genel öğretmenlik tecrübeleri, öğrencinin gözleriyle görmenin, onu fark etmenin, bir hazzı ve keyif almaya olanak sağladığını göstermektedir. Çünkü aksi durum savunmasız gözler ve masum bir yüzle karşımda duran öteki/öğrenciyi görmezden gelip, kaybetmek ya da yok etmek anlamına gelebilir; Levinasça söylersek bu, yüzün kaybı, tikelin yok oluşu, farkın manipülasyonudur. Öyleyse ötekinden ya da öğrenciden hareket eden bir yeni eğitim anlayışı ancak; öğrencinin ihtiyaçlarına ve farklılığına bir tepki, bir cevap ve sorumluluk yaklaşımının denenmeye çabaladığı, yeni olanaklara ve yaratıcılığa açıklığı gerektiren gönüllü ve sevgi dolu bir yaklaşım gerektiren anlayışla mümkün olabilir (a.g.e: 8).

Levinas’ın düşünceleri yardımıyla belirlenebilecek böyle bir eğitim anlayışı, öğrenci ile sağlamayı düşündüğümüz ama bir türlü kuramadığımız iletişimi, etik temelde gerçek bir ilişki, zaten ilişki olan bir ilişki ile sağlayabilme olanağı tanır. Bu gerçek iletişim, öğrencilerin yüzünden yansıyan ilgiler ve farklılıklar doğrultusunda kendimizi değiştirmeye gönüllü olacağımız bir eğitim anlayışı gerektirir. Levinas’tan öğrendiğimiz etik ilişkide ya da ötekine sorumluluğun önceliğinde, bilme ve öğrenme yolu olarak modern öğretim teorisi ikinci plana itilmiştir. Etik ilişki ve sorumluluk nosyonu bizi öğrencinin farklılığını ve ilgilerini anlayıp onunla gerçek iletişim kurmamızı sağlar.

Levinas'ın etik sorumluluk fikriyle temellenecek bir eğitim, öteki'nin/öğrencinin yüzüyle karşılaştığım okulda, öğretmen-öğrenci ilişkisinin temel belirleyicisi olur. Böylece Levinasça bir yaklaşım, öğretmenin öğrenciyi başkılığında büyüteceği bir eğitimi müjdelir.

Başkılığında büyütmek, ancak, eğitenin öteki/öğrencinin indirgenemezliğini, öğrencinin farkıyla değerli olduğu düşüncesini kılavuz olarak benimsemekle olabilir. Öğrencinin başkılığı ya da yüzünden yansıyan bir tevazu, bizi etiğe davet eder. Öğrenci sınıfta, aynılıktan mutlak olarak başka kalandır ve hiçbir tektipleştirici biçimlendirmeye indirgenemez. Onu aynılaştırmaya ya da modernist ideolojilerin tasarısına indirgemek, ona uygulanan bir şiddete, bir etik suç'a işaret eder.

Bu anlamda öteki/öğrenci her zaman öğretmenin krallığından ya da hâkimiyetinden ötededir. Bu nedenle öteki/öğrenci ya da ötekilik, kavramak ve kategorize etmek için olan her yaklaşımdan kaçacaktır, her yaklaşım ötekine hep geç kalacaktır (Abunuwara 1998: 3).

Öyleyse şunu söyleyebiliriz ki eğiten için Levinasçı buyruk; eğitilenin ötekiliğinden ya da başkılığından yansıyan buyruğa cevap verme zorunluluğudur. Böylece eğiten eğitilene ilişkin tüm kategorizasyonlarından, onu biçimlendirme, bir müfredat ya da tümel eğitim ideolojisine indirgeme çabasından feragat edebilecektir. Böylece Freire'in dediği gibi, eğitenin, geleneksel, bilgi dayatma, müfredat "aktarma" rolü, öğrencinin başkılığını kötürüm bırakır, onun ötekiliğini zedeler.

O halde öteki/öğrencinin başkılığı, yetersiz öğretmenin kendini aşması ve ötekiliğe açması için bir yol olarak öğrencinin başkılığına duyduğu sorumluluğu kendisine sürekli kılavuz olmalıdır. Bu anlamda çalışmamızın amacı olarak ortaya koyduğumuz, modernist eğitim anlayışının açmaza girdiği bir nokta olarak öğrencinin zihninin tutsak edilmesi, yaratıcılığının törpülenmesi, genel bir ideolojik amaç için bir "araç" olarak görülmesi düşüncelerinin, eleştirel pedagoji yaklaşımıyla eleştirilmesi ve bu eleştiriler üzerine alternatif eğitim anlayışını Levinas felsefesinin öteki, sorumluluk ve etik gibi kavramlarının kılavuzluğu yardımıyla savunulabilmesi mümkün olmuştur. Modernizmin temellendirdiği eğitim düşüncesine getirilen eleştiri, hem eğitimin algılanış ve amaçlanış biçimine hem de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve öğretim süreçlerine yönelik olduğu için; bu eğitim anlayışına önerebileceğimiz alternatif



düşünce ya da yaklaşım da hem genel eğitim algılanışına hem de öğretmen-öğrenci ilişkisinin modernist çatışkısını bertaraf edecek etik ilişki düşüncesiyle beliren eğitim sürecine yönelik olabilmektedir.

