



**ELEŖTİREL EĞİTİM FELSEFESİNDE
ÖZGÜRLEŖİM KAVRAYIŖI**

Murat YILDIZ

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Ufuk ŖİMŖEK
2016
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL EĞİTİM FELESEFESİNDE ÖZGÜRLEŞİM KAVRAYIŞI
(Critical Educational Philosophy Insights in Emancipation)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat YILDIZ

Danışman: Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

ERZURUM

Haziran, 2016

KABUL ve ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK danışmanlığında, Murat YILDIZ tarafından hazırlanan “Eleştirel Eğitim Felsefesinde Özgürleşim Kavrayışı” başlıklı çalışma 27/ 06/ 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Selçuk ILGAZ

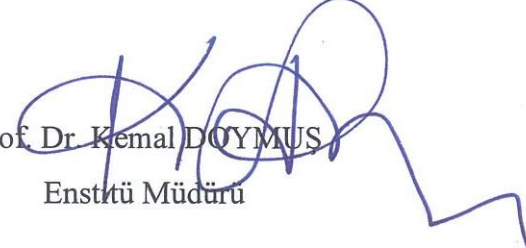
İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Kemal BAKIR

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.07.2016


Prof. Dr. Kemal DOYMUS
Enstitü Müdürü



TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Eleştirel Eğitim Felsefesinde Özgürleşim Kavrayışı.” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir

Tezim sadece Atatürk üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin üç yıl boyunca erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım sürece tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

27/ 06/ 2016

Murat YILDIZ



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELEŞTİREL EĞİTİM FELSEFESİNDE ÖZGÜRLEŞİM KAVRAYIŞI

Murat YILDIZ

2016, 116 Sayfa

Eleştirel eğitim felsefesi, Modern Felsefe dâhilindeki eleştirel geleneğe ait yaklaşımlardan felsefi alt yapısını oluşturmakla birlikte, yaygın olarak Eleştirel pedagoji diye de anılır. Temeldeki yaklaşımı, eğitim yoluyla, insani özgürleşimin ve de daha adil ve demokratik bir dünyanın gerçekleştirilmesidir.

Özellikle Aydınlanma düşüncesinden üretilen modern epistemolojinin ilke ve paradigmalarını, ‘insani’ bir boyutta, katı bir eleştiriye tabi tutan eleştirel eğitim felsefesi için, Modernitede konumlanan insan, bilgi ve toplum anlayışları insani gerçeklikten uzakta olan tanımlamalardır. Modernitenin hem üretildiği hem de meşrulaştırıldığı modern eğitim anlayışı da aynı şekilde, insan gerçekliğini yadsıyan bir rasyonaliteye sahiptir. Üstelik bu tanımlamalar ve rasyonel kabuller; bilgi, güç ve iktidar ilişkisinde, çok yoğun temalarla insan üzerindeki baskı ve tahakkümlere işaret etmektedirler. Ancak eleştirel eğitim felsefesi; modern epistemolojiden farklı bir kavrayışla, eleştirel gelenekten elde ettiği, kendine has veriler üzerinden, insan bilgi ve toplum alanına yönelerek, eğitim alanını yapılandırır.

Eleştirel eğitim felsefesi, insan ve yaşama dünyasını bir bütün halinde kavrayarak, insani varlık, varoluş ve bilginin iç içe geçtiği bir yaklaşımla, dünyanın daha adil, özgür ve demokratik bir yönde dönüştürülmesine sebep olacak olan pedagojik faaliyetler ile insan yaşamının, insanileştirilmesi üzerinden bir özgürleşim tanımlaması yapar.

Anahtar Sözcükler: Özgürleşim, Metafizik Düşünsellik, Akıl, Praksis, Diyalektik Süreç, Hermeneutik Eylemsellik, Tarihsel Bilinç, Lingüistik Toplum, Diyalog ve Eğitim.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
CRITICAL EDUCATION PHILOSOPHY INSIGHTS IN EMANCIPATION
Murat YILDIZ
2016, 116 Page

Critical philosophy of education, including the approach of a critical tradition in Modern Philosophy, but from the philosophical background, it is also commonly referred to as Critical Pedagogy. The basic approach, through education, the Freedom's humanitarian and is also the realization of a more just and democratic world.

In particular, the Enlightenment contemporary epistemology produced by the thoughts, principles and paradigms, 'humanitarian' to critical educational philosophy holds subject to strict criticism in size, located in the Modernity of human knowledge and understanding of society are definitions that far away from human reality. Both it produced in the same way that modernity and modern educational approach that legitimized, has denied the reality of human rationality. Moreover, these definitions and rational assumptions; knowledge, power and power relation, very intense themes, they point to pressure on human and domination. However, the critical philosophy of education; modern epistemology from a different insight, critical gained from tradition, its people through specific data, information and exploring areas of society, configures the field of education.

Critical philosophy of education, by understanding people and experience the world as a whole, human being, existence and with an approach that intertwined knowledge, the world more just, free, and that will lead to the transformation in a democratic direction, living people with pedagogical activities, an emancipation identification through the humanizing It makes.

Keywords: Emancipation, Intellectual Metaphysics, Mind, Praxis, Dialectic Process, Hermeneutics Activism, Historical Consciousness, linguistic Community, Dialogue and Education.

ÖN SÖZ

‘İnsan’dan yalıtılmış bir alan olarak hiçbir zaman düşünemediğim ‘felsefe’ düşüncemle birlikte, daha özgür ve adil bir dünya adına, eğitime olan güven hissim, eleştirel eğitim felsefesine ve bir alt başlık altında ‘özgürleşim’ konusuna yönelmemdeki başlıca sebeplerdendir.

Eleştirel eğitim felsefesi, Aydınlanma ve Modernitenin bir sonucu olarak, Batıda ortaya çıkan, bir takım problematik ve sorunsal durumların aşılmasına yönelik ileri sürülen öğretiler bütünü, eğitim felsefesi olarak görünmektedir. Bu bağlamda, Batının ‘yeni eğitim projesi’ diyebileceğimiz eleştirel eğitim felsefesi, ülkemiz eğitim felsefesini de yakından ilgilendiren bir boyutluluk arz etmektedir.

Bu araştırmanın, ülkemiz eğitim felsefesi alanına bir katkı sunması ümidiyle, el çalışmalarımı birçok defa okuyup, değerlendiren ve de öneri ve katkılarından yararlandığım, danışmanım Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK beyefendi ile Yrd. Doç. Dr. Zafer YILMAZ ve Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ beyefendilere ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ayrıca felsefeye ilgim olmasında etkileri olan Prof. Dr. Erdoğan ERBAY, Doç. Dr. Tuncay CEYLAN ve Yrd. Doç. Dr. Adem POLAT beyefendilere minnettarım.

Çalışmalarım sırasında desteklerini esirgemeyen Erdal ERGÜN beyefendiye, anneme ve müstakbel eşim Mevra’ya teşekkür borçluyum.

Erzurum – 2016

Murat YILDIZ

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Araştırma İle İlgili Varsayımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA KONUSUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇEVÇEVE ve KONUyla İLGİLİ BELLİ BAŞLI ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Modern Epistemoloji.....	7
2.1.2. Aydınlanma düşüncesi ve modernite.....	7
2.1.2. Pozitivist kavrayış ve eğitim.....	13
2.2. Eleştirel Gelenek	24
2.3. İlgili Çalışmalar.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Araştırmanın Kapsamı	32
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri.....	32
3.4. Araştırma Verilerin Analizi.....	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	34
4.1. Metafizik Düşünsellik ve Özgürleşim.....	34
4.1.1. Modern öznenin metafizik derinliği ve özgürleşim.....	35
4.1.2. Toplumsal organizasyonun metafizik derinliği ve özgürleşim.....	35
4.2. Özgürleşimin Ontolojik Kavranışı	53
4.3. Bilinçsel Kavrayış ve Özgürleşim.....	58
4.3.1. Özgürleşimin diyalektik formu.....	58
4.3.2. Teknik rasyonalite, araçsal akıl ve özgürleşim.....	65
4.3.3. Özgürleşimin fenomenolojisi.....	75
4.4. Praksis Kavrayış ve Özgürleşim	79
4.4.1. Tarihsellik ve özgürleşim	80
4.4.2. Hermeneutik eylemsellik ve özgürleşim	85
4.4.3. Lingüistik toplum, diyalog ve özgürleşim	90

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	95
5.1. Sonuç.....	95
5.2. Öneriler	100
KAYNAKÇA	102
ÖZGEÇMİŞ.....	106

KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
Ed.	: Editör
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim alanı, felsefe tarihi boyunca düşüncenin merkezinde kendine yer edinmiş olup, her felsefi dönemin öne çıkan bakış açılarının yöneliminde, çözümsel bir düzleme kavuşturulmak istenen, son derece problematik ve tartışmalı bir alandır. Bununla birlikte, bu alana, olgusal veya kavramsal bir tutumla, nasıl yönelirsek yönelelim, insan eğitiminin geniş anlamına ulaşmanın güçlüğü yadsınamaz olduğu gibi anlamsal teorik ve pratik açılımında serimlenen tarihsel ilham ve görüngülerindeki kültürel katışıklık da göz ardı edilemez bir durumdur. Ayrıca, çözüm analizlerinin ortaya koymuş olduğu eğitim bilimsel paradigmlar etrafında dönen tartışmaların muhteva yükü ile felsefenin kendine ait genişliği düşünüldüğünde, konumuzun kapsam ve sınırlarını da belirlemek oldukça güç görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bir özgürlük hareketi olarak eleştirel eğitim felsefesinin kendine ait alanını hem felsefenin bütüncül yapısından hem de eğitim bilimlerinin çok boyutlu kuramsal ve pedagojik örüntüsünden ayırma imkânı, daha zor bir hal almaktadır. Ancak eleştirel eğitim felsefesinin, kendine has pedagojik örüntüsünden uzaklaşarak, eleştirel eğitim felsefesinin felsefi kökenlerine doğru konumuz itibariyle bir ivme yakalayarak ve araştırmamız boyunca bu zemin üzerinde kalarak, bu güçlükleri aşabiliriz. Ve yine, aynı zemin üzerinde kurduğumuz kuramsal çerçevemiz doğrultusunda, felsefenin kendine has verileri üzerinden hermeneutik bir çaba göstererek ve de sosyal, politik, ekonomik realiteler ile düzen ve değerler sistemi içiğinde, tematik bir yapılandırmayla eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışını ortaya koyabiliriz. Bu amaçla, Aydınlanma düşüncesi ve sonrası, modern epistemolojinin kabul merkezinde bulunan ilke ve paradigmlara yönelik, Modern Felsefenin eleştirel kanadında bulunan ve eleştirel eğitim felsefesi açısından kökensel mahiyetteki eleştirel kavrayışlardan hareketle, konumuz aydınlatılacaktır. Ancak, bu kavrayışların, çoğu noktada doğrudan eğitim bilimleriyle bir ilgisinin olmaması aşikârdır. Bu nedenle, yöneldiğimiz kavrayışların insan, toplum, tarih ve kültür alanındaki vurgularından ve ortaya çıkarttığı yeni durumlar göz önüne alınarak, eğitim alanına ve de konumuz itibariyle eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim

kavrayışına olan etkilerinin saptanması; daha çok metafiziksellik, epistemoloji, ontoloji, rasyonalite, bilimsellik ve kültür boyutlarında olacaktır.

Bununla birlikte, araştırmamız, beş bölüm içerisinde yapılandırılmıştır. Birinci bölümde, giriş yapıldıktan sonra ikinci bölümde ise araştırmamızla ilgi kuramsal çerçeve ve ilgili çalışmalar üzerinde durulacaktır. Daha sonra, üçüncü bölümde, kullandığımız yönteme dair açıklamalarımız olacaktır. Araştırmamıza ait bulgu ve yorumlar ise dördüncü bölümde ortaya konulacaktır. Bu bağlamda, dördüncü bölümde, ikinci bölümde belirli hale getirdiğimiz kuramsal çerçeve üzerinden, modern eğitim anlayışına; metafizik düşünsellik, ontolojik belirlenimler, bilinçsel kavrayışlar ve de praksis bir boyuttan çeşitli eleştiriler getirilerek ve de modern epistemolojinin kavradığından farklı bir takım yaklaşımlar üzerinden, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışı, belirli kılınacaktır. Ayrıca bu eleştiriler ve yaklaşımlar, Modernite süreçlerinde ortaya konulan kapitalist toplum düzeni ve liberal anlayışlarla da ilişkilendirilerek, bütüncül bir açıdan konumuzun aydınlatılması sağlanacaktır. Beşinci ve son bölümünde ise bulgularımız doğrultusunda elde ettiğimiz sonuçlar ve önerilerimiz açıklanacaktır.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Problem Durumu

Özgürleşim kavrayışına yöneldiğimiz eleştirel eğitim felsefesi, modern epistemoloji kaynaklı eğitim anlayışlarının çok yönlü bir eleştirisi olduğu kadar aynı zamanda eğitimin nasıl olması gerektiği üzerine kurumsal içeriklerde ortaya koymuş bir yaklaşım olarak, Eleştirel Pedagoji adı ile anılır. Başlıca temsilcileri; A. Gramsci, P. Freire, H. Giroux ve I. Illich'dir. Literatür araştırmasında ortaya çıkmıştır ki; modern epistemoloji kaynaklı klasik eğitim felsefesi ve analitik eğitim felsefesi üzerine ülkemizde pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, eleştirel eğitim felsefesi hakkında ve bununla birlikte, felsefi alt yapısındaki dayanaklarının belirlenmesi üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalar, Eleştirel Pedagojiyi, somut ve belirlenebilir içeriklere sahip eğitim bilimsel bir kuram olarak ele almakla birlikte, bir özgürlük hareketi olarak Eleştirel pedagojinin arka planında ki felsefi alt yapının çözümlenmesi noktasında, yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda, araştırmamızda, eleştirel eğitim felsefesinin epistemolojik ve ontolojik bakımdan özgürleşim kavrayışı bir problem durumu olarak ele alınarak, Eleştirel Pedagojinin arka planındaki felsefi alt

yapının çözümlenmesi üzerinden, eğitim felsefesinin insani özgürleşim ve eğitim alanı ilişkiliğindeki problematik durumların aşılmasına yönelik bir katkı hedeflenmiştir. Bu nedenle, araştırmamızın konusu; en temeldeki yaklaşımına istinaden, eleştirel eğitim felsefesinin pedagojisine yön veren epistemolojik ve ontolojik verilerinden hareketle, özgürleşim kavrayışının; nedenlerinin, temel ilgi ve belirlenimlerinin eğitim felsefesi bakış açısıyla araştırılmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bir kuramın açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulması için felsefi kökenlerinin bilinmesi gerekir. Bu bağlamda, araştırmamızın amacı; Eleştirel pedagoji diye bilinen eleştirel eğitim felsefesinin temel yaklaşımı olan özgürleşim kavrayışını, felsefi açıdan tematik bir analizle ortaya koymaktır. Bununla birlikte, özgürleşim bağlamında insani varoluşunun öğeleri olarak; anlam, tarih, dil, değerler, ilerleme, bütünsellik gibi paradigmalarda, araştırmamızda, eğitim felsefesinin diğer ilgileri bağlamında sorgulanarak, eğitim felsefesi düzleminde anlam ve önemi olan bu paradigmalardan içerik çözümlemelerine, katkı sağlanması amacı güdülecektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi ve bilgi formlarıyla, bilimselliğin sağlandığı günümüzde, kuram ve kavramsal içeriklerin yapılanmasına kaynaklık eden felsefi bakış açılarının, önemi aşikârdır. Bu nedenle, eğitim felsefesine ait problemler alanların aşılmasında da hiç kuşkusuz ki; öncelikle, epistemolojik ve ontolojik bakımdan gerekli çözümlemeleri içeren araştırmalara başvurmak gereklidir. Bununla ötesinde, felsefi bakış açılarıyla ilgili araştırmaların insan, toplum ve kültür düzleminde, daha iyi bir eğitimin nasıl olacağı hususunda ve ayrıca bireylerin özgürlüğü ve demokratikleşme boyutunda eğitimin, bir araç olarak işlevlendirilmesine yönelik bir yapılanmaya getireceği katkılar da açıktır.

Bununla birlikte, Batıda, modern süreçlerle birlikte, eğitim alanında geliştirilen bilgi kuramsal ve pedagojik argümanlara rağmen, zamanımızın post-modern telakkileri üzerinden eğitim alanına yöneldiğimizde; modern eğitim anlayışına karşı pek çok itiraz ve eleştiri ile karşılaşmaktayız. Ayrıca Modernitede, bireyin toplumsal kuruluşunda

olduğu gibi, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde ve de insani ilişkilerin betimlenmesinde, modern epistemolojinin oynadığı rol, yadsınamaz bir durumdur. Bu nedenle, bu itiraz ve eleştiriler, modern eğitim anlayışının pratik uygulamaları ve reel boyutu ile yakından ilgili olsalar da esasında, Modernitenin her alanın da olduğu gibi, modern eğitim anlayışının da temellendirildiği, modern epistemolojinin ilke ve paradigmalarına yönelik kavrayışlardır. Bu bağlamda, Batıda, modern hayatın inşasında ve de yayılmasında en önemli etken olan modern epistemolojiye karşı, Kıta Avrupasında çiçeklenen eleştirel düşünce akımlarının etkisiyle bir eğitim kuramı olarak karşımıza çıkan Eleştirel pedagoji yaklaşımının, felsefi dayanaklarının belirlenmesi; zamanımız eğitim alanındaki temel problemlerin çözümü noktasında, oldukça, önem taşımaktadır. Bu bakımdan, araştırmamız; eleştirel eğitim felsefesinin felsefi dayanaklarından olan özgürleşim kavrayışının temel ilgi ve belirlenimlerinin ortaya konulması üzerinden, eğitim felsefesinin problematik yönlerinin aşılmasına bir katkı sağlanması açısından, bir önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamızın içeriği, Aydınlanma düşüncesiyle birlikte, Modern Felsefede ortaya konulan modern eğitim anlayışına istinaden, modern epistemoloji ile aynı dönemde, yine Avrupa'da Aydınlanma ve de Moderniteye eleştirel bir tavırla yaklaşan; Hegelci sistem, Nietzscheci perspektif, Marksizm, hermeneutik, fenomenoloji, varoluşçuluk, eleştirel teori, yapısalcılık, post-yapısalcılık ve post-modernizm akımlarını temsilen, eleştirel geleneği kapsamaktadır. Bununla birlikte, araştırmamız, öncelikle, felsefenin epistemolojik ve de ontolojik düzleminde, yukarıda belirttiğimiz bu yaklaşımlara yöneldiğinden, bulgu ve yorumlarımız; Modern Felsefenin Aydınlanma düşüncesi ve sonrasındaki 19. ve 20 yüzyılın, eleştirel geleneğinin düşünce akımlarından beslenecektir. Bu noktada, karşılaşacağımız belli başlı sınırlılıklar; modern epistemolojiye ve de dolayısıyla modern eğitim anlayışına yönelttiğimiz felsefi yaklaşımların, doğrudan eğitim amacıyla konumlanmamalarıdır.

1.5. Araştırma İle İlgili Varsayımlar

Araştırmamızla ilgili varsayımlarımız; aşağıda belirttiğimiz gibidir. Ancak, şunu belirtmemizde yarar var ki; bu varsayımları, Modern Felsefenin genel geçer varsayımları arasından seçerek, bu başlık altında sıralamış olsak da varsayımlarımızın araştırma konumuzla olan ilişkiliği, araştırmamızın dördüncü bölümünde daha belirgin bir şekilde ortaya konulacaktır. Bununla birlikte, araştırmamızın konusuna istinaden, bu varsayımlarda dikkate aldığımız temel unsur, Modern Felsefede özgürleşim kavrayışına dönük, düşüncede belirmiş olan, önde gelen argümanlara, işaret etmeleridir. Bu bağlamda, araştırmamızla ilgili varsayımlarımız şunlardır:

1. Modern epistemoloji ve dolayısıyla, modern eğitim anlayışının da kökeninde bulunan, Batının Aydınlanma'sı, 'insani bir bedel karşılığında' gerçekleşmiştir.
2. Sokrates ve Platon'la başlayan süreçle birlikte, Batı düşüncesinin bilinçaltına yerleşen metafiziksel derinlik, modern epistemoloji dâhilindeki insana dair kavrayışlarda ve eğitim alanında yapılandırıldığı toplumsal organizasyonunun biçimlenmesinde, örtük anlamda dahi olsa, kendini hissettirmektedir.
3. Aydınlanma düşüncesiyle birlikte, teolojik ve dogmatik argümanlara atıfla, insan hayatındaki 'büyünün bozulmasına rağmen,' modern toplum içerisinde, eğitim yoluyla aydınlandığı varsayılan insan, bu defada 'demir bir kafes' içerisine hapsolunmuştur.
4. Modern epistemolojinin, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da ön gördüğü bilimsel akıl otoritesi, insana, yalnızca 'manipüle ve kontrol edilecek' bir nesne bağlamında doğanın 'bölük pörçük ve eksik bilgisini' verebilir.
5. İnsani ontik özelliğin, bütün sorunların sebebi olarak görüldüğü Aydınlanma düşüncesinde, akıl temeli üzerine kurulan modern epistemoloji; empirizm, rasyonel kavrayış, nesnellik ve pozitiflik eğilimiyle bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmıştır. Ancak, aynı dönemde, Avrupa'da yükselen yeni güç olan burjuvazi ile birlikte, toplumda vuku bulan kapitalist toplum düzeni ve liberal anlayışlar

doğrultusunda, Aydınlanma'nın akıl epistemi, aklın faydaya yönelik eğilimleri bağlamında bir yorumlama üzerinden Modernitede insani ilişkilerin tanımlanmasında konumlandırılmıştır.

6. İnsanın gerçekliğe verdiği anlam, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde rol oynayan, egemen güç ve otoriter eğilimlerin, hegemonik tutum ve davranış şemalarıyla yakından ilişkilidir.
7. Epistemolojilerin yükselişi, her zaman toplumdaki egemenlik ilişkileriyle yakından ilgili bir durum arz etmektedir. İnsanlık tarihi, bilgiden iktidara, iktidarın belirleyiciliği altında da ideolojiler ve toplumsal sistemlerin eğitim yoluyla tesis edildiğinin örnekleriyle doludur. 'İktidar ve bilgi, aynı şeyin iki yüzünü oluşturur.'
8. Aydınlanma'nın marjindeki insanileşme amacıyla, 'teknik olanın insanlığa hizmeti' argümanından, kapitalizm ve liberal anlayışlar noktasına gelindiğinde, eğitim yoluyla insan, teknik bir aygıta, bir başka deyişlede, bilginin aracına dönüştürülmüştür.
9. Rasyonel bilim ve teknolojinin bir hayat tarzı, bir yaşama dünyasının 'tarihsel bütünlüğü' ölçüsünde yayılımı ile birlikte, 'bilim ve teknoloji ideoloji haline gelmiştir.'
10. Eleştirel gelenekten felsefi alt yapısını oluşturan eleştirel eğitim felsefesi, insan toplum ve bilgiye yöneliminde, eğitim alanını, insan varoluşu ile daha derinden yüz yüze kalacak şekilde konumlar.
11. Eleştirel eğitim felsefesine göre; eğitim alanı, düşünmenin yeniden varlığa yüzü döndürüldüğü bir zeminde yapılandırılmalıdır. Bu zemin de; özgürleşim bağlamında insanileşmeye atıfla, değişim ve dönüşümlere istinaden, insani düşünce ve eylemin birlikte vuku bulduğu praksistir.
12. Moderniteyle birlikte, düşüncede hâsıl olan, 'değerlerin kendi değerlerini değersiz kılması' argümanına ve de 'katı olanın buharlaşması olgusuna' rağmen, eleştirel eğitim felsefesi, eğitim yoluyla 'insanileşme'nin ümidini korur.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA KONUSUYLA İLGİLİ KURAMSAL ÇEVÇEVE ve KONUSUYLA İLGİLİ BELLİ BAŞLI ARAŞTIRMALAR

Araştırmamızın kuramsal çerçevesi, felsefi temada olacağı için ilgili alanlar; Batı düşüncesinde vuku bulan, Modern Felsefe dâhilindeki modern epistemoloji ve bu epistemolojiye getirilen eleştiriler bağlamında eleştirel geleneğin, çeşitli kökensel mahiyetteki kavrayışlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda, araştırmamız, modern epistemoloji ve eleştirel geleneğin karşılıklı tematize ve kritik edilmesi üzerinden elde edilen verilerin, özgürleşim açısından değerlendirileceği bir kuramsal çerçevede yapılandırılacaktır.

2.1. Modern Epistemoloji

Araştırmamızda, eleştirel eğitim felsefesinin karşıt kutbuna atıfla, Avrupa Aydınlanma'sının doğrudan varisi olarak değerlendirdiğimiz, modern epistemolojinin kavrayışımızdaki içerik yapılandırmasıyla ilgili, temel hususlar şunlardır:

2.1.2. Aydınlanma düşüncesi ve modernite

Bir bakıma insanın, metafizik kabullerini ve dogmalarını bir tarafa iterek, gerçekliği veya var olanı, akılsal bir tasavvurla, yeniden inşa etme eğilimi göstermesiyle birlikte, düşünce ve felsefenin modern dediğimiz süreçlere bir kapı aralamasının önü açılmıştır. Ancak, her çağın kendine has dinamikleri olduğu gibi, Moderniteye geçişle birlikte ortaya çıkan; bilim, bilimsellik, iktidar ve ideolojik ilişkiler ağında, epistemolojik ve ontolojik tartışmaların bir tezahürü şeklinde ortaya çıkan eğilimlerden, eğitim alanı da kendi payına düşen gerilimleri, kendi bünyesine katarak, bir değişim ve dönüşüme tabi tutulacaktır. Bu bağlamda, modern süreçler; Aydınlanma düşüncesi rehberliğinde, toplumun bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanının yapılandırılmasında da çok önemli köklü değişikliklerin olduğu dönemleri ifade etmektedir.

Geleceğe dönük bir proje bağlamında ise Aydınlanma, “cehaletin insanın bütün sefaletinin ana kaynağı olduğu ve cehaletin ortadan kaldırılıp, yerine bilimsel bilginin ikame edilmesinin, sınırsız insani ilerlemenin yolunu açacağı kabulüne dayanır” (Hollinger, 2005, s.17). Bu kabul doğrultusunda, Aydınlanma projesinin, eğitim alanındaki içerik yapılandırılması da bilimsel bilginin hükümlerinde modern süreçlerin dinamizmini, felsefi ve toplumsal düzeyde ileriye doğru yoğunlaştırmaya yöneliktir. Ayrıca Aydınlanma’nın felsefi açıdan belirli ilkelerden hareketle, toplumdaki her alana nüfus ederek meydana getirdiği değişimlerde olduğu gibi eğitim anlayışı da hem alt yapısındaki ilkeler bağlamında hem de doğurduğu sonuçlar bakımından, teori ve pratik yönelimiyle birlikte hareket eden, bütüncül bir alanı kapsamaktadır.

En temeldeki kavrayışı gereğince Aydınlanma düşüncesi, öncelikle, geçmişten gelen her türlü otoriteye başkaldırarak bilim, felsefe ve toplum düzleminde bir özne olarak insana, çeşitli anlamlar üzerinden imtiyazlar verilmesini öngörerek, bireyin aydınlatılmasını, bir başka deyişle, eğitilmesini ön görür. Bu bağlamda; Bacon’ın bilgiyi tekniğe indirgeyen öznesi, Descartes’ın düşünen bilinç öznesi, Machiavelli ve Hobbes’un faydacı öznesi, Locke’un ‘tabula rasa’sı, Hume’un psikolojik öznesi ve de Kant’ın transandantal yetili bilişsel ve pratik öznesi; Aydınlanma düşüncesi ve sonrasında, toplumsal organizasyonun her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da insana ait benlik tasarımı, belirgin katkılar sağlamış yaklaşımlardır. İnsan merkezli, fakat, insana verilen anlamlar üzerinden çeşitlilik arz eden bu yaklaşımlar bütününde, Aydınlanma düşüncesi, epistemolojinin yükselişe geçtiği bir felsefe tezahüründe, temel ilke olarak, insanı duyusal ve de akılsal bir varlık olarak takdim ederek, rasyonalizm ve empirizm doğrultusunda bilgi ve bilime yönelir. Hakikat yöntem ve bilgi arayışında; “rasyonalizm insanı öncelikle bir akıl varlığı olarak görüp ve akıl’ı son başvuru yeri olarak sayarken, empirizm için ise; insan, bir duyu varlığıdır ve de duyusal deney, her türlü felsefenin dayanması gereken bir felsefe zeminini olanaklı kılmaktadır” (Diemer, 2001, s.16). Bununla birlikte, insanın hakikati keşfetme arayışında, Aydınlanma düşüncesi, kesin bir bilgi yasası üzerinden bütün bilim dallarını temellendirmeye yönelik, epistemolojik birlik arayışlarının doruğa çıktığı bir dönemdir. Bu nedenle, dönemin düşün adamları, bilim ve toplumu yeniden organize etmek için genellikle, insan aklını merkeze alarak, geçmişin dini dogmalarından ve antikitenin kabullerinden başka bir epistemolojik ontolojik ve de değerler zemini üzerinde, rasyonel temeller

kurmaya çalışırlar. Çünkü Aydınlanma düşüncesiyle başlayan süreçle birlikte, Batı felsefesinin insana verdiği anlam, bir bakıma insanın ve dolayısıyla toplumun düşüncede cisimleştiği ve somutlaştığı bir insanlık ve medeniyet tasavvurunun, tümel ve rasyonel kavranışıdır. Bu eğilim, aynı zamanda düşüncede; rasyonalizasyon, sekülerizm, pragmatizm, olguculuk ve pozitivizmin önünü açtığı gibi toplumsal alanda da Modernitenin egemenliğini; demokrasi, kapitalizm, liberalizm ve neo-liberalizm seyrinde işlerlik kazanmasına neden olmuştur. Bununla birlikte, epistemolojik ilkeler bağlamında akıl üzerinden geliştirilen bilim ve metodolojik seyrin kapsamı ve sınırları da genel anlamda, evrensel ve rasyonel bir iddia ile doğanın sınırları içerisinde değerlendirilir.

Aydınlanma düşüncesinin bir getirisi olarak, Modernitede toplumsallaşmak ve bu bağlamda bireyin toplumsal kuruluşunda, geçmişin dogmatik ve metafizik bütünsel öğretilerine karşın, akıl ile özgürlük aynı doğrultuda birbiriyle ilişkilendirilir. Hakikat, sadece, ‘temsil edilme’nin açık seçikliğinden ötede; insanın metafizik ve dogmalardan özgür olması noktasında, bilinçte zuhur eden bir özellik taşır ve akıllı kullanmak özgürlüğün, ilerlemenin ve dolayısıyla, bireyin toplumsal kuruluşunun ön koşuludur. ‘Var olmak’ın temsili ise; Kartezyen, formel, kategorik, nesnel, mutlak ve rasyonel olarak kavranabilen bir anlayışla kurulmuştur. Bu bağlamda, bireyin toplumsal kuruluşunda Hobbes kaynaklı, bilginin fiziki açıdan cisimleştirilmiş maddeden ortaya çıkan matematiksel bir dille okunabileceği anlayışı; sekülerizm adına, insanın dogmatik bağlarından arınmışlığına bir işarettir. Descartes içinde, “‘nesnel olan, özü itibarıyla dünyanın onun ‘doğanın dili’ adını verdiği, matematiksel fiziğin diliyle betimlenebilen’’ (Hollinger, 2005, s.42) kısmıydı ve ardılları tarafından, nesnel olarak tasavvur edilebilen insan ve toplum alanı, böylelikle, açık seçik niceliksellğe dökülebilecektir. Kant’ın zihni kendinde bir içerikle metafizikten bağımsız ve rasyonel bir konumda özerkleştirmesi de bilginin keşfinde, olguların görünüşteki itirazsız bilgisine bizi ulaştırırken aynı zamanda değer dünyasının yasalarıyla ilgili kesin bir bilgiye varmamızı öngörmektedir (Wachterhauser, 2002, s.221). Bir başka deyişle, Kant’ın öngörüsünde belirtildiği şekliyle deneyimdeki bilgi; ancak, insan zihninin bilişsel yeteneğinin kategoriklendirip ve yapılandırdığı, insani(akli) bir gerçekliktir ve moral alanı ise insanın tinsel doğasının *a priori* ilkeler temelinde, transandantal özelliğe istinaden, “matematikte olduğu gibi, tutarlılık ve kuralların evrenselliğiyle, formel

anlamda rasyonel bağlamda düşünülür” (Hollinger, 2005, s.98). Hume boyutunda da doğacı bir yaklaşımla, öznenin doğadaki düzenlilikleri gözlemlemesi; bilginin elde edilmesinde, insanın psikolojik faaliyetinde bir sınırlamaya işaret buyurmakla birlikte, aynı zamanda nesnelliğin kapsamını da belirginleştirmektedir. Böylelikle, Bacon’un, Modernitenin en başında ileri sürdüğü gibi, kendilerini idollerinden (putlarından) kurtarmayı başarabilenlerin doğru bilgiye ulaşmalarının önü, pozitivizm noktasına gelindiğinde; düşüncede insani yorumlamayı, öznel kanaatleri, geleneği, tarihi, teolojik, dogmatik ve metafizik argümanları dışarıda bırakan bir rasyonaliteye dönüşerek, açılmıştır. Dahası, metodolojik birlikle yapılandırılan bilgi; olgusal bir anlamda insan ve toplum alanını da kapsayacak şekilde genişletilirken(Comte, Durkheim), bilim rasyonel olanı imgeler ve öznel anlamlı değerler alanı ise insanın, psikolojik(Hume) ve akıl yeteneğinin faydaya dönük bir uzantısı şeklinde, bilimin uygulama alanı olarak kavranır (Bentham, Mill, Spencer, Watson, Dewey). Böylelikle, Aydınlanma düşüncesiyle Batı düşüncesinde, felsefenin merkezine konumlanan akıl ilkesi; bireyin toplumsal kuruluşunda, çeşitli anlamlar üzerinden genel geçer bir ilke olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle, insan ve topluma dair açıklamalarda, akla dayanan her hamle, felsefe noktasından bilimsel bir noktaya taşınarak, toplumsal organizasyonun evrensel ve rasyonel ilkelerce kurulumuna gidilir.

Aydınlanma düşüncesi, Fransız ihtilali ve sanayi devriminin bir getirisi olarak, Avrupa’nın içinde bulunduğu, sosyal, ekonomik ve politik boyutta ortaya çıkan yeni sorunlarının giderilmesi ve toplumsal amaçların gerçekleşmesinde, etkin araçların sistematik olarak kullanıldığı bir dönemdir (Keat ve Urry, 2001, s. 352). Bununla birlikte, Aydınlanma düşüncesi, ileriye dönük toplumsal bir organizasyonu ön gören, bütünlüklü bir evren tasavvurunu da simgelemektedir. Ancak her ne kadar, ilk bakışta, Batı toplumunun bütün yaşam alanlarında görülen dinamizm; bir plana bağlanmaksızın ve de koordine edilmeyen bir gelişme olarak görülse de (West, 2005, s.26) Aydınlanma düşüncesinin episteminden kaynaklanan akılcı anlayışlar ve de rasyonalizasyonun toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde oynadığı rol, dikkate değerdir. Habermas’ın dilini kullanırsak, Modernitede, “kuramsal düzenin ‘uylaşım sonrası’ biçimleri, yalnızca geleneksel davranış kodlarının egemenliğinden kendilerini özgürleştirmekle kalmayan, fakat aynı zamanda garantili ilkelere göre organize edilen kurumsal düzen biçimleridir” (Giddens, 2007, s.160). Bu bağlamda, Aydınlanma düşüncesinde

toplumsal kurumların geleneksel ve dogmatik olandan arındırılarak, her kurumun kendi içinde, “sonuçlarıyla ya da görünürde rasyonel bakımdan doğrulanmış bir ilkeyle doğrulanmasıyla” (Shils, 2002, s.150) birlikte, toplumsal düzenin tesis edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca rasyonalitenin rolü; Max Weber’in, (1905/ 2013) Batı toplumunun dinamizmini, ‘formel’ bir rasyonalizasyon süreci olarak gören sosyolojik açıklamasında ortaya konur ki rasyonalizasyon, Weber’deki anlamı içinde, reformasyona uğratılan geleneksel kurumların, toplumun amaçları doğrultusunda araçsallaştırılmasına işaret etmektedir (West, 2005, s. 26).