Levinas felsefesi ile eğitim düşüncesini ilişkilendirerek modernist eğitim anlayışlarını eleştiren ve alternatif bir eğitim düşüncesi önermeyi deneyen bu çalışmanın sonuç bölümünde de etik temelli bir eğitim anlayışının nasıl olabileceğine yönelik fikir yürütülmeye çalışılacaktır.

## SONUÇ

Eđitim dűşüncesine felsefi açıdan yaklaşmayı, eğitim anlayışlarını ve süreçlerini eleştirel olarak ele almayı deneyen bu çalışma, aynı zamanda bu yolla eğitim düşüncesine farklı bir açıdan yaklaşmaya ve öneriler getirmeye çabalamıştır.

Eğitim düşüncesinin hâkim paradigmasını eleştirmek, içine düştüğü açmazları saptamak ve açmaza düşen geleneği eleştirip, yeni düşünceler önermek, ancak eleştirdiğimiz eğitim paradigmasının düşünce köklerine ya da dayandığı felsefi geleneğin argümanlarına yönelik eleştirel sorgulamalarla mümkün olabilir. Bu, bizi hakim paradigma olarak modernizmin felsefi dayanaklarının ya da metafiziğinin radikal eleştirmenlerinin düşünceleriyle tanışmaya götürür. Modernist felsefe geleneğinin köklü eleştirilere uğradığı düşüncelere Nietzsche’de, Heidegger’de, Derrida’da, Levinas’ta, Marks’ta, Frankfurt Okulu’nda vb. rastlanabilir.

Ancak amaç, söz konusu geleneğin eğitim felsefesine yansıdığı şeklini de eleştirmek ve üstelik bu geleneğe alternatif eğitim düşüncesi önermek olunca bu eleştirileri ve önerileri Levinas felsefesine dayandırarak yapmaya çalışmak bize oldukça güçlü argümanlar sağlamaktadır.

Eğitimin öznelerarası bir sürece işaret ettiği ve modernizmin özne anlayışının da pratik hayatta ne denli güçlü sonuçlar doğurduğu düşünülürse Levinas’ın bu özne metafiziğinin özne anlayışına yönelik eleştirilerinin ve özneliği yeniden tanımlayışının, eğitim anlayışını yeniden ele almak bakımından ne denli önemli olduğu anlaşılabilir.

Öyle ki; modern dönemde eğitim düşüncesini belirleyen etkenler, eğitim amaçlarına, eğitim anlayışlarına yön veren temel noktalar, ortaya atılan ve tüm toplumsal yaşantıyı bir virüs gibi saran “söylem”ler olmuştur. Toplumu yönlendirmede söylemin gücü ve veriliş biçimi oldukça önemlidir. Söylemin çoklu yapısının ve çeşitliliğinin altında çoğunlukla tek bir düşünce ve tek bir amaç bulunmaktadır. Modernite söz konusu olduğunda ana söylemlerin bilimsellik, akılcılık, evrensellik gibi kavramlar olduğu ileri sürülebilir. Söylem aynı düşüncenin hâkimiyet aracı olarak

kullanılmaya başlandığında, söylem olarak kullanılan şeylerin (bilim, akıl vb.) gerçek değerleri, kendiliğindenlikleri, kendinde amaçlılıkları da kaybolup gitmektedir.

Modernitenin doğuşuna ve skolâstikten koptuğu noktaya dönersek, aydınlanma rüzgârıyla da beraber, artık hâkim paradigmanın insanın gerçekliği tanrısal kaynağa dayanarak açıklayamayacağı buna karşın akla ve akıl ürünü bilimsel karaktere dayanılarak açıklanabileceği düşüncesine dayandığı görülebilir. Akla ve bilime dayanma düşüncesinin araçsal bir söyleme dönüşmesi ise modernist ontolojinin, batı metafiziğine, batı metafiziğinin de Avrupa merkezçiliğe dönüşmesi süreciyle ya da metafiziğin siyasallaştırması ve kapitalizmin tahakküm ruhunun temeline oturması anlayışıyla anlamlandırılabilir.

Öyle ki modernist ontolojinin dayandığı kartezyen dualizmin özü düşünce ve uzam olan ruh ve madde gibi iki ayrı töz düşüncesine dayanması ve tüm evrenin Düşünen Ben'e (ego cogitoya) dayanılarak ya da ben'den hareket ederek açıklanması, kapitalizmin merkeze sermayeyi koyma düşüncesine sağlam bir ontolojik dayanak sağlar. Batı metafiziğinin siyasallaşması; dünya ve insanlar üzerine egemenlik kurma ve ontolojisinin temel dayanaklarından olan akıl, bilim ve evrensellik gibi düşünceleri söyleme dönüştürerek kurduğu egemenliği devam ettirme düşüncesine dayanır.