Temelde, Baconcu bir niyet ve de Descartesci bir tutumla, “hesaba katılabilirlik ve yararlık ölçülerine uymayan her şey, Aydınlanma’nın gözünde kuşkuludur” (Horkheimer ve Adorno, s. 22). Ancak, Aydınlanma’nın simgesi bağlamında, empirizm kaynaklı yeni teknik ve de metodoloji ile sağlanan bilgi; “doğaya ilişkin olarak öndeyide bulunma ve onu kontrol etme yeteneğimizi geliştirmek suretiyle, hayatlarımızı daha keskin ve muhtemelen daha rahat hâle getiren bir şeydir” (West, 2005, s.36). Bu amaç doğrultusunda, toplumun bütün alanlarında işlevsel bir boyut kazanacak olan bilgi, aynı zamanda toplumun bütün kurumlarının yapılanmasında da başat bir faktör haline gelecektir. Böylelikle, araçsallaştırılmış bilgidен, topluma ait bütün kurumlar inşa edilerek, bir bakıma toplumsal kurumlarında Aydınlanma düşüncesinin temel ilkeleri doğrultusunda, toplumsal düzen organizasyonunda araçsallaştırmaları gerçekleşecektir. Bununla birlikte, toplumun amaçlarını belirleyen yeni durumların ortaya çıktığı, modernleşme süreçlerinde, rasyonalizasyon; bireylerin, Orta Çağ sonrası yeni düşünsel paradigmalara entegrasyonu ve yeni iktidar, politika hukuk ve düzen anlayışların, toplumsal alanda meşrulaştırılması işlevini de görmektedir. Modernitede, sözleşme teorisi çatısı altında belirlenen, toplumsal organizasyonun yasal olarak biçimlenmesi de Aydınlanma düşüncesi; epistemolojik ilkelerine uygun bir varyantta, düzenin tesis edilmesi için bilginin araçsallaştırılmasına işaret etmektedir.

Aydınlanma düşüncesinin, kümülatif episteminin ortaya koymuş olduğu verilerin; seküler, evrensel ve rasyonel vurguları, yeni yönetsel kavrayışlara atıfla, önerilen sözleşme teorileri bütününde de kendini ortaya koyar. Ve gelinen noktada, bu vurgular, sözleşme teorisiyle sağlanan yönetsel şemadaki, politik ve hukuki zeminin, akıl temelinde bir meşrutiyet kazanmasına yol açmıştır. Bu nedenle hem modern toplumun oluşmasında hem de bu toplumun meşru temellerinin belirlenmesinde,

Aydınlanma düşüncesinin üretmiş olduğu modern epistemolojinin rolü, yadsınamaz bir gerçekliktir. Diğer yandan, modern epistemolojinin insanı merkezileştiren olgusalılığı, toplum ve birey boyutunda, modern benliğin ortaya çıkarılmasını, Modernite bağlamında eğitilmesiyle mümkün görmüştür. Bu bakımdan, Aydınlanma düşüncesinin, insana katmak istediği modern benlik kimliğini, epistemolojik öznenin toplumsal alanda hayat bulmasına yönelik, bir eğitim projesi olarak düşünülebiliriz. Özellikle, Aydınlanma düşüncesinin toplum bilimlerindeki yansımalarına atıfla; St. Simon, Comte, Mill, Spencer, ve Durkheim ile başlayan süreçle birlikte, pozitivizm ve Neo-pozitivizm anlayışına kadar genişletilecek bir olgucu ve metodolojik bilimsel paradigma, felsefi ve toplumsal alanlar dâhilinde, modern eğitim anlayışının inşasında özellikli bir konuma sahiptir

2.1.2. Pozitivist kavrayış ve eğitim

"Bir teori, kendi kapsamına giren güçlüklerle ve problemlere çözüm getirmede yetersizliğe düşmediği sürece, teorinin egemen olduğu alanda bilim, ilerlemesini hızlı ve etkin bir biçimde sürdürür" (Kuhn, 2010b, s.228). Gerçektende, 1500'lü yıllarda başlayan doğa bilimlerindeki bilimsel ilerlemenin etkisi, 1800'lü yıllara gelindiğinde, Batıda, bilimsel anlamda o kadar hızlı değişmelere yol açmıştı ki, bir taraftan bilimsel teknolojik yenilikler bir taraftan da bu ilerlemelerin etkisiyle, toplumsal hayatta yeni bir takım yapılanmalar ve sistemler ihtiyacı zuhur etmekteydi. Benzer şekilde, geçmişin teolojik merkezli bilim düşüncesini sarsan, doğa bilimlerini, kendisine örnek alan promodernist epistemolojik öncüllerden geliştirilen dönemin kendine has felsefi kavrayışları da kaçınılmaz olarak, toplumsal dinamikleri harekete geçirerek, toplumsal alanda değişim ve dönüşüme neden olduğu gibi aynı zamanda yeni sorunlar da doğurmaktaydı. Bu bakımdan, doğa bilimlerinin yöntem ve tekniklerinden elde edilen bilginin, teknolojik alanda getirmiş olduğu yenilikler, ilk dönemlerde keşif ve icatlar boyutunda olmuştur. Ancak, 19. yüzyıl, toplumsal sorunları çözümlemeye dönük daha sistematik bir doğa bilimi yapılanması ve sonucunda da daha teorik ve pratik kuramsal düşüncelerin hâkim olduğu, bilimsel faaliyetlerin hız kazandığı bir dönemdir. Yine, benzer şekilde, promodernist öncüllerinden hareketlenerek, bu yıllara gelindiğinde Batıda, doğa bilimlerinde olduğu gibi insan ve toplum bilimlerinde de çok boyutlu, teorik ve pratik bilim hamleleri yapma ihtiyacı belirmiştir.

Batı felsefesinde, Aydınlanma kavrayışı, 19.yüzyılda akıl dairesi içerisinde, doğadaki yasalılık ve genellemelere ulaşılabilceği yönünde, keskin bir bilimsel paradigma ortaya çıkartmıştır. Bu bağlamda, Aydınlanma düşüncesi, doğa bilimlerinin bilimsel faaliyetlerinin; öndeyi, ilke, yasa ve genellemelere ulaşma kararlılığı sergilemesi karşısında, insan ve toplum açıklamalarında da benzer bir rasyonalite arayarak, toplum bilimlerini de aynı bilimsel paradigmanın alanı dâhilinde kurmak ve yapılandırmak suretiyle, modern toplumun inşasını gerçekleştirmeye yönelecektir. Çünkü Aydınlanma düşüncesiyle başlayan süreçle birlikte, modern epistemoloji; Baconcu bir niyetle, insan ve davranışlarında bir öndeyiye ulaşılabilme imkânı sağlandığı takdirde, bilgi ve bilim aracılığıyla ileriye dönük tasarrufların gerçekleştirilmesinin imkânı ve pratiği üzerine yoğunlaşan bir kavrayışın, Modernitede konumlanmasıdır.

Descartes'ın, doğadan töz bakımından ayırık ama doğayı Kartezyen olarak nesnel boyutta işleyebilen 'Cogitosu', Locke'un deney bilgisini bir ayna gibi yansıtan 'tabula rasa'sı, Hume'un, olgulardaki nedenselliği izleme ve düzenleme noktasına taşıyan psikolojik öznesi ve Kant'ın, deney olanağını sağlayan, nesnel akıl düşüncesi; gerçekliğin tanımlamasında ve bilginin elde edilişinde, birbirinden bir takım farklılıklara işaret etseler de son tahlilde, 19. yüzyılda, bilimsellik için, bilgi kuramsal bir metodolojiye güçlü vurgular yapmaktadır. Genel anlamda, geçmişin kabullerini dışlayan, doğal ve seküler olduğu düşünülen, empirist yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bu metodoloji; dış dünyanın, Aydınlanma düşüncesinin merkeze aldığı akla, dolayısıyla; gözlemleyen, duyumlayabilen, yansıtabilen, araştırabilen, düşünebilen ve işleyebilen, yani, bir başka deyişle de öğrenebilen ve öğrendikleriyle de şekillendirebilen, modern insan tipine uygun düşmesi bağlamında, bilimsel faaliyetlere imkân tanımaktadır. Bu bağlamda, modern eğitim anlayışının, modern epistemoloji içerisinde zuhur etmesi; Aydınlanma düşüncesi epistemolojik öznesinin, nesnel boyutta düşünülen insan ve toplum hayatına, pozitif bir serimlenişi demektir. Ve bu noktada, Fransız St. Simon ve A. Comte ile başlayan bir gelenek içerisinde temel eğilim; doğa bilimlerindeki doğal fenomenlere uygulanabilen yasa ve genellemelere ulaştıran Newtoncu modelden esinlenmiş olan mekanik anlayışla, empirist yöntem ve tekniklerin eğitim alanına da uygulanmasını öngören Pozitivist anlayışla, Modernitenin önünü, daha da açmaktır. Bu açıdan, toplumsal alana ülkücü bir tavırla yönelen pozitivizm,

temel ilkeleri bağlamında eğitim alanında da; gözlenebilen, duyumlanabilen, araştırılabilen ve deneysel olarak ortaya konulabilen olgu ve olgular arası ilişkilerin açıklanmasında kullanılan empirist metodolojiyi güçlendirerek, aynı metodoloji üzerinden, bir genel bilimler mantığına gitmenin yollarını arayan bir yaklaşım olarak, karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu noktaya gelinmesinde, Aydınlanma düşüncesinde Bacon, Hobbes ve Descartes ile başlayan süreçle birlikte doğa; özü itibarıyla teolojik ve de metafizik öğretilerle anlamsal bağı yitirilmiş şekilde, yer kaplayan maddenin mekanik bir sistemi olarak kavranmaya başlanmıştır (West, 2005, s.37). Bir başka deyişle, Weber'in (1905/ 2013) ileri sürdüğü gibi, Aydınlanma ile birlikte, insan ve toplumu betimleyen teolojik ve dogmatik argümanlar, rasyonel bir zemine çekilerek orta Çağ düşüncesinin hayatı anlamlandıran büyü bozulmuştur. Bununla birlikte, Antik Çağın, evren ve insan anlayışlarındaki kozmos ve mikro kozmos birliği, temel öğretilerine benzer şekilde, insan ve toplum hayatı da natüralist bir bakış açısıyla, doğanın bir başka örnekleme şeklinde çözümlenmiştir. Böylelikle, insan ve doğanın işleyişinin, mekanik bir süreç olarak ele alındığı Aydınlanma düşüncesinde, bilgi; ilkesel bağlamda tözsellikten ziyade, olgu ve süreçleri aydınlatan bir 'mekanizm' şeklinde yorumlanacaktır (Krings ve Baumgartner, 2001, s.214). Bu yorum, pozitivism noktasına geldiğinde, bilginin olgusal bir özellikte kavranması ve dolayısıyla, olgusal olanda bir bilgi arayışına neden olurken, aynı zamanda olgusal olanın dışında ne varsa yadsınmasına veya bilinecek olanın, olgular dünyasına indirgenerek ancak bilinebileceği, düşüncesine yol açmıştır. Bu temel kavrayışa paralel olarak, insanı, olgusal bir zemine taşıyan ve de insan ve doğaya ait bilginin, ilkesel anlamda, aynı türden olduğu kabulünden hareketle, pozitivism; epistemolojik bir birliğe işaret ederek, insan ve toplum alanına yönelir. Bir başka deyişle, pozitivism ile temele alınan bir bilimin ilke ve yasalarıyla, başka bir bilim dalının açıklanması veya bir bilim türüne ait kavramların, diğer bir bilim dalında da kullanılmasıyla, bilginin elde edilmesi, meşru hale getirilir. Bu bağlamda, bilimsel bir hiyerarşi çatısı altında, fizik bilimlerinin; kimya, biyoloji, psikoloji ve sosyolojiye indirgenmesi (Keat ve Urry, 2001, s48) eğitim alanında da pozitivismin öngördüğü, metodolojik yaklaşıma ulaşılmasına işarettir. Böylelikle, bilginin, epistemolojik birlik yörüngesinde yapılandırıldığı pozitivismde, insanın eğitim faaliyetleri de benzer şekilde olgusal, mutlak ve mekanik bir zeminde kavranılır. Bu bağlamda, pozitivismin tarihsel kontekstine baktığımızda, pozitivism, ilk

kez, A. Comte tarafından kullanılan bir terimdir (Hançerlioğlu, 1994, s.412). ve aynı zamanda, sosyoloji terimini de ilk kez bulan kişi olarak Comte, sosyoloji ile ‘pozitif’ bir anlam atfettiği, doğa bilimlerinin bilimsel yöntemlerinin insan ve toplum alanına ait araştırmalarda kullanılmasıyla, gerçekleştirilen bir etkinliği nitelemektedir (West, 2005, s.105).

Comte ile nitelendirdiğimiz bu tarihsel argüman üzerinden pozitivizmi açılırsak; iki temel kavrayışa ulaşırız. Bunlardan ilki, metodoloji, diğeri de olgusalıktır. Metodoloji, genel anlamda, bilimselliğin olabirliğine yönelik eylemsel mantığa işaret ederken, olgusalılık ise bilimin uygulanması gereken alana, yani nesnel dünyaya atıfta bulunmaktadır. Bu açıdan Comte, temelde, Locke, Hobbes ve Humecu bir niyetle, Aydınlanma düşüncesinin olgular dünyası olarak betimlediği doğa dünyasını, insan ve toplum alanı dâhilinde genişleterek, pozitivizm anlayışının metodolojik kabullerini de geniş bir alana yaymakla birlikte, doğa bilimlerinin yanında bir toplum bilimlerinin de yapılabileceği bir metodolojiyi yapılandırmak istemiştir. Comte için, sadece olgusal zeminde ve empirist metodolojiyle elde edilen bilgi, doğru ve güvenilir bir bilgidir (Comte’tan akt. Keat ve Urry, 2001, s119). Bu tanım, aynı zamanda bilginin kapsam ve sınırlılıklarını da belirleyen bir anlayış olarak, Comte’un kendi tarihsel kontekstinin, toplumsal sorunlarının çözömlenmesi noktasında da hangi bilginin kullanılması gerektiğini de belirgin hale getiren bir anlayıştır. Comte’un, bilgi hakkındaki bu anlayışı, onun, bir tarih metafiziği olan ilerleme idesi altında toplumu yapılandığı, üç aşamalı yasasında, doğadaki sürece benzer bir şekilde insanlığın ve bilimin, mekanik ve dinamik süreçlerle ilerlediği anlayışıyla da yakından ilişkilidir. İnsanlığın, teolojik ve metafizik evrelerden geçerek, pozitif bir evrede olduğunu vurgulayan Comte’a göre, artık bilgi, pozitif aşamada ne teolojik kabullerle ne de metafizik çıkarsamalarla elde edilebilir. “Pozitif bilim, sadece, gözlenebilir olaylarla ilgilidir ve dikkatlice biriktirdiği olgusal bilgiler arasında yasa benzeri ilişkiler tesis eder. Buda gözlem, deney, karşılaştırma ve kestirme yoluyla gerçekleşir” (Keat ve Urry, 2001, s119).

Doğa bilimlerinin, kendine has içerik analizlerinde olduğu gibi, Comte’a göre, olgu ve olgular arasındaki birliktelik bağlamında, statik ve olgular arasındaki ardışıklık bakımından dinamik olan sosyal hayatın bilinebilirlik yönü; bu iki duruma yönelecek olan metodolojik yaklaşım ile mümkün hale getirilebilir (Comte’tan akt. Keat ve Urry,

2001, s123). ve bu anlamda, ortaya konulan bilgi de, “Comte tarafından, sabit ve düzenli fasılalar olarak görülür. Böylece, olgular, birbirleriyle değişmez ve evrensel yasalarla, düzenli bir biçimde bağlanmış olur” (Keat ve Urry, 2001, s119). Bu bağlamda, insan ve topluma ait bilgiyi keşfederken, doğa bilimlerinde olduğu gibi, olguları belirginleştirecek ve nedensel bağlantıları keşfetmeye yönelik bir toplum biliminin kurulmasını öngören Comte’a göre, (Collingwood, 2007, s.185), bu tür bir bilimle ortaya konulacak bilgi de, evrensel boyutta, değerlerden bağımsız ve önyargılardan uzak olduğundan dolayı, toplumun her alanında enformasyon aracı olarak işlev görecektir, güvenilir bir araçtır. Çünkü Comte, kendi zamanının toplumsal sorunlarından hareketle, toplumsal düzensizliğin nedenini, insanların bir bilgi temelinde uzlaşıda bulunmadan, toplumsal alanda çelişkili ve bireysel eylemler ortaya koymalarını görmektedir. Bu nedenle, Comte, insani yorumlamayı ve geçmişe ait teolojik ve metafizik katışıklı düşünce yargılarını, dışta bırakan bir bilim kamuoyunun yaratılması ve buradan sağlanacak enformasyon akışıyla, toplumun düzene kavuşturulmasını ve ya en azından, toplumsal bağlılığın devamının sağlanmasını düşünecektir (Murphy, 2000, s. 25). Bir başka deyişle, eğitimin, pozitivist bilimin toplumsallaştırılması yönünde, toplumsal alanda rasyonalizasyona tabi tutulması gerekliliğini ima eden Comte, pozitivist toplumun ancak, pozitivist bilim mantığının işletildiği bir eğitim anlayışıyla, ilerleyebileceği öngörüsüyle, modern eğitimin, bilim temelli bir merkeziyetçiliğe bürünmesine de bir zemin hazırlayacaktır.

Hume ile başlayan süreç içerisinde, pozitivistizmin bir başka temsilcileri olarak, Comte’un zamanının İngiliz empiristlerinin öğretileri de modern epistemoloji ve dolayısıyla, modern eğitim anlayışının oluşmasında dikkate değerdir. Özellikle, Hobbes’dan beri süre gelen, insanın doğasına ilişkin liberal anlayışlar ve aklın faydaya dönük eğilimleri düşüncesinden hareketle, Modernitenin toplumsal bir rasyonalite arayışında, İngiliz empirizmin kavrayışı, değerlerin toplumsal alanda insanın psikolojik eylemlerine indirgendiği bir kavrayış olarak dikkat çekmektedir. İngiliz empiristlerine gelinceye kadar, Hobbes’dan çıkan insanın doğasından kaynaklanan kişisel haz ve faydaya dönük çıkarları; Locke’da, toplumsal eşitlikçi yasa altında toplumsallaştırılmıştır. Bununla birlikte, İngiliz empirizmi; Hume’un, ahlakın kaynağı olarak insanın tutkularına dem vuran psikolojik kavrayışı ve Kant’ın, bireysel bağlamdaki, ödevci rasyonel ahlak öğretisinin etkisiyle de irtibatlıdır. Diğer taraftan,

Aydınlanma'nın, hümanizm kavrayışıyla da bağlantılı olarak, Sanayi devrimi sonrası 19.yüzyıl İngiltere'sinde, vuku bulan kapitalist düzen ve ekonomik realiteler düzleminde, değer ve yargıların bireysellik temelinden, toplumsal organizasyona seküler ve politik bir eklemlenmesinin yapılması, problematik bir durumdur. Bununla birlikte, Hobbes, Locke, Hume ve Kant'ın kavrayışı, İngiliz empiristlerine göre, insan ve toplum alanında da empirik, olgusal ve duygucu çözümlemelere varılabileceğinin imkânlarına ima eder. İngiliz düşünürü A. Smith'in, Hobbes'un egoizmini, Locke'un eşitlikçi toplum organizasyonunda, Humecu psikolojik fail üzerinden rasyonel faydayı gözetken ahlaki bir kimliğe büründürmesi; modern epistemolojinin sosyal düşünceye yansımaları bağlamında, bireysel çıkarların, toplumu oluşturan bir rasyonalite olarak kavranmasına, işaret etmektedir. Ayrıca, doğa bilimlerinde olduğu gibi toplumsal alanda da bir yasallık arayışları, doğal olarak, ahlaki bir çerçevede düşünüldüğünden dolayı, modern öznenin, modern toplumda, kendini gerçekleştirmesinin kapsam ve sınırlarını belirlemek; bireyin özel çıkarları, toplumun çıkarları ve özgürlük bağlamında toplumsal organizasyonda, bütün bunların meşrulaştırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, Smith'de, "toplum, rasyonel bencilliğin, 'görünmez el' mekanizması veya niyetli eylemin gözetilmemiş sonuçları yoluyla gerçekleşen net sonucu olarak anlaşılır" (Hollinger, 2005, s.40). Dahası, "bireylerin kendi özel çıkarlarının peşinden gitmesine izin veren bir 'doğal özgürlük' sistemi, pazarın 'görünmez eli'yle, 'ulusun zenginliği'nin mümkün en büyük yayılımına ve böylelikle de herkesin en yüksek yararına yol açacaktır" (West, 2005, s.87).

Smith'le birlikte ahlaklılık, böylece bireysel olanla toplumsal olanın uzlaşmasında bir öğretisi olarak düşüncede cisimleşmeye ve doğal olarak toplumsal alanda da yayılmaya başlamıştır. Temelde, insanın haz ve faydaya dönük eğilimlerinin, toplumsal alanda kabul bulması, toplumsal çıkarlar noktasında liberal bir anlamlandırmayla, makul bir seviyeye çekilebilir görülür. Bu bağlamda, J. Bentham ve sonrasında, J. S. Mill tarafından, değer ve yargıların ölçütü olarak fayda üzerinden bir analiz yapılarak, psikolojik öznenin, eylemsel alanında doğası gereği liberal bir toplumsallık sistematiği dâhilinde, bireysel özel çıkarlarının, genel çıkarlar noktasında uyuşturulması öngörülür. Ancak, Bentham ve Mill'in faydacılığı, her ne kadar bu açıdan toplumsal uyumu arzu etse de değerleri, bireyin psikolojisine indirgeyerek, duygucu bir yönden açmıladığı için, hem ahlaklılığı bireysel fayda yoluna sokmakla,

hem de bireysellik üzerinden topluma yönelmek bağlamında, dikkat çekicidir. Ayrıca, Mill, sosyal fenomenlerin gözlenemez olduklarını düşünerek, toplum içerisinde fail olan insanların davranışlarına ait bir yasanın, toplumdan ayrı olarak, bireysel davranışlardan çıkarılabileceğini ve böylece, sosyal yaşama ait yasalarında ancak, bu psikolojik yasalardan, üretilebileceğini savunmakla, insan ve davranışlarını biyolojik bir psikolojiye indiriyor görmektedir (Keat ve Urry, 2001, s126)

Dönemin bir başka düşünürü Alman bilim adamı, H. Spencer'ın, evrimci bir öngörüyle, insan ve toplumun tarih boyunca bir değişim göstererek, bir denge düzlemine varacağı anlayışı; seküler ve bilimsel olan toplumsal organizasyonla, bireysel çıkarların uzlaşımı bağlamında düşünülen bir sosyal dengeyi vurgulamaktadır. Spencer'a göre, toplumsal alanda, basitten karmaşığa doğru yönelen bir ilerleme söz konusudur ve gelişmiş toplumlar, çok fonksiyonlu bir yapıya dönüşmektedirler. Spencer, bu çok fonksiyonlu toplum organizasyonunda, değerleri, empirik bilginin elde edilişindeki, zihni algı boyutunda bir sınırlamaya tabi tutan kavrayışına benzer şekilde, zihindeki psikolojik bir bağlaşımın, toplumdaki fail olan bireyin doğal özelliklerinin doğal bir yansıması şeklinde değerlendirir. Spencer'ın bu değerlendirmesi, genel itibarıyla, Hume'dan beri İngiliz empiristlerinin, değerleri bireysel fayda dolayımında duygucu ve olgusal bir boyutta okumalarıyla örtüşürülebilir bir yorumlamadır. Ayrıca, Hume, insan ve topluma dair bilimsellik arayışında, empirizm dayanaklı metodolojinin moral alanına uygulanması gerektiği öngörüsünde de bulunarak, (Hume'dan akt. West, 2005, s. 105) değerler dünyasının açıklanmasındaki araştırma yöntem ve tekniklere bir işarette de bulunmuştur.

Bununla birlikte, Spencer, toplumu organizmacı bir anlayışla, toplumsal öğelerin işlevlerini, toplumun ilerlemesinde etkili birer unsur olarak kavrar. Karşılıklı birbirine bağımlı işlevselliğin yanı sıra, farklılaşmış öğelerin bütünleştirici işlevselliği olduğu bir toplumsal modelden hareketle Spencer, toplumsal ilerlemeyi, bireyin doğasındaki işlevselliğin potansiyeli üzerinden kurar. Böylelikle, Spencer, pozitivist bir yaklaşımla, bireylerin gelişmesindeki sosyal ve politik hedeflerin, toplumdaki yankısı bağlamında ve de bireylerin duygu inanç ve davranışlarının, gözlenebilirlik boyutunda empirik veriler sunabileceğinden hareketle, toplumun açıklanabileceğini öne sürer (Keat ve Urry, 2001, s130). Böylelikle, 19. yüzyıl'da, teorik aklın doğayı değiştirerek bir dönüşüme uğratması ve sonuç itibarıyla, teknolojik ilerlemeler ortaya koymasıyla

birlikte, bu ilerlemenin, toplumsal alanda da pratik aklın rehberliğinde kişisel fayda ve hazzın, toplumsal maksimizasyon içerisinde değerlendirilerek, gerçekleştirilebileceği ön görülür. Dahası, 19. yüzyıl Fransız pozitivizminde ve İngiliz empirizminde, bireysel olanın toplumsal olanla ancak, eğitim aracılığıyla uzlaştırılabileceği kanısı, yaygın bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Comte ve Spencer ile Hume ve diğer İngiliz empiristlerinin kavrayışları, birbirinden farklı öngörülere sahip olsa da temel de eğitim alanına, doğa bilimlerin yanında toplum bilimlerinin de aynı metodolojik ilkelerle eklemlenmesi gerektiğinde de uzlaşma içerisindedirler. Ancak, eğitim alanına böyle bir eklemlenmede bulunulması, İngiliz empirizminin duygucu bir bireysel kimliğe büründürdüğü modern öznenin, moral alanını, kendi içsel devinimlerinin tercih ve seçimleri doğrultusunda kurmasına; dolayısıyla, toplumsal alanın da bu noktada tanımlanıp, modern toplumun inşasında, duygucu/psikolojist bir eğitim anlayışına da güçlü vurgular yapmaktadır. Ayrıca, Bentham, Mill ve Spencer'da, ilerlemenin bireyin fayda ve mutluluğunu artıran bir yönelim olduğu düşünüldüğünde, eğitime, birey ve toplum arasındaki uylaşımı sağlaması noktasında, araçsal bir görev yüklemek; modern toplumun liberal, politik ve bireysel gelişimci paradigmalar etrafında şekillenmesine de işaret etmektedir. Böylelikle, eğitim alanında da Spencer, W. James ve J. Dewey tarafından geliştirilen mesleki, faydacı ve pragmatist anlayışın, İngiltere ve özellikle de Amerika'da yaygınlaşmasının yolu açılmıştır (Cevizci, 2011, s.122). Bununla birlikte, İngiliz empirizminin, değerleri bireysel ve toplumsal bir ikircilikle olgulara indirgeyen anlayışına, eğitim yoluyla pozitivizmin metodolojik kabullerinin uygulanması, mümkün hale gelirken, aynı zamanda teolojik ve metafizik anlayışların hüküm sürdüğü eğitim alanı, pozitivizmin kendine has psikolojizm ve sosyolojizm yasalarınca yeniden yapılandırılacaktır.

İngiliz empirizminin, toplumsal organizasyonun şekillenmesinde, belirleyici bir önem atfettiği bireyin psikolojik eğilimlerinden çıkan, bireyci toplumsallık anlayışına rağmen, aynı yıllarda Fransa'da, insan ve toplum üzerine, kolektivist bir bakış açısının geliştiğini görmekteyiz. Comte'un insani yargıları dışta bırakan ve toplumu temel gerçeklik olarak gören (Keat ve Urry, 2001, s122) yaklaşımına paralel bir kavrayışla, modern sosyolojiye geçişte önemli bir isim olan Durkheim, İngiliz empiristlerinden farklı olarak, değerler alanını, kişisel faydanın dinamik yörüngesinden değil, kolektif coşkunun yaşandığı toplumun kuşatıcı yönünden bakarak ele alır. Durkheim, toplumu,

insanın psikolojik eğilimlerinden uzak bir noktada, bireylerin toplamından daha fazla olan bir kolektif bir yapı şeklinde ve bireysel memnuniyet veya hoşnutsuzluktan bağımsız bir nesnel gerçeklik olarak tanımlar (Durkheim'den akt, Murphy, 2000 s.25-26). Durkheim, Comte'un sosyolojisinin ve Spencer'ın organizmacı anlayışının, tamamen metafizik öğelerden arındırılıp, pozitif bir bakış açısıyla toplumsal hayatın bilimsel bir fenomenler alanına, nasıl dönüştürüleceği üzerinde durur. Durkheim, insan davranışlarının tikelliğinden, toplumsal açıdan tümel bir neden ve sonuç çıkartmaya çalıştığı sosyolojisinde, sosyal olgular arasında karmaşık ilişkileri inceleyerek, aynı özellikteki olguları bir sınıflamaya tabi tutar. İncelemiş olduğu intihar, işbölümü ve din olguları Durkheim'de, birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte, aynı zamanda özselci bir bakış açısıyla, sosyal fenomenlerin altta yatan özelliklerini saptamaya yönelik bir temellendirme ve nedensel bir öz bulmaya yönelik, birer araştırmalardır.

Bununla birlikte, Durkheim, toplumsal organizasyonun içerik yapılanmasında, birer etken olarak gördüğü sosyal kurumların, bireyleri kolektif bir bilinçle topluma bağladığını düşünür. Descartescı bir okumayla, toplumu mekanik bir düzende işleyen bir gerçeklik olarak ele alan Durkheim'e göre, toplumun algısal olarak bireyin üzerinde bir gerçekliği vardır ve birey toplumda bu gerçekliğe göre eylemektedir. ve ayrıca, sosyal kurumlar ve sosyal olgular, bireyi aşan ve aynı zamanda bireyi belirleyen niteliklere sahiptirler. Bu bakımdan, Durkheim, tek başına bir sosyal olayın gözlenemeyeceği varsayımından hareketle; içsel olguların dışsal semptomlarca ikame edildiğini öne sürerek, içsel olguların dışsal olgular dâhilinde inceleneceğini savunmaktadır (Keat ve Urry, 2001, s136). Bir başka deyişle, Durkheim, bireylerin eylemliklerinin, her zaman, toplumsal bir anlamla hareket kazandığından yola çıkarak, bireysel davranışlardan daha çok, toplumda, uzun yıllardan beri konumlanmış olan, sosyal yasaların ancak gözlenebileceğini düşünmektedir. Metodolojik açıdan ise Durkheim, empirist bir yaklaşımla, “gözleme konu olan her şeyin bir ‘şey’ karakterine sahip olduğunu ve bu tür gözlemlerin, her bilimsel girişim için bir temel olduğunu söyler” (Keat ve Urry, 2001, s140). Bu bakımdan, Durkheim'de, toplumsal hayatı devam ettiren sosyal kurumların kendine has özellikleri, bütün sosyal kurumlar dâhilinde karşılıklı etkileşimleri düşünülerek gözlemlenebilir nitelikte bir ‘şey’ e tekabül etmeleri nedeniyle, insan ve topluma ait bilimsellik ortaya konulabilir görünmektedir. Bu bağlamda, Durkheim'in sosyolojisi, eğitim alanına; din, ahlak,

hukuk, politika, gibi bir sosyal kurum işlevi yükleyerek, bütün diğer sosyal kurumlarla ilişkili bir statüde gözlenebilir bir ‘şey’ olarak yönelen bir anlayıştır. Ayrıca, Durkheim’de eğitimi; Comte gibi, insana ait nesnel ve pozitif boyutta düşünülen bir enformasyon üzerinden toplumsal alanda konumlandırma taraftarıdır. Dönemin endüstriyel ve teknolojik ilerlemeleri ve de düşüncede ki modern telakkiler düşünüldüğünde, Durkheim’e göre, toplumun devamında hayati önemi olan kolektif bilincin toplumsallaştırılmasında, yani modern toplumun meşrulaştırılmasında eğitim, fonksiyonel bir yapılandırılmayla bu görevi görmektedir. Bir başka deyişle, toplumsal organizasyonda bir üst yapı olarak düşünülen eğitim; aynı zamanda toplumsal bütünleşmenin bir aracı olmakla birlikte, sosyalleşmeye dönük ve de toplumun ihtiyaçlarına göre işlevselleştirilecek bir alandır.

Comte ve Durkheim’le birlikte, 19. yüzyıl, Batı felsefesinde Spencer ve İngiliz empirizmin bireyci ve davranışçı yaklaşımlarına ek olarak, toplumsal organizasyonun kolektif ruhuna yönelik, işlevselci bir mantık da eğitim alanında yürürlüğe konulmuş olacaktır. Bu bağlamda, modern epistemolojide birey, toplum ve bilim açıklamalarında Spencer ve İngiliz empiristlerinin psikolojizm yaklaşımıyla, Fransız sosyologlarının sosyolojizm öngörüsü, argümanları bakımından birbirinden farklı anlayışlar olsa da nihayet, epistemolojik dayanakları, akıl dairesi dâhilinde, ‘pozitif’lik hususunda ve metodolojik bağlamda temel ilke olarak ise empirizm sınırında buluşur. Ayrıca, her iki anlayışta, doğa bilimleri ile toplum bilimlerinde epistemolojik bir birlikten hareket ederek, empirizm noktasında metodolojik bir birliğe de varırlar.

Bununla birlikte, Batı düşüncesinde, genel itibarla hâkim olan bu pozitivist kavrayış yöneliminde, modern öznenin ve de modern toplumun içeriğinin, modern epistemolojinin argümanlarıyla doldurularak tesis edilmesi, Aydınlanma epistemolojisinin 20. yüzyıl realitesine, güçlü bir vurgusudur. Gerçektende, Aydınlanma düşüncesi; insan, toplum, doğa, ahlak, sanat, bilim, siyaset ve eğitim gibi birçok felsefi alanda, epistemolojisiyle kurulan çeşitli bağlar sayesinde, 20. yüzyılda, adeta, düşüncede ve de realitede önde giden bir felsefi zemin olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, 18. yüzyılda, Aydınlanma’yı, insan ve toplumun aydınlanması üzerine bir eğitim projesi şeklinde düşündüğümüzde, geline bu noktayı, Modern Felsefenin modern epistemoloji kaynaklı, düşünceden pratiğe doğru başarılı bir hamlesi olarak da düşünebiliriz. Bu bağlamda, Pozitivist yaklaşım; insani bilme etkinliğinin vuku bulduğu

insan bilincini, sosyolojizm ile ilişkili bir varyantta, fizyo/psikolojik yönelimli, davranışçı, işlevsel ve zihinsel bir aktivite olarak kavrayarak, eğitimi ise; insanın rasyonel ilkelere ulaşması için, olgusal düzeyde nesnel düşünmesine olanak tanıyan, faaliyetler bütünü olarak toplumsal organizasyonda biçimlendirmek ister.