Ortaya konulan ontolojinin, temel dayanakları (bilim, akıl vb.), yaratılan egemenlik alanının devamı ve genişlemesi için bir araç olarak görülmeye başlanınca, örneğin; amaç bilim olmaktan çıkıyor ve bilimi bir söylem olarak kutsamak, yaymak olarak yeniden beliriyor. Böylece bilimi, insanın merakı ve ilgisi değil de iktidar istemi yönlendirmeye başlıyor. Söylemin iktidar aracına dönüşümü, örneğin; Foucault'nun düşüncelerine veya Horkheimer ve Adorno'nun *Aydınlanmanın Diyalektiği* adlı eserindeki örneklerine ve çözümlmelerine baktığımızda yüzleşilmesi gereken bir gerçek olarak ortaya çıkıyor.

Heidegger'in dediği gibi Batı metafiziğinin dünya üzerinde teknik tahakküme ve egemenliğe dönüşümü, bu egemenliği ya da iktidarı devamlı kılacak ve yeniden üretecek araçlara olan ihtiyacı doğurmuştur. İşte televizyon, medya ve propaganda gibi araçlarla beraber 'eğitim' de böyle bir iktidar aracı olarak algılanmaya başlamış ve yaratılan kitlesel okul eğitimiyle vs. bu sistemsellik eğitim alanına da yansımış, böylece eğitim süreci iktidarın kısılcasına mahkûm bırakılmıştır.

Şunu söyleyebiliriz ki modernist metafiziğin tezahürü toplumsal yaşamın insanlar arasındaki ilişkilerinde de belirmektedir. Önemli olan nokta toplumu insanların birbirleriyle ve doğayla olan ilişkilerini böyle okumaya çalışmak, bu ontolojinin toplumdaki yansımalarını görüp, eleştirme ödevini üstlenebilmektir. Batı metafiziğinin temelinden doğan özne-nesne dikotomisinin, insanın doğayla ve diğer insanlarla ilişkilerinde karşıtlıklar yaratıp, karşıtını kendisi gibi yapma, aynılaştırma düşüncesinde nesneleştiğini söyleyebiliriz. Bu dikotomileri, çalışmamızın başında da belirttiğimiz gibi toplumda insan-doğa, kadın-erkek, Batı-Doğu, ya da öğretmen-öğrenci gibi ilişkilerde deneyimlediğimizi ve bu çelişkilerde karşıtı olarak konumlandığını aynılaştırmaya çalışan bir düşünceden hareket edildiğini söyleyebiliriz.

Toplumsal yaşamın derinliklerine kadar etki eden modernist/kapitalist paradigmanın kendi iktidarının devamını sağlayabilecek mekanizmaları kullandığını ve yarattığı söylemlerde bu mekanizmaları işlettiğini söyleyebiliriz. İktidar kendi devamlılığı için ya da erk'i elinde bulundurmak adına, kolay yönetebileceği, kendi istediği gibi yönelebilecek bir toplum oluşturabilmeyi ve bu topluma uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. İşte bu nedenle eğitim, en önemli ideolojik aygıt ve toplumu yönlendiren bir araç olarak görülmüştür.

Eğitim bir araç olarak görülünce, eğitim anlayışları, eğitim amaçları ve eğitim tanımları bu genel anlayışa uygun olarak ortaya çıkmıştır. Eğitimden beklentiler genel söylemi yansıtabilecek ve taşıyabilecek tarzda; yani bilimsel ve akılcı karakterde olmalı ve eğitimdeki temel amaç bilgi yüklemekle belirlenmelidir. Bilginin taşıdığı bağımsız değer bir tarafa bırakılıp, genel söylemin bir parçası olarak algılandığı ve toplumu istenilen yönde değiştirmek için bir araç olarak görüldüğü ve bu aracın eğitim sisteminde öğrencilere yüklendiği savunulabilir.

Eğitimin amacının ideoloji için bir araca dönüşmesi, yapılan eğitim tanımlarını da belirlemiş; eğitim istendik davranışlar kazandırma yolu, öğrenciyi biçimlendirme, ona toplumun istediği yönde şekil verme etkinliği olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin zihnini bir bal mumuna şekil verme süreci kadar pasif bir konumda algılamak, eğitim tanımlarını, öğrenciyi istendik davranışları yapması gereken, programlanmış bir makine gibi görmeye dayandırmak; eğitimden genel beklentilerle tam bir uygunluk içinde olmuştur.

Modern dönemde, eğitim tanımını ve amaçlarını iktidar istemiyle uygunluk gösterecek şekilde oluşturmak, özde modernist özne-nesne çatışkısıyla analogi kurabileceğimiz bir şekilde, eğitim sürecinde, farklılığıyla bir tekil birey olan öğrencinin, bu genel amaçların aynılığına indirgenmesi düşüncesini gösterir. Bu, genelliğin sınıf içindeki temsili olan öğretmen ile öğrenci arasında da bir çatışkı sorununu gündeme getirir. Programlanmış eğitim, kitlesel okul sistemi içerisinde hâkim paradigmanın söylemini taşıyarak, bu söylem üzerinde aynılaşarak ve bu aynılığa, hedeflediği başkılıkları indirgemekle karakterize olmaktadır.