Öyle ki, 20. yüzyılın başlarında modern epistemoloji açısından, modern paradigmaya yönelik pratik tasarrufların gerçekleşmesinde, Bacon'ın bilgiyi Newtoncu bir anlamda yapılandırması ve de bilginin teknolojik ilerlemelerle elde edilen güce denk geldiği öngörüsü; eğitimde, hesaplanabilirlik ve öndeyide bulunmak ile toplumsal ilerlemede teknik ve yaşamsal standartların nasıl yükseltileceğine dair sorulan sorular, eğitim alanında, birbiriyle ilişkilendirilecektir. Bununla birlikte, bilimsellik, empirik dayanaklı ve objektif bir yönelimle, insanın rasyonel bir faaliyeti olarak düşünüldüğünden, Locke'un 'tabula rasa'sının üzerine, zihnin dışında, özerk bir alanda konumlandırılan olguların enformasyonunu kaydetmek, eğitim alanında, bilginin nesnel boyutta ve lekesizce insana aktarılabilceğini imgelemektedir. Aynı zamanda, Descartes'ın, bilgiyi düşünen benin kesinliğinde dayanaklandırması; eğitim faaliyetinde zihin yollu bir kesinliğe de imkân tanımaktadır. Kant'ın, bilgiye kendi rasyonalitesi ve zihninin formel içerikleriyle yönelen öznesi ise; eğitimde, bireyin bilgiyi akli yetenekleri ile düzenlemesi ve yasalaştırmasına imada bulunur. Bununla birlikte, Hobbes, bilginin elde edilmesini, zihnin doğayı taklit etmesi anlamında, bilginin fiziksel bir ilişikle, zihnin bilişsel özellikleri üzerinden matematiksel bir yapıdan bir bağlantıda kavramıştır. Hobbes'un bu kavrayışı, İngiliz empiristleri tarafından, Humecu bir okumayla; zihnin algısal bir biyolojik süreç dâhilindeki bilişsel bir fizyolojik aktivite ile olgulara ait bilginin öğrenilmesini ve eğitim alanında, empirizmi ve nicel hesaplamaları olası hale getirmiştir. Dahası, insan ve toplumun mekanik düzende ve ya organizmacı bir anlayışla yorumlanması ve bu bağlamda, olgusal boyutta insan ve davranışlarının nasıl araştırılabileceğine yönelik, Comte'dan beri süre gelen toplumcu sosyolojizm anlayışıyla, Spencer ve İngiliz empiristlerinin bireysel psikolojizm anlayışları, eğitim alanında; mesleki, işlevsel, faydacı ve davranışçı yaklaşım teorilerinin geliştirilmesinin yolunu açmıştır. Durkheim'in ise, toplumsallaşmada eğitime yüklediği fonksiyonel sosyolojizm vurgusu; modern toplumun bekasına yönelik bireylerin ortak bir akıl bilinç ve coşku üzerine bir *consensus* a varmalarında, eğitime, organik ve dinamik bir anlamı yüklemektedir. Bununla birlikte, 20. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra pozitivism, özellikle

Anglosakson ülkelerinde, kendi içerisinde oldukça çeşitli türleri barındıran bir akım olarak, neo-pozitivizm adıyla, kendini, modern epistemolojide konumlandırır. Temelde, neo-pozitivizm; Bacon, Locke, Hume, ve Mill'e kadar dayanan empirist gelenek içerisinde yer alır. Ancak, özellikle, mantıkçı pozitivizm diye anılan ve rasyonalist yönü ağır basan bir yaklaşım türü içerisinde kendini gösterir. Ayrıca, epistemolojik ve metodolojik birlik öngörüsüyle hareket ederek, bir taraftan doğa bilimini model alan bir yaklaşımla bilim mantığı ve de bilim felsefesi olmaya çalışırken, diğer taraftan da, Wittgenstein etkisiyle, dil çözümleyiciliği üzerinde yoğunlaşmıştır. ve gelinen noktada, pozitivist paradigmayla klasikleşen modern eğitim anlayışı, neo-pozitivizm etkisiyle birlikte kavram, argüman ve yöntem analizine atıfla, dil çözümlemesi üzerinden serimlenen, analitik bir eğitim kavrayışını da bünyesine katmıştır (Cevizci, 2011, s.173).

2.2. Eleştirel Gelenek

Eleştirel kavrayışı; düşünsel süreçlerde ortaya konulan birçok öğretiyi, temel ilkeler bağlamınca, bir gözden geçirme ve ya doğrudan bir karşıt duruş olarak gelişen bir felsefi yaklaşım olarak düşünebiliriz. Bununla birlikte, Kant örneğinde olduğu gibi, eleştiri; felsefi bir yöntem olarak da kullanılan bir bakış açısıdır. Ayrıca, Aydınlanma düşüncesinin; Bacon, Descartes, Hobbes ve Locke ait öğretileri, orta çağ düşüncesinin bir eleştirisi olduğu gibi, yine aynı dönemin kilise ve feodalite düzleminde, teolojik ve siyasi hegemonyasının da bu yeni düşünsel paradigmaya, radikal bir eleştiri boyutu olduğu unutulmamalıdır. Böylesine iç içe geçmiş bir eleştiri kültürü içerisinde, birde, modern epistemolojiye karşı getirilen eleştiriler doğrultusunda, Batı dünyasında, kıta Avrupası diye bilinen felsefi ekolün ortaya koymuş olduğu öğretiler, Modern Felsefede, eleştirel gelenek diye adlandırılmaktadır. Bu bağlamda, Eleştirel gelenek, Modern Felsefede Vico ve Herder gibi düşünürlerin öğretileriyle birlikte başlayıp, Rousseau ve Hegel'le devam edip, Nietzsche, Marx, Husserl, Heidegger, Sartre, Gadamer ve eleştirel teorinin ilk mensupları üzerinden modern epistemolojiye karşıt bir konuma işaret eden, eleştirel ve yeni bir takım yaklaşımları içerisinde barındıran bir kavrayıştır. Bununla birlikte, bu kavrayışların etkileri bakımından; eleştirel gelenek, rölativizm, hermeneutik, Marksizm, varoluşçuluk, fenomenoloji, yapısalcılık, post-yapısalcılık ve post-modernizmle yakından ilgili bir kavrayış olarak, günümüze kadar kendisini serimleyen ve çok genel bir yelpazede tasavvur edilen, bütünsel yaklaşım ve öğretiler bağlamında

da değerlendirilir. Ancak, eleştirel gelenek, bütün bu yaklaşım ve kavrayışlara atıfla modern epistemolojide olduğu gibi, hiçbir şekilde homojen bir alan ihtiva etmez. Bu bağlamda, eleştirel gelenek, modern epistemolojiye bir karşı çıkış, itiraz ve de eleştirel bir tepki olarak, Modern Felsefede, çeşitli epistemolojiler üzerinden konumlanır (Cevizci, 2010, s.218). Araştırmamızın ilgisi bağlamında ise; ancak iki ayrı felsefe bağlamında ele almamızı gerektirecek, ilgili nosyonların belirlenmesinde yeterli argümanları, doğrudan ve de yalın bir şekilde bulabilmemiz problematik bir durum olacağından hareketle, Deridacı bir yaklaşımla eleştirel geleneği, Modern Felsefenin, empirik olmayan sitesi olarak (Derrida'dan akt. West, 2005, s.23) araştırmamızda, modern epistemolojinin yanında/karşıtlığında Modern Felsefenin başka bir varyantı şeklinde konumlandırıdık.

Bununla birlikte, eleştirel geleneğin temel yaklaşımında, modern epistemolojinin akıl epistemine yöneltilen ve negatif anlamda dahi olsa, yine akıl belirlenimi üzerinden eleştirel seyirde epistemolojik ve ontolojik bir kavrayış vardır. Doğal olarak, bu kavrayış, modern epistemoloji temelli modern eğitim anlayışına da çeşitli yönlerden eleştiri imkânı getiren ve de eğitim alanında, modern epistemolojiden farklı bir insan, toplum ve bilgiye dair argümanlar ortaya koyan bir kavrayıştır. Bu nedenle, Cevizci'ninde (2011) işaret ettiği manada, eleştirel eğitim felsefesini, eleştirel geleneğin eğitim felsefesi olarak araştırmamızda konumlandırıdık (s.202). Ancak, içerisinde, birbirinden farklı tarzda ve de birbirine çeşitli açılardan eleştirel kavrayışla da yaklaşan, çeşitli felsefi akımları barındıran, eleştirel geleneğin genişliği ve de heterojen alanı düşünüldüğünde, eleştirel eğitim felsefesinin sınırlarını ve konumuz itibariyle de özgürleşim kavrayışındaki argümanları belirlememiz, oldukça problematik bir durum sergilemektedir. Bu nedenle, bu problematik durumun, aşılmasına yönelik bir kavrayış olarak araştırmamızda, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışına dair argümanlara atıfla, eleştirel geleneğin akımsal epistemolojisinden ziyade, bu akımlara yön veren, kökensel mahiyette diyebileceğimiz kavrayışlarından hareketle, araştırmamızın kuramsal çerçevesine ulaşacağız. Bu bakımdan, araştırmamızda, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışını temellendiren, eleştirel geleneğin belli başlı şahsiyetlerine ait kökensel kavrayışlar üzerinden kuramsal çerçevemiz oluşturularak, konumuzun aydınlatılmasına gidilecektir. Ayrıca bu kökensel kavrayışlar; hermeneutik, fenomenoloji, Marksizm, varoluşçuluk, yapısalcılık post-yapısalcılık ve post-

modernizm gibi eleştirel geleneğin genel geçer akımlarına imalarda bulunacak şekilde araştırmamızda yapılandırılarak, konumuz bağlamında kuramsal çerçevemizin anlam modu, araştırmamızın bulgu ve yorumlar bölümünde genişletilecektir. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesinde özgürleşim kavrayışının argümanlarına yönelik, araştırmamızın eleştirel gelenek tarafındaki, kuramsal çerçevesini oluşturan kökensel kavrayışlara ait argümanları şu şekilde belirli kılabiliriz:

Araştırmamız açısından, eleştirel geleneği temsilen, Vico ve Herder, Modern Felsefede, modern rölativizmin başlangıcı konumunda bulunmaktadırlar. Rousseau'nun doğal irade kavrayışı ise; Aydınlanma'nın, akıl belirlenimli insan toplum ve bilgi anlayışının, insani doğal yaşamdan, bir başka deyişle, insani somut durumlardan insanın izole edilişinin ilk öncüllerini simgelemektedir. Aydınlanma düşüncesinin, akla verdiği imtiyazların hakikatin keşfinde tek başına bir temel veya ilke olarak düşünülemeyeceğini, bizlere, sistemli bir kavrayışla ilk kez hatırlatan ise Hegel'dir. Hegel'in diyalektiğini, toplumsal ve somut bir alana taşıyarak, Kant'ın evrensel zihin kategorilerini tarihsel süreç içerisinde gelişen sosyal formlar eşliğinde, yeniden yorumlayan ve insanın, her hangi bir zamanda, gerçekliğe verdiği anlam ile o dönemin toplumsal organizasyonun biçimlenmesini ilişkili hale getiren Marx ile birlikte, (West, 2005, s.89) Marx sonrasında geliştirilen, ortodoks bir Marksizmden ziyade, bir Avrupa Marksizmi olarak anlaşılması gereken Marksizm de eleştirel eğitim felsefesinin bilinç, toplum ve özgürleşim kavrayışında en önemli kaynaklarından (Cevizci, 2011, s.202).

Zamanına sığmayan bir düşünür olarak Nietzsche'nin perspektifi de eleştirel gelenek dâhilindeki en önemli kavrayışlardandır. Nietzsche, "Aydınlanma'nın, kendi standartlarını karşılamayan her şeyi tahrip ettiği, özellikle de bu standartların kendileri, kanıtlanabilir olmadığı takdirde, çok yıkıcı, hatta belki de akıldışı olabileceklerine inanır" (Hollinger, 2005, s.19). Bununla birlikte, Nietzsche, 20. yüzyıldaki; varoluşçuluk, yaşam felsefesi, eleştirel teori, yeni ontoloji, hermeneutik, yapısalcılık, post-yapısalcılık ve post-modernizm gibi hemen hemen eleştirel gelenek içerisinde sayabileceğimiz, bütün felsefi akımlar üzerinde, tartışmasız etkiler bırakmıştır (Danto, 2002, s.23). Bu bağlamda, Nietzsche üzerinden yapacağımız özgürleşim noktasında modern epistemoloji ve bu bağlamda modern eğitim anlayışının eleştirisi, kendi eğitim pedagojisinin üzerinde bir yaklaşımla ve de Nietzsche'nin kendi kontekstinin verilerini aşan bir yaklaşım üzerinden olacaktır.

Eleştirel geleneğin içerik yapılanmasında, adından söz edeceğimiz bir başka düşünür ise Husserl'dir. Husserl, bilinçte bilme üzerine konumlanabilecek bir ilk felsefe üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak, vardığı sonuçlar, bu yaklaşımına, varmasından uzak görünmekte birlikte bilinç üzerine vardığı anlamlar, “insanların dünyayla ilişkilerini nasıl anlamaları gerektiği yolundaki düşünceleri, bütünüyle değiştirmiştir” (Murphy, 2000, s.38). Bu bakımdan, Husserl'in öğretisi, temelde, pozitivizme bir eleştiri olmasının yanında, insan ve toplum ilişkisinde özgürleşim ve gerçekliğin kavranılması noktasında, eleştirel eğitim felsefesine giden yolda, önemli kavrayışların alt yapısını hazırlamıştır. Bilincin önyargılardan kurtarılması bağlamında, özgürleşim için bir bilinç değişikliğine imkân aranmasının önünü açan bir anlayış olarak ve de düşünceyle eylemi aynı edim üzerinden yaşama dünyasının içine odaklaması bakımından Husserl'in fenomenolojisi, eleştirel eğitim felsefesinin merkeze aldığı bir kavrayıştır.

Bununla birlikte, 20. yüzyılda, Husserl'in öğretisinin, eleştirel tavrından esinlenerek pozitivizmin kendi belirlenimlerinin de metafiziksel bir eğilimden başka bir şey olmadığı özellikle, onun, fenomenolojiyi önermesindeki hareket noktası olduğu düşünüldüğünde, bilgi temelli modern epistemolojinin, ontolojik eleştirisine de bir kapı aralanmıştır. Bu bağlamda, Husserl'den yola çıkan Heidegger'in, modern özne ve modern bilimin kurulumuna getirmiş olduğu fenomenolojik, hermeneutik ve de ontolojik eleştirisi, düşüncede ortaya çıkardığı yeni çağrışımlar nedeniyle, modern eğitim anlayışına da aynı yönlerden bir eleştiri imkânını sağladığı gibi, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışındaki içerik yapılanması içinde, önemli bakış açıları sunmaktadır. Ayrıca, Heidegger, modern epistemolojinin insan tanımlamasına karşı duyulan post-modern kuşkuculuğun doğuşundaki anahtar bir şahsiyettir (Falzon, 2001, 56)

Eleştirel eğitim felsefesinin varoluşçu bir özgürleşim episteme kavuşmasında, çeşitli kavrayışlarla katkılar sağlayan Heidegger, varlık üzerine bir yeniden düşünme denemesi teşebbüsünde bulunurken aslında, modern epistemolojinin ortaya koymuş olduğu, özne ve de bilimsel akıl anlayışının, metafizik arka planının dışına bir sıçrama yapmak ister. Heidegger, (1926/ 2004), fenomenolojik(varlık bilim) bir yöntem ve de etimolojik bir tahlille, sonuçta, hermeneutiğin(varoluşun varoluşunun analitiği) ontolojisi üzerinden insansal(Daisen) anlamayı sorgular (s.67–68–69). Bununla birlikte Heidegger'in bu sorgulaması, insani yaşam, bilgi ve anlam düzleminde özgürce eyleyen

insana önemli atıflar yapmaktadır. Bu bakımdan, eleştirel geleneğin günümüze kadar gelen kavrayışlarına kaynaklık eden, Marx ve Nietzsche ile birlikte, Heidegger’de insani özgürleşim noktasında, modern epistemolojinin, metafiziksel ve epistemolojik kavrayışının ontik eleştirisinde, bir diğer etken kavrayış olarak, araştırmamızda ön plana çıkartılacaktır. Heidegger’le birlikte, hermeneutiği, insani özsel bir kategoriye taşıyan Gadamer’de insan ve bilgi arasındaki yabancılaşma bağlamında modern epistemolojiye getirmiş olduğu eleştirileri nedeniyle görüşlerine başvuracağımız, bir diğer şahsiyettir. Gadamer’de tıpkı Heidegger gibi, hermeneutikle, bir nesne karşısında insanın öznel bir faaliyeti şeklinde değil de ontolojik bir varoluş tarzı niteliğindeki anlama ve yorumlamadaki hakikatin özüyle, insanın tarihsel varoluşuyla ilişkili olarak, insanın doğasının anahtarı olduğu için ilgilenir (West, 2005, s.176). Bu bağlamda, Gadamer tarafından sunulan hermeneutiğin ontolojik içerimleri; modern epistemolojinin, pozitivist anlayışındaki psikolojizm ve sosyolojizm bakış açılı kavrayışlarının genel bir eleştirisi olmakla birlikte, yaklaşım itibarıyla de doğrudan olmasa bile, dolaylı yollardan, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışına önemli katkılardandır.