Eğitim sistemi öğrencinin ‘tikel’liğini, ‘tümel’in genelliği içerisinde eritmekten öteye gidememektedir. Öğrencinin zihninin tutsak edildiği bu düşünceyle; ancak düşünemeyen, katılımcı olamayan, özgürleşemeyen bir bireye ve doğal olarak da istenilen yöne rahatça yönlendirilebilen bir topluma varılabilmıştır. Özel olan genel olana indirgenmeye çalışılınca da eğitim süreci de ona göre oluşmuş; öğrenci sınıfta edilgin, sürece katılamayan, yaratıcı düşünemeyen bir biçime ya da kendisine verilen kalıpları öğrenmeye mecbur kalmıştır. Öğretim sürecinde pasif konumda olan öğrenci, aktif olan, merkezde olması gereken öğretmene göre hep ikinci planda algılanmıştır. Öğretmen çağın trendini sırtına yüklemiş ve öğrenciyi bu trende uydurma çabasında, sınıftaki iktidarın da sahibi olmuştur. Sınıftaki iktidar, bizi öğretmenin otoriteyi temsili olarak canlandırdığı düşüncesine vardırır. Öğretmen kendisinin de yabancı olduğu ve aktarmakla yükümlü olduğu bilgileri ve değerleri üst makamlardan devralır. Öğretmen eğitimsel amaçlar ve programlar içerisine sıkıştırılmış ‘aynılığın’ bilgisiyle beraber, aynılığın otoritesini de devralır. Öğretmen otoritenin hazzıyla öğrenciyeye yönelir. Yönelimsellik modern özne’nin olduğu gibi, onun da karakteridir. Yönelimselliğin kutbunda ise ben’leştirilmeyi bekleyen bir başkalık durur. Öğretmen, başkılığındaki öğrenciyi kendisi gibi yapmanın, temsil ettiği düşünceye onu uydurmak olduğunu sorgulamaz. Tek yapabildiği öğrencileri sorgusuz sualsiz uydurmaktır. Bu, Levinas’ın bahsettiği savaş metafiziğinin okula yansımından başka bir şey değildir. Bu bakımdan ‘okulda şiddet’ düşüncesinin kaynağını arayacağımız noktanın gözden geçirilme zorunluluğu doğar.

Kitlesel Okul eğitimi, bir anda, binlerce başkılığı, farklı bireysellikteki öğrenciyi bir arada tutarak, zihinlerini kontrol altına alma, onları iktidar tasarısına maruz bırakma

düşüncesinin ya da bu anlamdaki bir şiddetin mekânı olmuştur. Eleştirel pedagoji düşüncesinin iktidar, eğitim ve öğretmen ilişkisini sorgulayabileceğimiz güçlü eleştirileri olmuştur. Bu eleştiriler bizi kapitalizmin toplumu nasıl yönlendirdiğiyle ve eğitimin bu amaç için nasıl araca dönüştürüldüğü gerçeğiyle yüzleştirir.

Gramsci'nin hegemonya aracı, Althusser'in ideolojik aygıt olarak ortaya koyduğu eğitim düşüncesi tabii ki, Freire'nin saptadığı gibi bilgileri depolamaya dönük 'yığılmacı' eğitim modelini uygulamak istemektedir. Kapitalist eğitim paradigmasının bu denli eleştirisi; ya İlich gibi okulsuz bir toplum önermekle ya da özgürleştirici eğitim pratiğinin uygulanabileceği alternatif eğitim düşüncelerini (Neill, Tolstoy vb.) ortaya koymakla şekillenen düşünceler doğurmuştur.

Hâkim modernist/kapitalist eğitim paradigmasına eleştirel pedagoji açısından ya da eleştirel düşünceyle yaklaştığımızda; insanların başkalarını manipüle eden, onları eğitimsel amaçların geneliğinde bütünleştirmeye çalışan eğitim düşüncesinin kaynağının ne olduğu sorgulanmak durumunda kalır. Öğretmen öğrenci ilişkisinde öğrencinin bir depo gibi edilgin konumlandığı ilişki biçimini de doğuran bu anlayışın sebebini düşünmek zorundayızdır. Bu bir öğretim yöntemi, öğrenciye yaklaşım problemi midir?

İşte eleştirel pedagoji bize bu sorunun kaynağının, bir öğretmen tercihi olamayacak kadar derinlerde aranması gerektiğini öğretir. Bu noktada, eleştirel pedagoji sayesinde, iktidarın kitleleri kontrolü ve yönlendirmesi düşüncesinin çözümlenmesiyle ve iktidarın güç isteminin kaynağı olarak modernist/kapitalist paradigmanın düşüncesinin sorgulanmasıyla tanışabiliriz.