Eleştirel geleneğin, içerik yapılanmasında en önemli kavrayışlardan bir diğeri de eleştirel teori diye bilinen, Frankfurt okuluna ait yaklaşımlardır. Geleneksel pozitivist anlayışa karşı, eleştirel teori kavramını geliştiren Frankfurt Okulu, kendi ideoloji çözümlemesinde; pozitivism, fenomenoloji, varoluşçuluk, pragmatizm ve Marksizmin doğrudan ve ya kimi zaman dolaylı yollardan eleştirisine yönelerek, (Bağce, 2010, s.11) eleştirel geleneğin, sağlam epistemolojik verilere dayanmasına katkılar sunmuştur. Özellikle, Nietzsche, Marx ve Weber’in fikirlerinden beslenen eleştirel teori, güçlü kapitalizm eleştirisinin yanında, Batı felsefesini, bir bütün halinde eleştiren bir yaklaşımı da bünyesinde ihtiva etmektedir. Diyalektik bir yöntem üzerinden, insan toplum ve varoluşa dair bir formülasyon ortaya koyan eleştirel teori, Aydınlanma ve modernleşmeyle birlikte ortaya çıkan modern toplumu; metafizik düşünsellik, iktidar ve boyun eğiş, epistemoloji, ideolojiler, rasyonallite ve tahakküm ilişkiliğinde özgürleşim bağlamında ele alarak değerlendirir. Bu bakımdan eleştirel teori, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışına doğrudan etkileri olan bir yaklaşımdır.

2.3. İlgili Çalışmalar

Yaptığımız literatür çalışması sonucu, konumuzla ilişkili olarak çok az araştırma yapıldığını gördük. Bununla birlikte, araştırmamız eleştirel eğitim felsefesinin epistemolojik ve ontolojik boyutuyla ilgili olmasına karşın, yapılan çalışmalar, eleştirel eğitim felsefesini bilgi kuramsal, kavramsal ve pedagojik belirlenimler üzerinden yansıtan kavrayışlardır. Buna rağmen araştırmamızla ilgili ve ilişkili diyebileceğimiz çalışmalar şunlardır.

Remzi Onur Kükürt, 2007 yılında eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta 'öteki' kavramı üzerine bir araştırma yaparak modern epistemoloji kaynaklı modern eğitim anlayışının, özgür eğitim ve özgür öğrenci imajıyla olan çelişkili yönlerini ortaya koymuştur.

Adem Yıldırım, 2010 tarihli araştırmasında, Eleştirel pedagojinin temsilcileri olan, P.Freire ve I. Illich ekseninde Eleştirel eğitim felsefesine yaklaşılarak, eğitim alanındaki özgürlük ve demokratikleşme ilgili problematik yönleri ele almıştır.

Nuray Aytemur Sağıroğlu, 2008 yılında yayımladığı araştırmasında, eleştirel Pedagojiye, özgürleştirici bir eğitim arayışı olarak yönelerek, Neo-liberalizm politikalar üzerinden belirlenen eğitim anlayışlarının, insan özgürlüğü üzerindeki belirlenimlerine eleştiri getirmektedir.

Ruhi Köse, Basil Bernstein üzerinden yaptığı araştırmasında, pedagojik pratik biçimlerin, toplumsal, sınıfsal kökenlerine yönelerek, insan üzerindeki hegemonik ve tahakküm durumlarını ele almıştır.

Richard J. Bates, 1982 tarihli araştırmasında eleştirel teori üzerinden eğitim alanına yönelerek, eğitim yönetimi dâhilindeki hegemonik tutum ve davranışları eleştirmiştir.

Uğur Akın ve Gani Arslan tarafından gerçekleştirilen, 'İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış' adlı çalışmada, eğitim sistemi üzerindeki ideolojik etkiler analize tabi tutularak ederek, devlet ve eğitim ilişkisinde özgürleşim konusuna atıflar yapılmıştır.

Mustafa Günay'ın 2010 tarihli araştırmasında, insan doğası ve eğitim arasındaki ontolojik ilişkiler araştırılarak, günümüz dünyasında, hümanist eğitimin imkanı ve gerekliliği sorgulanmıştır.

Fatma Kesik tarafından yapılan, 'Eğitim Yönetiminde Çoğul Bir Ses: Eleştirel Kuram' adlı çalışmada, eleştirel teorinin, eğitim alanına uygulamasıyla oluşturulan eğitim yönetimi anlayışı incelenerek, Eleştirel Pedagojinin özgürleştirici anlayışı vurgulanmıştır.

İlknur Şentürk ve Selahattin Turan'ın birlikte çalıştığı 2012 tarihli araştırmada Foucault'un, iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme yapılarak, eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin, egemen paradigmanın hizmetinde teori ve söylemler üreten bireyler olarak değil, ürettiği bilgi ile eleştiri pratiğini kurabilen entelektüeller olarak kendilerini konumlandırmaları önerilmiştir

Kemal İnal'ın 2010 tarihli çalışmasında, Eleştirel pedagoji yaklaşımı, günümüz eğitim alanındaki en önemli alternatif yaklaşımlardan biri olarak incelenerek, insani özgürleşim teması altında ele alınmıştır.

Yine Kemal İnal, 'Bazı Paradigmalarda Eğitim Ve Özgürlük İlişkisi' adlı araştırmasında, eğitim alanı ile özgürleşim arasındaki ilişkiliği, radikal ve özgürlükçü anlayışlar üzerinden yola çıkarak ortaya koymuştur.

Serap Ayhan, 'Paulo Freire: Yaşamı Eğitim Felsefesi Ve Uygulaması Üzerine' adlı çalışmasında, Eleştirel Pedagojinin kavramsal ve bilgi kuramsal bir çözümlemesi yapılarak, eğitime, özgürleşme pratiği bağlamında vurgular yapılmıştır.

Nevzat Samet Baykal, Ayhan Ural ve Zeynep Alica editörlüğünde hazırlanan 'Eleştirel Eğitim Seçkisi' adlı çalışmada, eleştirel eğitim felsefesi, bilgi kuramsal, kavramsal ve pedagojik yönlerden ele alınarak, eğitim paradigması altında, bireysel ve toplumsal manada özgürleşim vurguları işlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızın konusu gereği, öncelikli olarak, tematik bir kritik sürecini gerektirmekle beraber, felsefi olarak, Batılı ve yerli kaynaklarla irtibatlı; bütünsel, eleştirel, hermeneutik, diyalektik ve karşılıklı/komparatistik yöntemi içermektedir. Çünkü Modern Felsefeyi, bir bütün halinde düşündüğümüzde, insan üzerine düşünülen ve de pratikleştirilen bir epistemle karşılaşırız. İster modern epistemoloji tarafında isterse eleştirel gelenekte olsun, Modern Felsefe, sonuçta, kendi içeriksel açılımının, yine kendisine doğru karşılıklı ve eleştirel bir zeminde tematize edilmesiyle genişleyen bir epistemolojik seyir izler. Bu genişleme, diğer bir taraftan, toplumsal organizasyonun biçimlenmesine ve de insani yaşama yansiyarak devam eder. Bu bağlamda, konumuzun ilişki alanları da kendiliğinden ortaya çıkan bir seyir izleyerek, özgürleşim kavrayışına atıfla, Modern Felsefeye ait; insan, toplum ve bilgi ile ilgili temel betimlemeler, metafiziksel, ontolojik, bilinçsel ve yaşama dair praksis boyut ile birlikte bir yorumlamaya tabi tutulacaktır. Yine, modern epistemoloji ve de eleştirel gelenekten hareketle, Modern Felsefenin akıl ilkesi ile olan ilişkisini de düşünersek hem pozitif manada hem de negatif bir manada, bir akıl üzerinden bütünsel bir zeminde konumuz aydınlatılacaktır.

Eleştirel eğitim felsefesini, öncelikle, modern eğitim anlayışının bir eleştirisi olarak tasavvur edersek, araştırmamız, bu açıdan, eleştirel bir bakış açısıyla da yapılandırılacaktır. Bununla birlikte, araştırmamızın, kendi kaynaklarıyla kendi kendini oluşturacak bir ivme yakalamasına dönük bir kavrayış olarak; özellikle, eleştirel gelenek kanadında bulunan, Modern Felsefeye katkı sağlamış olan çeşitli düşünürler, paragraf veya cümlelerimize odaklanarak, vermek istediğimiz anlam modunun, çeşitli felsefi akımlarla bütünleşmesi için de çaba gösterilecektir. Ayrıca hermeneutik bir yaklaşımla, karşılıklı ilişkilerin ve zıtlıkların birbirlerine olan etkilerini de kapsayacak şekilde, nitel veriler üzerinden ve de diyalektik bir bakış açısıyla araştırmamız yorumlanarak ve son

bölümde, yine, tematik vurguların yardımıyla, felsefi açıdan objektif bir takım çıkarımlara ulaşmamız hedeflenecektir.

3.2. Araştırmanın Kapsamı

Daha önce belirttiğimiz gibi, Araştırmamızın içeriği; Aydınlanma düşüncesiyle başlayan süreçle birlikte, Modern Felsefede vuku bulan modern epistemoloji ile aynı dönemde, yine Avrupa’da, Aydınlanma ve de Moderniteye eleştirel bir tavırla yaklaşan, eleştirel geleneği kapsamaktadır. Ancak, bu felsefi yaklaşımların hem genişliği hem de birbirleriyle olan etkileşiminin ayrıntıları düşünüldüğünde, konumuzun aydınlatılması çok güç bir hal alacağından, bu felsefi yaklaşımların, kökensel mahiyetteki temsilcileri diyebileceğimiz, belirli şahsiyetlerin fikirleri üzerinden, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışının ortaya konulması yolu izlenecektir. Ayrıca araştırmamızın kapsamı, tarihsel ve düşünce boyutunda olup, araştırmamız, ikinci bölümünde belirttiğimiz, kuramsal çerçeveye göre yapılandırılacaktır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Teknikleri

Veri toplamaya esas teşkil edecek olan araçlarımız, konumuz ve seçtiğimiz yönetime ilişkin; Türkçe ve başka dillerde yazılmış olan çeşitli birincil ve ikincil kaynaklı kitap, makale ve süreli yayınlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda ve verilerimizin sağlıklı ve objektif bir yönde toplanması noktasında, geçerli ve güvenilir kaynaklara başvurmak esasıyla veriler toplanacaktır. Bu nedenle, bilimsel ve akademik geçerliliği yüksek olan kaynaklara başvurulacaktır.

3.4. Araştırma Verilerin Analizi

Araştırmamızda saptamış olduğumuz veriler, temel amacımız olan, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışını ortaya koyabilme noktasında değerlendirileceği için, özellikle, epistemolojik ve ontolojik özellikler gösterecektir. Ayrıca konumuzun aydınlatılmasına kaynaklık eden, her fikir ve öğretinin, kendine göre bir içerik yapılanması bulunduğu için, karşılıklı eleştirel ve diyalektik bir analizle veriler ortaya konulacaktır. Bununla birlikte, seçtiğimiz yöntemden kaynaklanan bir eğilim olarak, konumuzun analizi de tematik, eleştirel ve hermeneutik bir yönde

olacaktır. Ancak, konumuzun aydınlatılmasında yararlanmış olduğumuz yaklaşım ve kavrayışların, doğrudan eğitim felsefesiyle ilgilerinin kurulamadığı noktalarda ise; felsefenin genel ilkeleri ve bütünsel ilişkiler bağlamında, verilerimiz, eğitim felsefesiyle ilişkilendirilecektir. Bununla birlikte, verilerimiz, eleştirel eğitim felsefesinin eğitim bilimsel ve pedagojik verilerinden ziyade, felsefi alt yapısında bulunan, çeşitli kavrayışlardan oluşacaktır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

4.1. Metafizik Düşünsellik ve Özgürleşim

Orta Çağ düşüncesinin, realite karşısında başarısız kaldığı bir noktada, Batı felsefesi, teolojik ve dogmatik ontolojik tutumu terk ederek, insan ve akıl bağıntısı üzerinden kendisini epistemolojik bir zeminde açıklamaya eğilim göstermiştir. Bu zemin üzerinden, Modern epistemoloji, doğal olarak bilgi üzerinden diğer felsefi alanları ve de bilimleri tasarımıyan bir yaklaşım olarak kendini ortaya koymaktadır. Modern epistemoloji, yine insan üzerinden hareketle, Antik ve Orta Çağ düşüncesinden farklı olarak, varlık alanını da insani bir yaklaşımla; akıl temelli bir zeminde, aklın yetenekleri, sınırları ve kapsamı dâhilinde mantıksal, bilgi kuramsal ve de kavramsal olarak inşa etmeye çalışan bir teşebbüs olarak da dikkat çekmektedir. Ancak, Foucaultcu (2004) tabirle, nesnenin ‘bilgi’ olarak konumlandığı zamanımızdan, (s.34) modern düşüncenin başlangıcına yönelirsek; Batı felsefesinin, arka bahçesinde bulunan metafizik derinlik, bu defa da dogmalardan ve de teolojik düşünceden kesin olarak kopuşu simgeleyen Aydınlanma ile birlikte, öne sürülen akıl temelli insan ve topluma dair kavrayışlarda, kendini hissettirmektedir.

Batı felsefesinde, düşünen bir varlık olarak insanın, hakikat arayışında, ilk nesnesi, ‘töz’ olmuştur. Tözsellik üzerinden giden insani yorumlamayla birlikte, Sokrates ve Platon sonrası, Hristiyanlık dünya görüşünün bilinçaltına, metafizik düşünselliğin yerleşmesi, o kadar derinden işlemiştir ki, Aydınlanma düşüncesinde akıl düzeyinde bile, yani nesnenin ‘insan’laştırılmasında dahi modern özne tözleştirilerek, gerçeklik ise akla uygun bir açık seçiklik boyutunda kurgulanmıştır. Antik Çağın, töze/varlığa göre insan/doğa tasavvurlarında ve Orta Çağın, Tanrıya göre insan/dünya konumlamasında olduğu gibi, Batı düşüncesinin, belleğine kök salan ayırıklaştırma eğilimi; modern düşüncenin başlangıcında tözselliğin ve transandantal yetilerin yüklendiği, modern özneye göre bir hakikat tasavvuru yapılmasına ve de deneyleyenle deneylenen arasında bir ayrıklığın varlığı şeklinde kendisini göstermiştir. Bu bağlamda,

Batı felsefesi için; Platon'un idea, Aristo'nun cevher, Descartes'ın töz ve de Kant'ın transandantal yaklaşımı bir bakıma metafizik arka plandır ve bu noktada Varlık, soyutlaştırılarak, gerçeklik ise son tahlilde, pozitivizm de olduğu gibi, metodolojik belirlenimli, nesnel, olgusal, mekanik ve fenomenler noktasında ancak açıklanabilir görünmektedir. Ancak, insanı günlük pratik ve somut durumlar üzerinden yaşama dünyasına konumlayan eleştirel eğitim felsefesi için, son tahlilde, "Platonik formlar ve Orta Çağ Tanrısından modern metafizik özneye kadar, temel teşkil edici görüş noktalarının hepsi; soyut, uzak, dünyadışı ve tarihdışıdır" (Falzon, 2001, s.40). Bir başka deyişle, Aydınlanma düşüncesiyle başlayan epistemolojik yükselişi, Kuhn'un (1962/ 2008b) bakış açısına benzer şekilde değerlendiren, eleştirel eğitim felsefesinin beslendiği kaynaklar; Batı felsefesindeki metafizik derinliğin, Sokrates ve Platon'dan beri, değişik zamanlarda, çeşitli tezahürlerle, kendini serimleyen aynı paradigma olduğunun üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışı, öncelikle, modern epistemolojinin arka planında bulunan, metafizik düşünsellik ile bağlantılı olarak kavranarak, modern epistemolojinin ortaya koyduğu epistem ve bu epistemin ortaya çıkartmış olduğu, bilinçsel ve ontik tasavvurlar ile gelinen noktadaki, kapitalist sistem ve liberal anlayışlar gibi, yeni durumlar ile ilişkili olarak sorgulanacaktır.

4.1.1. Modern öznenin metafizik derinliği ve özgürleşim

Modernitenin en başında, doğa bilimlerinin akılsal kurulumunun olumlanması (Bocon, Descartes) ile birlikte "genelde moral sorunlar konusunda, topluma ilişkin Aydınlanma eleştirisi basitçe, insanların akıldışı bir tarzda davrandıklarıdır ve toplumsal ıslahın reçetesi, bundan böyle insanların, akılsal bir tarzda davranmaları gerektiğidir" (MacIntyre, 2001a, s.208). Bu söylem, bir başka deyişle, insan ve toplum alanının, dogmatik ve metafizik öğelerden arındırılması üzerine yoğunlaşmayı vurgular. Çünkü Aydınlanma, mitin temeli olarak yaşama dünyasındaki insan varlığının, özsellğine ait öznel eyleminin doğaya yansması şeklinde görmüştür. Doğaüstü ne varsa, doğal olandan korkan insanın, yansılardır (Horkheimer ve Adorno, 1995, s. 23). Bu bağlamda, Aydınlanma düşüncesi için, dogmatizm; insanın akıldışılığının tezahürü; insanın özsel/öznel eylemlerinin bir tür yanılmış; arzu, istek, bilgi, inanç ve değerler şeklinde, yaşama dünyasında konumlanışıdır. Ancak, aynı kontekste, Orta Çağın,

dogmatik bilgi pratiklerinin aşılmasının yolunu açan, Newton fiziğinin ve Galileo'nun bilimsel bakış açısının felsefeye uyarlanması; Aydınlanma düşüncesi için, öznelikten kaynaklanan dogmatizmin aşılmasının yolunun, akıl temelinde bir epistem ve de nesnellik tasavvuru ile mümkün olacağına bir işarettir. Bununla birlikte, aydınlanma düşüncesinin bu yönelimi, Orta Çağ düşünce perspektifiyle örtüşen bir kavrayışı da içinde barındıran bir yaklaşımdır. Aydınlanma'nın nesnellik ön görüşü, kendi bedeninden ve oluştan koparılmasını temsilen, mutlak tözsellik ve mutlak otorite karşısında ezilen ve benzer şekilde Tanrının ağırlığını çilecilikle hafifletmeye çalışan, Orta Çağ insanın, yine aynı dogmatik tavırla, varlığını ve oluşunu simgeleyen özneliği karşısında, tutunamamasına benzemektedir. Bir başka deyişle modern öznenin kökenindeki belirlenimler, kendi kontekstine ait varoluşsal eylemsellikten yalıtılmış bir metodolojik seyirde aydınlanmayı tercih eden bir konumlamaya işaret etmektedir. Bu bağlamda, modern özne; asli bir unsur olmaktan ötede, insanın, 'gündelik' hayattaki başarısızlığından, bir başka deyişle, gerçeklikten, kendi kendisinin bir izolasyonu anlamında, akıl dairesi içerisinde soyut bir kaçış planı olarak Modernitede konumlanmış görünmektedir. Bu nedenle Modern epistemolojinin başlangıcındaki, ontolojik çerçevenin 'tanımlanamaz' kuşatıcılığında, realitenin düştüğü bunalımdan üretilen bilginin, kendi kendini temellendirmesi; Descartes'ın kendi sübjektivist indirgemesini, Kartezyen temelli önermeler yoluyla, solipsizmden kurtarılıp objektivist bir pozisyona sokulduğu imasını taşımaktadır.

Yine, Kant'ın yaklaşımı; Descartes'ın Kartezyen benini, dünya içine odaklama teşebbüsünde bulunurken dünyayı, kategorik bir yoruma tabi bırakmakla insanın doğaya kendi zihinsel kategorileri üzerinden hükmetmesi öngörüsünü ortaya çıkartır. Dahası insanın dünyayı bilmesi ve bu bağlamda organize etme ve kategorize etme aktivitesi; teorik bir şey, bedeni aktivitenin yaşama dünyasına renksiz bir yansıması ve somut insani durumlardan ve de insani eylemlerdeki bağlantılardan tecrit olunmuş aktivitelerdir (Falzon, 2001, s. 43). Bununla birlikte, Kant tarafından, insanın ahlaki eylemliliğinin, birey temelli evrensel bir ilke üzerinden gayelendirilmesi; insanın, otorite anlamında, kendi kendisinden hareket edilmesi anlamına da bir işarettir. Bu nedenle, Kant'ın ahlaki rasyonalitesi, dogmatik ve metafizik kopuşla birlikte, İngiliz empiristlerinin, bireysel fayda merkezli ahlaklılık öğretilerine bir zemin hazırlamış olması bakımından, kontekst dâhilindeki toplumsal realiteden, bir başka deyişle, yaşama

dünyasından bir kopuşu da imgelemektedir (MacIntyre, 2001a, s.224). Böyle bir tasavvur üzerine Freire'in (1968/ 2010) dilini kullanırsak, "insan sadece dünya üzerindedir, yoksa dünya ve ötekiler ile birlikte değildir"(s.53). Kant'dan öncesinde de Hobbes ve Locke' da gördüğümüz gibi, geçmişin hayatı anlamlandırmada, insanı tatmin etmeyen hoşnutsuzluğu üzerine, insan ve toplumu realitede olandan ayrı bir gerçeklikte; düşüncede, ideal bir rasyonalizasyon dâhilinde açıklamalar getirilmesi; özgürleşimin vuku bulduğu insani yaşama dünyasının yadsınışını bizlere hatırlatmaktadır.

Pozitivizm noktasına gelindiğinde ise Kartezyen ve transandantal özellikli özne anlayışı; Aydınlanma'nın bütün sorunların sebebi olarak kavradığı insani özneliliğin; rasyonalite, nesnellik ve mutlaklık adına feda edilmesine yönelik, zihinsel ve de bilimsel metodolojik faaliyetlere güçlü vurgular yapmaktadır. Ve daha sonra, nesnellik, bilimsellik ve pozitiflik uğruna modern özne; realiteden, praksisten ve de insani somut durumlardan iyice uzaklaştırılacaktır. Bu bakımdan, modern öznenin konumlanması, bilimsellik ve de bilimselliğe imkân tanıdığı düşünülen nesnellik kavrayışı ile desteklenir. Doğa ve dünya kartezyen ve transandantal özellikli modern özneye göre kurgulanır. İnsanın nüfuz edeceği dünya; düzene sokulmuş görünüşler dünyası, bizim için var olan fenomenler dünyası olarak tasavvur edilir. (Falzon, 2001, 35). Dolayısıyla Aydınlanma düşüncesi, hakikatin anlaşılmasında akıllı merkeze alırken ve de insan için yeni bir dünya önerirken; insani özgürleşim hususunda dikkate alınması gereken unsurlara atıfla, aklın ve bilincin dahi geçmişten, varlıktan, yaşama dünyasından ve praksisten bağlarını kopartarak bunu yapmıştır. Doğal olarak ortaya çıkan sonuç, felsefe ile akıl dolayimli bir insani varoluşu kutsamaktır. Bu bakımdan modern özne, her şeyden önce; soyut, rasyonel, mutlak, olgusal, mekanik ve statik bir Kartezyen ve transandantal metafizik bir arka plan uğruna, varoluşuna ait kontekst dâhilindeki somut, tarihsel ve günlük dinamik unsurların reddiyesi üzerine kurulmuştur. Çünkü toplumun bilimsel, rasyonel ve evrensel değerlere sahip olması amacıyla, teoriden pratiğe doğru yöneliminde, aklın anlama yeteneğine duyulan güven, aynı zamanda insanı insan yapan akıl hariç, diğer bütün yönlerden izole edilmesini de kendi içinde barındıran bir yönelimdir. Aydınlanma düşüncesiyle başlayan süreçle birlikte, insan ve toplumu anlamlandırma teşebbüslerinde akıl; her zaman insan, toplum ve yaşam üstü bir yerde konumlanmaktadır. Empirik ve mekanik öğretiler ile olgucu ve pozitivist anlayışları ve de faydacı ve ödevci ahlak yaklaşımlarını bir bütün halinde düşündüğümüzde,

Aydınlanma düşüncesi için akıl; zaman/zamanlar üstü bir yetenek olarak kendine ait psikolojik yasalar ile kategorik ve formel yapılar eşliğinde, gerçekliğe ait sabit ve değişmez kurallar belirleyerek, insan ve topluma ait açıklamalarda, evrensel ve rasyonel temellerin kaynağı olarak görünmektedir (Wachterhauser, 2002, s.221).

Aydınlanma'nın kavrayışı, temelde akıldışılığın kaynağı olarak görülen dogmatizmin reddedilerek, insani hayata ve yaşama dünyasına geri bir dönüşü simgeler. Ancak, Aydınlanma düşüncesi, metafizikten başka bir kutupta cereyan eden bir eğilim olarak, akıl ve rasyonalite argümanlarıyla, modern epistemolojiye temel olsa da insanın Aydınlanma'sı, (özne ve ego önyargısı içerisindeki ruh hurafesi) metafiziğin popüler bir versiyonu olarak görünmektedir (Nietzsche, 2002, s.278). Ayrıca, Modernitenin özgürlüğü, aklın nosyonlarınca birey ve toplum üzerinde konumlaması (Kant, Comte) ve de ilerlemeyi ise bilimler mantığına paralel biçimde, toplumsallaşmada pratikleştirmesi, (Bacon, Hobbes, Comte) aslında aklın yeteneklerinin, insan ve toplum alanında cisimleşmesine yönelik, felsefi bir inancı vurguladığı gibi, modern öznenin varoluşunun, bir kez daha insani somut yaşamdan yalıtılmış, bir akıl hayatı tasavvuru olduğuna da işaret etmektedir. Bu bakımdan, kartezyen özne anlayışı ve transandantallık savlarıyla birlikte modern epistemolojinin, insan varlığına yarı tanrı bir metafizik özne statüsü vermesi; bir kere daha, bu dünyanın reddi ve gayri insani bir varlık anlayışının, ortaya çıkmasına bir sebeptir (Falzon, 2001, s. 22).

Descartes'la başlayan süreçte, Batı dünyası, aklın işlevselliği üzerinden kendi Aydınlanma'sını gerçekleştirmeye yönelmiştir. Fakat gözden kaçan bir husus bağlamında, modern epistemolojinin, akli özerkleştirirken, akla ait yadsıdığı temel bir durum söz konusudur. Aydınlanma'nın, dogmatizmden kurtulmak isterken tutunduğu akıl ilkesi, hayatın her alanında rehber ilan edilirken, insanoğlunun kendi bekasına yönelik geliştirdiği güdüsel bir kavrayış olarak ve de aklın kendi çalışma sistematiğine atıfla; "bizim düşüncemizdeki temel özellik, yeni materyali eski şemalara yerleştirmek, yeni olan şeyi, eşit/ehil hale getirtmektir" (Nietzsche, 2002, s.286). Dahası, sıradan bir kavrayış olarak, hayatı anlamlandırmakta yöneldiğimiz "rasyonel düşünce, asla kendinden kurtulamayacağımız bir şemaya göre yorumlamaktır" (Nietzsche, s.286). Bu bakımdan Aydınlanma düşüncesi ve sonrasında ortaya konulan, insan ve topluma dair açıklamalar, aslında "yeni bir şeyin önceden bilinen şeylerin göstergeleriyle dile getirilişidir" (Nietzsche'den akt. Schrift, 2002, s.23).

Bununla birlikte, Batı felsefesinde, “Sokrates’den sonra, felsefede temel eğilim, oluş’un ardındaki kalıcı bir şey, bir töz, değişmeyen bir varlık dünyası aramak olmuştur (...) ve dahası, Sokrates sonrası felsefe, akıl ve düşünme yoluyla, oluş’un ardındaki bu varlığın tam ve upuygun bilgisi anlamında ‘hakikate’ ulaşacağını sanmıştır” (Özlem, 2004, s.106). Bu metafiziksel düşünselliğin eşliğinde Aydınlanma’nın, insana ve de akıla ait bir takım kendilikler olduğu düşüncesine kapılmasında, insanın ‘gerçek’ dünyaya; birlik özdeşlik, kalıcılık, töz, neden, şeylik, varlık gibi bir takım metafizik vurgular yapma eğilimi, insani metaforik eylemselliklerle ilişkili olarak, konuşulan dile ait özelliklerden de kaynaklanmaktadır (Nietzsche’den akt. Danto, 2002, s.36). Bu nedenle Batı düşüncesinin, Descartes öcülüğünde Modern Felsefe adına yükselen epistemolojik kavrayışının, temel varlık bilimsel yaklaşımı da kontekst dâhilindeki Sokratik kaygıdan, kendini kurtaramadığı gibi, Antik Çağ varlık biliminden bile, daha öteye geçmiş değildir (Heidegger, 2004, s.51, 145).

Bir diğer yandan, insan bilincine kök salan bireysel ve toplumsal şemaların, Aydınlanma’nın kontekstindeki güç, otorite ve de hegemonik kavrayışlarla ilgili metaforik anlamlar eşliğinde yeniden yorumlanması neticesinde, Orta Çağ düşüncesinde merkezi bir konumda bulunan yaratan Tanrı ile Aydınlanmanın düzenleyen akıl argümanı, doğanın hâkimi olarak birbirine benzemektedir. “İnsanın Tanrının modeli olması, varoluş üzerindeki egemenlikten, efendinin bakışından, emirden ileri gelmektedir (...) Öznenin nesneye mesafesi (...) efendinin egemenliği altındakiler aracılığıyla kazandığı duruma olan mesafede temel bulmaktadır” (Horkheimer ve Adorno, s.25–30). Dolayısıyla Batı felsefesinin, metafizik derinliğinin sürekliliğinde, insani ve toplumsal hayatın merkezinde bulunan, Tanrı/kral gibi otorite metaforu, Aydınlanma kontekstine gelindiğinde, örtük anlamda da olsa, bu defa da yeni, akıl episteminde içselleştirilmiştir. Öyle ki, “öznenin uyanışı, otoriteyi tüm ilişkilerin ilkesi olarak benimseme pahasına gerçekleşmiştir” (Horkheimer ve Adorno, 1995, s.25). Foucaultcu tabirle, modern özne anlayışı, tanımlanışı itibarıyla hem bir otoriteye ve kontrole bağlılığı hem de üzerine yüklenen ben bilinci ve kendi kimliğiyle; boyun eğdiren ve de boyun eğen bir iktidar şeklini telkin eder (Foucault’dan akt. West, 2005, s.276). Ve gelinen noktada, “özne-nesne ilişkisinin tanımı; güç, yönetim veya hâkimiyet tanımına şaşırtıcı biçimde benzemektedir; şeylerin tanımlanması, sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve ele alınması öznelerin ihtiyaçlarına göre belirlenir ve öznelerin

rahatlığına uygun olarak düzenlenir” (Bauman, 2014, s.64). Bu bakımdan Aydınlanma düşüncesiyle birlikte, Orta Çağ düşüncesinden farklı olarak, insanın konumlanmış olduğu modern özne statüsünde de aslında değişen yeni bir durum bulunmamaktadır. Eleştirel teorinin söylemiyle, (Horkheimer ve Adorno, 1969/ 1995) “bir yanda iktidar diğer yanda boyun eğiş bulunmaktadır” (s.38).

Nihayetinde, Aydınlanma düşüncesi, akıllı merkeze alan bir epistemolojiyi öngörse de kontekstinin, metafizik düşünselliğinden kendini kurtaramamıştır. Aydınlanma’nın ürettiği epistem ve değerlerde, geleneksel düşünce şemalarının izi görülmektedir ve toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde de bu şemalara göre bir yapılanma, kendini, insan ve toplum alanına serimler. Töz, Tanrı ve ya düalist ve transandantal özellikli modern özne; Batı felsefesinde değişik dönemlerde, değişik epistemlerle birbirinden farklı olarak düşünülse de aslında, hepsi aynı metafizik düşünselliğin, çeşitli yorumsal tezahürleridir. Bu bağlamda eleştirel eğitim felsefesi açısından, Aydınlanma düşüncesinden çıkan ve modern epistemoloji tarafından merkeze alınan, modern özne tanımlaması; Batı Felsefesinin, geçmişindeki metafizik düşünselliğe göre yeni bir yorumlamadır. Üstelik otorite metaforuyla ilişkili bir boyutta, insana dair, bu yeni yorumlama, insani özgürleşim noktasında yetersiz bir konumlamayı vurgulamaktadır. Modern özne tanımlanışı itibarıyla; hem iktidara muktedir hem de tahakküme, kontrole, yönetilmeye ve de manipülasyona açık bir konumda bulunmaktadır. Bununla birlikte, doğa ve ya dünya, olduğu gibi değil; mutlak akılsallığın bir karşılığı olarak, aklın tahakkümü altına alınmışlığın simgesi bağlamında, olması beklendiği gibi veya olması gerektiği gibi kurgulanmaktadır (Nietzsche, 2002, s.288). Buna ek olarak, modern epistemolojinin nesnellik ön görüşüyle kurulan yaşamı rasyonel kavrayışı da bu otoriter ilişkilerin, doğal ve meşru bir zemine çekilmesinde kullanılan bir argümandır. Bu bakımdan tarihsel süreklilik içerisinde, geleneksel Avrupa toplumların, bilinçlerine kök salan metafizik düşünsellikle birlikte hem metafizik argümanlar hem de insanda vuku bulan metaforik eylemsellik neticesinde otorite, güç ve iktidar metaforları, akıl ilkesi ile tanımlanan modern özne anlayışında kendini göstermektedir. Ancak, eleştirel gelenekten kendi felsefi alt yapısını oluşturan eleştirel eğitim felsefesinin kavrayışında, metafizik düşünsellikten kaynaklanan modern epistemolojinin ön gördüğü şekildeki gibi modern özne konumuna çekilen insan, böyle

bir yalıtım içerisinde, asla sahici bir anlamda varolamaz ve özgürleşimini gerçekleştiremez bir boyutta bulunmaktadır.

Eleştirel eğitim felsefesine göre, insan, yaşama dünyasında, kendisini kuşatan somut, günlük ve pratik durumlar üzerinden dolayısıyla, praksiyen, kendi evren bilmecesine cevaplar vererek, varlığının kendiliğine doğru yol alabilme potansiyeline sahiptir. İnsanın metafizik derinliğini, bu dünyadaki, pratik ve somut durumlardan kavrayan eleştirel eğitim felsefesi için, insanın metafiziksel yanıtı, varlığına bu dünyadaki somut belirlenimler üzerinden verdiği anlamlardan oluşur. Heidegger'in (1926/ 2004) dilini kullanırsak, bu durum, bu dünyada kendi varlığına ilgisi olan bir varlık olarak insanın, bütün ontik çeşitliliği ile bir ilişkiyi, zorunlu kılan bir durumdur (s.212). Oysa "Aydınlanma, sadece birlik, bütünlük tarafından kapsanabilen şeyleri, varlık ve olup bitmiş diye kabul etmektir. Onun ideali, her şeyin, ama her şeyin kendisini izlediği sistemdir"(Horkheimer ve Adorno, 1995, s.23). Aydınlanma düşüncesinin bu idealini, Batı düşüncesinin metafiziksel perspektifinin tarihsel sürekliliğinde bulunan; 'idealar dünyası' ve 'öteki dünya cenneti' gibi meta formların sekülerleşmiş hali olan 'yeryüzü cenneti' formunda düşünürsek, modern epistemolojinin insan ve yaşama dair kurguladığı varoluş, Batı insanın, hep ulaşmak istediği bir ideal duruma olan özlemini yansıtmaktadır. Bu metafiziksel perspektif, insanı tarihsel varoluşta ezeli ve ebedi bir formülasyon içerisinde tanımlamaya eşdeğer olup, "mevcut tarihsel hayat, büyük ölçüde negatif terimlerle, içinde hiçbir şeyin devam etmediği, bütün başarılarımızın tarihin, değişimin ve dönüşmenin dalgalanmalarına tabi kaldığı çok daha önemsiz ve bayağı bir alanı olarak görülür" (Falzon, 2001, s.16). Ancak, eleştirel eğitim felsefesi için, algılanır olabilenin yok olup gitmeyi, değişmeyi imgelediği ve üstelik iç dünyamızın da aynı oluşta, durmadan değişip dönüştüğü yerde, ezeli ve ebedi bir formülasyona göre hayatı kurgulamak, modern epistemolojinin kartezyen ve transandantal özellikli, modern özne anlayışında olduğu gibi, insani varoluşu, varoluşa dair tek düze bir boyuta hapsetmek demektir. Sonuçta Aydınlanma'nın ön gördüğü ezeli ve ebedi formülasyon içerisine konumlanan modern özne anlayışında özgürlük tasavvuru; mutlak, rasyonel, teorik ve soyut fakat aynı zamanda insani varoluşun bütün ontik belirlenimlerini yadsıyan ve bununla birlikte insani somut durumların yaşandığı günlük ve pratik yaşama dünyasının dışında kalan bir özgürleşimi telkin eden bir kavrayıştır.