Aynılaştıran eğitim düşüncesinin kökeninde bir siyasi paradigmayı tespit etmek bizi bu paradigmanın da kaynağını sorgulamaya götürür. Bu sorgulama, felsefeyi bu işe davet etmektir. Hâkim kapitalist paradigmanın kendisine dayanak olarak sunduğu şey, modernist felsefe geleneğinin ontolojisidir. Modernist ontolojiyle desteklenen bilimsel, akılcı, evrenselci söylemlerdir. Bu söylemlerin ontolojik kökeni, tüm evreni ben'den hareketle açıklayan bir idealizme dayanır. Özne evrenin merkezinde ve öznenin başka olan her şey ölü ve donuk birer nesne olarak açıklanmıştır. Böylece ortaya çıkan özne metafiziği, dayandığı söylemlerin de gücüyle, öznenin doğayla ve diğer insanlarla ilişkilerinde gündeme gelmiştir. Bu metafizik zeminde özne, tüm doğayı kendisinden

hareketle kuran, kendisinde totalize eden bir yapıda olmuştur. Tüm doğayı ben'in parçası yapmak, özümsemek, egoist *ego cogito*'nun temel yapısı ola gelmiştir. Tüm evreni düşünen ben ile aynılaştırmak, *öteki* insanla ilişkide de gündeme gelir. *Ötekini* de kendinin parçası yapmak egoist benliğin özüdür. Ancak tam da bu noktada yaratılan bu özne metafiziği, E. Levinas'ın şiddetli eleştirilerine maruz kalır.

Levinas'a göre ben'leştirilmek istenen *öteki*, aynılığa indirgenemeyecek kadar başkadır. Başkalığıyla karşımda durur ve bana direnç sağlar. Bu modernizmin özü düşünce olan ben'ine, öznelliğine bir dirençtir aynı zamanda. *Öteki*, ona kendi kurgumla yaklaşp, onu tanımak, anlamlandırmak adına düşünceme indirgemek istediğimdir. Tam da bu an, *öteki*'nin yüzünden bir cevap, bir tepki, bir ifade ya da bir buyruk gelir. Bu koşulsuz bir buyruktur ama Kantiyen anlamda özerkliğe, ben'in düşünen özüne dayanmaz, a priori'dir ama zihinden doğmaz. Bu, düşüncenin oluşumundan daha önseldir, a priori'nin a priori'sidir. Düşünsel zeminde istencimle değil, *ötekinin* direncine zorunlu olarak duyduğum sorumlulukla belirlenen koşulsuz buyruktur. Duyarlık zemininde, istencimle değil, zorunlulukla belirlenir. Bu sorumluluk *ötekinin* iktidarını sarstığı, öznelliği zemininden salladığı içindir ki modernist özne kızağa çekilir. Ben, *ötekini* yönelimselliğin teklifsizliğine sunamayacağını ya da başkalığı zihninde kuramayacağını anlar. Bu anlamda hem doğaya yönelimsel olan Husserlci transendental ego hem de Descartesçi *ego cogito* kendi egoluğuna saplanır kalır. *Öteki* karşısında özünü icra edemez. Çünkü *öteki* yüzündeki ifadeyle, etik dirençle karşımda duran, beni kendiliğime tıkayandır.

Böylece modernist öznellik özünden başlayarak, edimlerine kadar, toplumsal ilişkilerine, sokaktaki, sınıftaki konumuna kadar her şeyiyle sorgulanır. Artık sorumlulukla, etikle, yaderklikle karakterize olmuş yeni bir öznellik düşüncesi önceliği *ötekine* bırakan, *ötekindeki* başkaya sonsuz bir etik sorumluluk hissetmekle karakterize olan bir öznellik düşüncesi oluşmuştur.

Böylece Levinas felsefesi yardımıyla bize, çalışmamızın amacı açısından iki olanak doğar. Birincisi eleştirel pedagoji açısından yaklaştığımız hâkim modernist/kapitalist eğitim anlayışının özüne yönelik eleştirel çözümlerinin sonucunda tespit edilen modernist ontolojinin ya da batı metafiziğinin, kökeninden, Levinasça bir eleştirisi ki bu aynı zamanda hâkim eğitim paradigmasını da zemininden sarsar; ikincisi de Levinas'ın

yeni öznellik tanımının, sorumluluk, etik ilişki ve *öteki* gibi kavramlarının yeni ve alternatif olarak önerebileceğimiz etik temelli eğitim düşüncesine güçlü kaynaklar oluşturmaktadır.

Öğretmeni modernist bir özne olarak, öğrenciyi de *öteki* ya da başkalık olarak düşündüğümüzde ve bu benzetmeye Levinasça bir yaklaşımla yöneldiğimizde öğretmenin, öğrencinin başkalığını törpülemek zorunda kaldığı ve onu mutlaklaştırılan bilgi ve değerlerle belirlenmiş eğitim programları yardımıyla şekillendirmekten öteye gidemediği bir eğitim anlayışının sürdürülme çabasında olduğu görülebilir.

Ancak, yine Levinasça yaklaşırsak, *öteki/öğrenci* yüzünden yansıyan biricik ifadeyle karşımda durur ve beni şiddet eyleminden men eder. Kendisi için bir hak olan eğitimin bir haksızlık olacak şekilde dayatılmasına karşı durur. *Tümel* bir müfredata indirgemek, öğrencinin *tikelliğini* yok eder. Ancak *öteki/öğrenci* bir başkalıktır ve indirgeyememek, onun yüzündeki ifadeyle karşılaşmak, farklılığın ağırlığını, yükünü hissetmek demektir. Belki de Levinas'ın belirttiği gibi ötekiyle karşılaşma anında ona duyduğum sorumluluğun dayanağı olarak- substitution (yerine koyma, yerine geçme) şeklinde belirecek- bir yerine koyma düşüncesi ya da öğrenciden gelen ifadeye ve tepkiye, etik tepkiye ya da koşulsuz mutlak sorumlulukla karşılık verme düşüncesi eğitim ilişkisini şekillendirilebilir.

Öğrenci, aynılık felsefesinin ideolojiye, ideolojinin eğitim anlayışına, eğitim anlayışının öğretmen tutumuna dönüştürdüğü bir forma indirgenemez bir başkalığa sahiptir. Levinas'ın dediği gibi *öteki* öldürmeyeceksin buyruğuna rağmen öldürülebilir, ama bu sorumluluğu çiğnemek ya da etik bir suç işlemek anlamına gelir. Bu anlamda öğrencinin de otorite temsili olan müfredat ve öğretmen imgesine indirgenmesi yüzyıllardır uygulanan bir anlayış olarak; bir şiddete, etik yokluğa işaret eder.

Bu anlamda öğretmen ile öğrenci arasında oluşan çatışkıyı bertaraf edebilecek bir eğitim anlayışı benimsemek; ancak gerçek iletişimin sağlanacağı, karşılıklılık ve bakımsızlık yerine birlikteliğin konulacağı, öğrencinin başkalığına ilişkin sonsuz bir sorumluluğun hissedileceği, *öteki/öğrencinin* gerçek önceliğine ve başkalığına dayanan bir ilişki temelinde yeni bir eğitim anlayışı savunmakla mümkündür. Bu yeni anlayışın temelindeki ilişki, pekâlâ Levinas'ın önerdiği '*etik ilişki*' olabilir. Böyle bir eğitim aynı zamanda, bir lütuf değil etik bir zorunluluk olarak savunulmalıdır. Bu zorunluluk



ötekinin başkalığının zorunluluğudur. Ancak önemli olan, bir eğitim pratiğinde bu zorunluluğu, başkalığa duyulan sevgiye dönüştürmek olmalıdır. Sorumluluğun zorunluluğunu aklımızın bir köşesinde tutarak, bunu bir olumlu duyguya, bir sevgiye dönüştürerek etik ilişkiyi sağlamlaştırabiliriz.

O halde sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki eğitimde iktidar kısılacı, baskı ve disiplin değil, *etik ilişki* zemininde başkalığa duyulan sorumluluk ve sevgi yaklaşımı hâkim olmalıdır. Bu ancak *etik* düşünceye uygun bir felsefi zeminde mümkün olabilir. Böyle, istenilebilir bir eğitim anlayışı için ya da etiği temele oturtabilmek için, Levinas felsefesi argümanları ve *öteki* kavramının anlamı ve taşıdığı başkalık düşüncesi sağlam bir zemin olabilir. Bu nedenle bu çalışma, eleştirel pedagojinin verileri üzerine Levinas'ın *öteki* kavramını ve ötekiyle gelişmesi gereken *sorumluluk* ilişkisini ve *etik ilişki* düşüncelerini önerme çabası içerisinde olmuştur.

O halde şunu söyleyebiliriz ki; eleştirel pedagoji açısından Levinas'ta '*öteki*' kavramı, *ötekini* önceleyen, onu başkalığında büyütmeyi amaçlayan ve sorumluluk besleyen, *etik*'in temelde olduğu bir eğitim anlayışını önerme çabasıdır.

## KAYNAKLAR

ABUNUWARA, K.

1998 “Drawing on Levinas to Redefine Education: Making Unknowable the New Priority”, *Education*, Find Articles.Com.01.sep. 2007

AKDAĞ, B.

2006 “Alternatif Eğitim Modelleri”, *Zil ve Tenefüs Dergisi*, sayı:6, Ankara

ALTHUSSER, L

1991 *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev.V. Alp. M. Özışık, İletişim yay. İstanbul.

APPLE, M.W.

2004 *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, çev. Fatma Gök ve diğ., Eğitim Sen yay. , Ankara

AYTAÇ, Kemal

1992 *Avrupa Eğitim Tarihi*, Marmara Üniv. İlahiyat. Fak. Vakfı Yay. İst.

BAUMAN, Z.

1998 *Postmodern Etik*, Çev. Alev Türker, Ayrıntı Yay. İst.

BEAVERS, Anthony

1990 *Introducing Levinas To Undergraduate Philosophers*, <http://faculty.evansville.edu/tb2/trip/levinas.intro.htm>

BİESTA; G

1999 “Radical Intersubjectivity: Reflections on the “Different” Foundtion of Education”, *Studies in Philosophy and Education*, Sayı: 18, Kluwer Academic Publishers, Netherlands

2003 “Learning From Levinas: A Response”, *Studies in Philosophy and Education*, Sayı:22, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

BERNASCONI, R.

2004 "Levinas ve Öteki Politikası", çev. Zeynep Direk, *Tezkire dergisi*, sayı: 38–39, Ankara.

BİLHAN, Saffet

1991 *Eğitim Felsefesi*, Ankara Üniv. Eğt.Bil.Fak.Yay., Ankara

BRENZİNK, Wolfgang

1992 *Philosophy Of Educational Knowledge*, Trans. By James Stuart Brice and Raoul Eshelman, Kluwer Academic Publishers, London

BUMİN, Tülin

2003 *Tartışılan Mordernlik: Descartes ve Spinoza*, YKY. İst.

BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri

2001 a *Varoluşçuluk ve Eğitim*, Siyasal Kitapevi, Ankara

2001 b *Eğitim Felsefesine Giriş*, Siyasal Kitabevi, Ankara

CEVİZCİ, Ahmet

2001 *Metafiziğe Giriş*, Paradigma Yay. İst.

2002 *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yay. İst.

CHINNERY, A

2003 "Aesthetics of surrender: Levinas And The Disruption of Agency In Moral Education", *Studies in philophy and Education*, Sayı:22, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

ÇIRAKMAN, E.

2000 "Levinas'ta Öteki ve Adalet: Eleştirel Bir Not", *Doğu-Batı Dergisi*, Sayı.13, Ankara.

2001 *The Ground of Law and Being. Human: A Kantian Antinomy And Its Repeicussions In Heidegger And Levinas*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.

ÇİĞDEM, A.

1997 *Akıl ve Toplumun Özgürleşimi*, Vadi yay. Ankara

DEĞİRMENCİOĞLU, Coşkun

1997 “Eğitim Ekonomi İlişkisi”, İçinde. *Eğitimbilime Giriş*, Gazi Kitabevi Yay. Ankara

DEWEY, John

1996 *Demokrasi ve Eğitim*, Ege Üniv. Yay. İzmir

DİREK, Zeynep

2003 *Sonsuza Tanıklık*, Metis, İst.

ER, Tülay

1997 “Eğitim- Sosyoloji İlişkisi”, İçinde. *Eğitimbilime Giriş*, Gazi Kitabevi Yay. Ankara

ERTÜRK, Selahattin

1972 *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yay. Ankara

FINKIELKRAUT, A.

1995 *Sevginin Bilgeliği*, Çev. Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı Yay. İst.

FREIRE, P.

2003 *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattaoğlu- Erol Özbek, Ayrıntı Yay. İst.

FRANKENA, W. K.

2007 “Eğitim”, *Felsefe Ansiklopedisi*, ed. Ahmet Cevizci, 5. cilt, s.115–133, Ebabil yay. Ankara

GÖKBERK, M.

1996 *Felsefe Tarihi*, Remzi Kitapevi, İstanbul

GÖZEL, Ö.

2004 “Öteki Metafiziktir:Levinas'ta Varlık ve Öteki”, *Tezkire dergisi*, Sayı:38-39. , Ankara

GRAMSCI, A.

1971 “On Education”, *In Selections from the Prison Notebooks*, Trans. by Q.Hoare and G.N. Smith, International Publishers, Page 24–43: Newyork

GUR-ZE'EV, I.

2003 “Critical Theory. Critical Pedagogy and Diaspora Today-Toward New Critical Language in Education (introduction)”, in. *Critical Pedagogy Today Toward a New Critical Language in Education*, P. 7–34, ed. Ilian Gur-ze'ev, Published by the Faculty of Education, University of Haifa, Haifa

GUTEK, G.L.

2001 *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Çev. Nesrin Kale, Ütopya Yay. Ankara.

HORKHEİMER, M & Adorno, T.W.

1996 *Aydınlanmanın Diyalektiği 2*, Çev. Oğuz Özügöl, Kabalcı yay. İstanbul.

ILLICH, I.

2006 *Okulsuz Toplum*, çev. Celal Öner, Oda yay. İstanbul.

JAY, M.

2005 *Diyalektik İmgelem*, çev. Ünsal Oskay, Belge yay. İstanbul.

KALE, Nesrin

1993 *Liberalleşiren Bir Öğretim Modeli*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

2003 *Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim?*, Ütopya Yay. Ankara.

KAYNAR, M. K.

2003 “Türk Milli Talim ve Terbiye Sistemi”, *Özgür Üniversite Forumu*, sayı:23, Ankara.

KEYMAN, F

1996 “Farklılığa Direnmek: Uluslar Arası İlişkiler Kuramında ‘öteki’ Sorunu”, *Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark*, s. 71–107, der. Keyman, F., Mutman, M., Yeğenoğlu, M., İletişim yay. İstanbul.

KORKMAZ, Ayşe

1997 “Eğitime Bilimsel Yaklaşım”, *Eğitimbilime Giriş*, Gazi Kitabevi Yay., Ankara

KÖSE, R.

2004 “Basil Bernsrein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Ankara.

KÜKÜRT, R.O.

2007 “Özne Sorunu Açısından Eğiten-Eğitilen İlişkisi”, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi*, 5–7 Eylül, Tokat.

LEVİNAS, E.

1969 *Totality and Infinity*, Çev. Alphonso Lingis, Duquesne Universty Press, Pittsburg, Pennsylvania.

1995 “Etik ve Sonsuz: Yüz”, çev. Ahmet Soysal, *Cogito dergisi*, sayı:4, YKY, İstanbul.

2002 *Otherwise Than Being or Beyond Essence*, Çev. Alphonso Lingis, Duquesne Universty Press, Pittsburgh, Pennsylvania.

- 2003 a “Bütünlük ve Sonsuza Önsöz ”, *Sonsuza Tanıklık*, ed. Zeynep Direk, s. 91–100, Metis, İst.
- 2003 b “Aşknlık ve Yükseklik”, *Sonsuza Tanıklık*, ed. Zeynep Direk, s.115–128, Metis, İst.
- 2003 c “Fenomeloiden Etiğe”, *Sonsuza Tanıklık*, ed. Zeynep Direk, s. 260–283, Metis, İst.
- 2003 d “Tanrı ve Felsefe”, *Sonsuza Tanıklık*, ed. Zeynep Direk, s. 163–190, Metis, İst.
- 2003 e “Etik ve Sonsuz”, *Sonsuza Tanıklık*, ed. Zeynep Direk, s. 295–344, Metis, İst.

NEILL, A.S.

1996 *Bir Eğitim Mucizesi-Summerhill Okulu*, çev. Nalbantoğlu G., Yaprak yay. İstanbul.

ORAL, Z.

2000 “Önsöz, E. Levinas”, *Franstz Düşünürleriyle Söyleşiler*, İmge, Ankara.

ÖZBEK, S.

2000 *İdeoloji Kuramları*, Bulut yay. İstanbul.

SAFSTRÖM, C.A.

1998 “On the way to a Postmodern Curriculum Theory-Moving from the Questions of Unity to the Question of Difference”, *Studies in Philosophy and Education*, sayı:18, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

ŞAHİN, Ö.

2004 “Althusser’de Devlet, İdeoloji ve Eğitim”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, sayı:6, cilt:2, Ankara.

ŞEN, Hasan

2007 “Eğitim ve İdeoloji”, *Felsefe Ansiklopedisi*, ed. Ahmet Cevizci, 5. Cilt, s. 180-182, Ebabil yay., Ankara.

TAŞDELEN, V.

2003 “Eğitimde Kuram ve Uygulama Bağının Kurulmasına Yönelik Felsefi Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt:36, sayı:1–2, Ankara.

TİŞKAYA, D.

2003 “Eğitim Üzerine”, *Özgür Üniversite Forumu*, Sayı:23, Ankara

TODD, S.

2003 “Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication”. *Studies in Philosophy and Education*, Sayı:22; s.1–4, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

TOZLU, N.

2003 *Eğitim Felsefesi*, M.E.B. Yay., Ankara.

TOPSES, Gürsen

1982 *Eğitim Felsefesi Temel Sorunları*, Dayanışma Yay. Ankara.

TURAN, E. R.

2003 “Batı Metafiziği ve Savaş”, *Doğu Batı*, sayı:24, Ankara.

UYGUR, N.

1998 *Edmund Husserl’de Başkasının Beni Sorunu*, YKY, İstanbul.

ÜNDER, Hasan

2008 “Eğitim felsefesi”, *Felsefe Ansiklopedisi*, ed. Ahmet Cevizci, 5. Cilt, s. 133-145, Ebabil yay., Ankara.

WILLIAMS, D.D.

1992 “Preparing Teachers as Naturalistic Inquirers: Responding to the Face of the Other”. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, San Francisco

ZEMBLAS, M., VRASIDAS, C.

2005 “Levinas and The “Inter Face” : The Ethical Challenge of Online Education”, *Educational Theory*, vol.55, n.1, University of Illinois

## ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : ADANA 1977

Öğr.Gördüğü Kurumlar : Başlama Yılı Bitirme Yılı Kurum Adı

Lise : 1991 1994 ADANA PAKSOY LİSESİ

Lisans : 1996 2001 ANKARA ÜNİV. D.T.C.F. FELSEFE BÖLÜMÜ

Yüksek Lisans : 2003 2007 ULUDAĞ ÜNİV. SOSYAL BİLİMLER ENS. FELSEFE ANABİLİM DALI

Doktora :

Medeni Durum : Evli

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi : İNGİLİZCE İYİ

Çalıştığı Kurum (lar) : Başlama Tarihleri ve Ayrılma Çalışılan Kurumun Adı

1. 2002 Devam ediyor Milli Eğitim Bakanlığı - Öğretmen

Yurtdışı Görevleri :

Kullandığı Burslar :

Aldığı Ödüller :

Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Topluluklar :

Editör veya Yayın Kurulu Üyelikleri :

Yurt İçi ve Yurt Dışında katıldığı Projeler :

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

- 1- 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007, TOKAT
- 2- "Gestalt Pedagogy as a Bridge to the Unfamiliar" the course of the European in-service training Project ( comenius), 17-30 Eylül 2007, BERLİN
- 3- Gestaltpadagogik – Antworten auf neure Herausforderungen 2. Europaische Tagung für Gestaltpadagogik in Berlin, 28-30 Eylül 2007

Yayımlanan Çalışmalar : " Özne Sorunu Açısından Eğiten-Eğitilen İlişkisi" – Bildiri. (16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tokat)

19 / 11 /2007

Remzi Onur KÜKÜRT