Sartreci tabirle, özgürlük teoride var olamaz (Sartre'dan akt. Murphy, 2000, s.207). En temelde özgürlük, insani ontik özsel durumlardan ve bu durumların vuku bulduğu dinamik toplumsal varoluştan soyutlanamaz bir özellik taşır. Dahası insani varoluş, tarihsel ve diyalektik bir süreçle de ilgilidir. “Özgürlüğümüz, sosyal düzen formlarıyla kayıt altına alınmış bulunan, fakat aynı zamanda bu formlara direnmeye muktedir ve onları aktif tarzda dönüştürmeye çalışan dünyevi varlıkların somut özgürlüğü olarak bu tarih içinde varlık kazanır”(Falzon, 2001, s.19). Bir başka deyişle, insan, bir takım metafiziksel temalar ve de mutlak ve rasyonel toplumsal düzen tanımlamalarına maruz kalsa da ontolojik anlamda, bunlara direnebilir ve ‘insanileşme’ zemininde dönüşüme uğratabilir. İnsanın bu aktivitesi aynı zamanda insani özgürleşimi simgeler. Özgürleşim, bu bakımdan daima insanın kendi varlığına doğru yol almasını, varlığının kontekst dâhilindeki üzerine yüklenen empoze edilmişliklerin, sınırlamaların aşılması anlamına gelir. İnsani yaşam, durağanlığın, mutlaklığın ve eskantolojik bir tarihselliğin ötesinde, adeta bir direniş, bir sınır aşma faaliyeti bağlamında özgürleşim süreçlerine tekabül eder. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesinde özgürlük epistemi; akıl tasavvurlarını, ezeli ve ebedi kurguları aşacak bir genişlikte, somut pratik ve bu sonlu dünyanın öğeleri olarak, insanın ontik özseliği ve de varlığına vermiş olduğu anlamlar ve varlıksal eylemsellik bütünüyle örtüşen bir yaklaşım üzerinden kavranılır. Bu epistem, her ne kadar mevcut düzen ve hiyerarşik yapılara meydan okuyor ve insani varoluşu tarihin belirsizliğine doğru yöneltiyorsa da o, aynı zamanda insani kısıtlayan sınır durumlarının aşılmasını, dahası yeni düşünce ve eylem biçimlerini yaratma yoluyla sürekli bir hayatı canlandırmayı ve de hayata sürekli bir hayatîyet kazandırma imkânına da işaret etmektedir (Falzon, 2001, s.17). Böylelikle, eleştirel eğitim felsefesi insanı; ‘kendinde bir özgür varlık’ olarak, metafizik bağlamda, iktidar ve boyun eğişlere neden olacak, her türlü özne tanımlamalarından, metodolojik kılavuzlardan, transandantal öngörülerden ve de ezeli ebedi hakikat formlarından, kurtulmasının pedagojisi üzerine yoğunlaşır.

4.1.2. Toplumsal organizasyonun metafizik derinliği ve özgürleşim

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, epistemolojilerin yükselişi, her zaman toplumdaki egemenlik ilişkileriyle ilgili bir durum arz etmektedir. Dahası, insanlık tarihi; bilgidен iktidara, iktidarın belirleyiciliği altında da ideolojiler ve toplumsal

sistemlerin, eğitim yoluyla tesis edildiğinin örnekleriyle doludur. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi açısından, eğitim alanı; tamamen ideolojik ve politik bir alan olarak değerlendirilir. Foucaultcu tabirle, iktidar ve bilginin aynı şeyin iki yüzü olduğu kanaatiyle, Nietzsche'nin perspektifinden bakarsak; eğitim yoluyla sağlanan meşru rasyonel ve mutlak kavrayışlarda, hakikat ve doğrunun kriteri; güç ve iktidar istenciyle ilişkilidir (Nietzsche, 2002, s.286). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi için, Orta Çağ dünya görüşünde olduğu gibi, modern epistemolojinin, başat eğilimi olan rasyonel, nesnel ve mutlak tanımlı, hakikate tutku ile bağlanmak edimi; güç ve iktidarın modern epistemoloji üzerinden sağlamlaştırma ve meşrulaştırılmasına işaret etmektedir. Öyle ki, politik rasyonalite bağlamında; bireyin toplumsal kuruluşunda, dogmatik ve metafizik düşünceleri bertaraf ettiği düşünülen ve de insan özgürlüğünün, kıstaslarını belirleyen işaretler sunması bakımından, Aydınlanma düşüncesinin önerdiği sözleşme teorisi; modern toplumlarda, toplumsallaşmanın temel meşru öğretisi haline gelmiştir. Ancak, eleştirel eğitim felsefesi açısından, eğitim alanını da kapsayan toplumsal organizasyonun biçimlenmesinin, hukuki ve yasal dayanaklarının belirlendiği sözleşme teorisinde de Batı düşüncesinin metafizik düşünce eğilimine atıfla, geçmişindeki aynı otoriter bakış açısı, belirgin olarak kendisini hissettirmektedir.

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, Modern epistemoloji; dogmatizm ve de teolojik dünya görüşünün hâkim olduğu, Orta Çağ düşüncesindeki, bir şeylerin yanlış karakterini ortadan kaldırmaya yönelik, bulunabilecek veya keşfedilecek bir kavrayış olmaktan ziyade, şeylerin yanlış karakterini, varlıklar içinde yeniden yorumlamadır. Bu nedenle, bu yorumlamanın tezahürü olarak, ortaya konulan toplumsal organizasyonun yönetsel biçimlenmesinde de Batının, metafizik derinliğinin izleri görülmektedir. Nietzscheci bir yorumlamayla; kaosun nedeni olarak görülen, insani ontik özelliğin bir getirisi olarak, yaşama dünyasının praksis ufkundan, düzenin kurulamayacağı ön görüşüyle hareket eden Aydınlanma düşüncesi; insan aklının çalışma sistemiğinden kaynaklanan metaforik ve antropomorfik eylemselliğine aldanıp, düzenin tesis edilmesinde de metaforik bir otoriter zemine yönelmiştir. Ancak, modern epistemoloji açısından, toplumsal organizasyonun politik ve yönetsel argümanlarına baktığımızda, sözleşme teorisindeki temel anlam; ilerlemeye atıfla doğa durumundaki kaostan kurtuluşun, akıl yoluyla toplumsallaşmayı (Hobbes, Locke) ön görmesi ve eğitim yoluyla da toplumun aydınlatılmasını sağlamaktır. Bu manada, toplumsal

organizasyonun meşru belirlenimini oluşturan, sözleşme teorisinin temel kavrayışı, Aydınlanma düşüncesinin temelindeki akıl epistemi üzerinden, toplumsallaşmanın hukuki ve de normatif rasyonalitesini gerçekleştirmektir. Bu kavrayışa paralel olarak, genel itibarla, Batı düşüncesinde, sözleşme öncesi doğa durumdaki insanın, sözleşmeyle bir yükümlülük sahibi olması nedeniyle, ahlakın, toplumsal düzen sistemine göre belirlenmesi (Hobbes, Locke), Modernitede, özgürlük tasavvurlarının da sözleşme çatısı altında toplumsal alanda konumlanmasına neden olmuştur. Örneğin; geleneksel Avrupa toplumunun, toplumsal kaostan çıkmasının yolu, Hobbes’da gördüğümüz gibi, insanın ancak egemen otoritenin varlığında doğru ve yanlışa ilişkin nesnel bir kurala ulaşabilir (Minogue, 1997, s.69) anlayışıyla, ahlakın kaynağı, bir nevi sözleşmeye dayandırılır. Bununla birlikte, ahlak öğretilerinin akılsal bir kaynaktan nemalandırılması (Kant Hume), aynı zamanda özgürlüğü de akıl dairesi içine alan bir yaklaşımdır. Ancak, sözleşme teorisinin de temelinde, Hobbes örneğinde gördüğümüz gibi, Orta Çağ anlayışına paralel bir kavrayışla, her şeyi yukarıdan belirleyen bir istence göre toplumsal organizasyonun biçimlenmesini öngörülerek, iyi ve kötüye ait ölçüt sözleşmeyle ortaya çıkan gücün yasalarınca belirlenir.

Hobbes’la başlayan süreçle birlikte, sözleşme teorisi, ahlak tasavvurlarının tanrısal istençten rasyonalite bağlamında seküler bir zemine çekilmesini de simgeler. Bununla birlikte, toplumsal organizasyonun meşrutiye kabullerinde de tanrısal istencin yerini, devlet istenci almıştır ve “böylece bir doğal hukuktan anlaşılan şey şu olur: bir üst güç (devlet) tarafından konulmuş (pozitif) düzenin zorunluluğu” (Stratenwerth, 2001, s.433). Hobbes’un mutlak otoriter anlayışı sonrası, daha ılımlı bir manada yine Locke’da gördüğümüz sözleşme teorisi de her ne kadar; hürriyet, eşitlik, özgürlük ve mülkiyet hakkı gibi hümanist değerlere vurgu yapsa da sonuçta, insan ve toplum üzerindeki, belirleyici hegemonik ve otoriter nosyonların, dogmatizmden akıl ilkelerine taşınmasına da bir işarettir. Locke’un siyasi teorisine göre toplumun doğası gereği, yönetilenler de dâhil olmak üzere, herkesi bağlayan yasal sınırlar vardır. Ayrıca, başka bir insana zarar verdiği yerde, yasanın hükmü gereğince insan özgürlüğü kısıtlanmalıdır (Locke’dan akt. Cranston, 1997, s.94). Ancak, episteminde olduğu gibi, doğru bilginin nasıl elde edileceği konusunda, öznelliğinden arınmaya çabalayan insanın durumu, gerçeklik karşısında nasılsa, Modern epistemolojinin, temelinde bulunan Locke’un özgürlük anlayışı da rasyonel yasalarla kısıtlanmış bir alanda, insanın kendini

gerçekleştirmesini eylemesine benzer niteliktedir. Öyle ki, sözleşme teorisinde insan, hem bireysel yönüyle toplumsal alanda özgürleşmeye çabalayan hem de toplumsal yönüyle de belli sınırlılıklar içinde, bu eylemini, gerçekleştirmek zorunda kalan bir varlık olarak; empirizmdeki deneyleyenin, öznelliğinden kurtulup, nesnel deneyimi katıksız ve yalın bir biçimde gerçekleştirme yüceliğine olan inancını bizlere hatırlatmaktadır. Çünkü Aydınlanma düşüncesi, episteminden kaynaklanan ilkelerle, nesnel bir zeminde olgusallaştırdığı aklı; somut insani durumlardan uzakta bir konumda, gerçekliğin tek belirleyici postülası olarak kabul etmektedir. Bu düşünceye paralel olarak, Locke'un özgürleşim anlayışı da; akli bir tasarım olarak görülen toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, geçmişten, gelenekten ve de asli bir unsur olarak insani özsel eylemsellikten, diğer bir deyişle, insani somut durumlara atıfla 'olay'dan yalıtılmış/nesnelleştirilmiş rasyonel bir kavrayıştır.

Bununla birlikte, sözleşme teorisinin öngördüğü, insanın aydınlanması için, temel kavrayışlardan biri de eğitim yolu ile insanın bireyselliğini/pragmatizm ön planda tutarak, nasıl kendisine özgür alanlar açmasını gösterecek bir akılcılığı yaymak, diğer taraftan da toplumsal ilerlemede, kendi açılarından da bir ilerlemeyi ön görecektir şekilde bir kavrayışla, bireylerin, toplumsal amaçlar doğrultusunda eğitilmesinin amaçlanmasıdır. Hobbes, Locke, Hume ve Kant gibi, Aydınlanma düşünürlerinin genel olarak işaret ettikleri gibi, toplumsal organizasyonun biçimlenmesi, Aydınlanma ile aynı paralellikte kavranmıştır. Özellikle, bireysel aydınlanmanın güçlüğü karşısında, toplumsal aydınlanmanın çok daha mümkün olduğundan hareketle, eğitim kurumları, Aydınlanma'nın araçları olarak görülür. Kant'ın (1803/ 2009) belirttiği gibi, "eğitim yoluyla insan, öncelikle, disipline boyun eğdirilmelidir (...) çünkü disiplin sadece, itaatsizliği dizginleyebilir" (s.46). Daha da açılırsak; toplumsal düzenin tesis edilmesinde bireyler, transandantal yetileri gereği, herkes için geçerli ve tasvip edilen ve aynı zamanda herkesin amacı olan, hedefler/ödevler doğrultusunda eğitilmelidirler (Kant, s.47). Böylelikle, sözleşmeyle kurulan, iktidar ve egemenliğin bir getirisi de toplumsal ilerlemenin gerçekleşmesi için, gerekli olan bilginin; kurumsallaştırılması, genelleştirilmesi ve Kant'ın öngördüğü gibi rasyonel ve pratik tasavvurun gerçekleşmesini, eğitim yoluyla olanaklı hale getirmesidir. Bu bağlamda, sözleşme çatısı altında belirlenen yönetsel şemada; rasyonalitenin, araştırma yöntem ve tekniklerinin uygulama aşamasında, öznenin öznellikten kurtulmasını öngören bilimci

anlayışına benzer şekilde benlik, modern düşüncenin içerisine çekilerek, insanın düşünsel paradigmasının zeminini, Modernite argümanlarıyla donatmaya imkân tanıyacak bir eğitim yapılandırılması ön görülmektedir. Bununla birlikte, Aydınlanma düşüncesinin bir getirisi olarak, sözleşme teorisi çatısı altında belirlenen özgürlük kavrayışı; ister faydacı (Hobbes) ister algısal ve duyuşsal anlamda psikolojik (Hume), isterse ödevci (Kant) yaklaşımında olsun, modern epistemolojinin birey merkezli insan tanımlanması doğrultusundaki, toplumsal ahlaki rasyonalitesini vurgular. Ve bu kavrayışların, 19. ve 20. yüzyıl Avrupasında, burjuvazinin yükseldiği bir süreçte, liberal anlayışlar doğrultusunda yorumlanarak, modern topluma eklemlenmesi bilinir bir argümandır. Bu bakımdan, Aydınlanma'nın özgürleşim kavrayışı, kapitalist toplum düzeninde liberal anlayışlar ile yakından ilişkili bir durum olmakla birlikte, bu durum, eğitim alanına da yansıtılır.

Öte yandan, Aydınlanma'nın özgürleşim kavrayışı, ilerleme metafiziği ile de bağdaştırılarak, modern epistemolojide konumlanır. İlerleme, toplumsal alanda bütün bireylerin özgürlükleri de dâhil olmak üzere, o andaki, belirlenmiş durumlarından daha ileriye dönük şartlara ulaşmalarına yönelik, hayatın her alanında kullanılacak olan, rasyonel süreçleri, bir başka deyişle, eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu nedenle, sözleşme teorisi çatısı altında belirlenen yasalar, insani ve toplumsal ilerlemenin, ön koşulu bağlamında düşünülerek yapılandırılır. Öyle ki, bütün toplumsal konsensüse tabi olan yasalar, insani buhranların sebebi olarak görülen, dogmatik ve teolojik metafizik öğelerden, rasyonel ilkelere doğru çekilir ve bireylerin eğitim yoluyla, bu durumu, bilinçlerinde normal meşru ve doğal olarak kavramaları ön görülür. Böylelikle, insana yüklenen anlam ve de ontolojik potansiyeller, ancak Modernitenin ana teması olan bilginin, eğitim yoluyla kullanılmasıyla hem bireysel hem de toplumsal açıdan ortaya çıkartılabilir görünmektedir. Dahası, sözleşmeyle kurulan devlet, genel belirleyici olarak, bireylerin bilgi karşısındaki çok yönlü yorumlarının, genel kabul noktasına çekilmesi yönünde işler ve böylece, toplumun kontrolünde ve de kanaatlerin belirlenmesinde, eğitim yoluyla, otoritenin belirlenimi altındaki bilgi hem araçsallaştırılmış hem de genelleştirilmiş olur. Ancak, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insan ve toplumu, her yönden kuşatan sözleşme teorisinde de temeldeki argüman değişmemiştir. Sözleşme teorisiyle kurulan iktidar, sadece yönetsel manada, Batı felsefesinin, metafiziksel derinliğindeki hegemonik metaforlardan

beslenmemektedir. Aynı zamanda, yine aynı metaforik nosyonlarından hareketle, kendi bekasına yönelik toplumsal alana, çeşitli disiplinler yaklaşımlarla pratik ve müdahil eylemlerde de bulunmaktadır. Özellikle, eğitim yoluyla gerçekleşen bu eylemlerde yeni teknik, yöntem, araştırma ve çeşitli programlarla birlikte insan, adeta, disipline edilircesine, sistem ve düzen içerisinde istendik bir yönde konumlandırılmaktadır. Aydınlanma'nın başlangıcında, özgürlüğün çerçevesini çizen yasa ve kurallar bütünü, iktidarın sınırlarını da belirleyen bir form olarak görülse de. Nihayetinde, 20. yüzyıla gelindiğinde, Foucaultcu perspektifle, eğitim kurumları; toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, yayılan bir iktidarın etkin ve tedirgin edici araçlarına dönüşmüştür.

İnsani özelliğin, ontik bir durumu olan öznellik, insani varoluşun dinamik bir unsurudur. Ancak, Aydınlanma, bütün dogmatizmin sebebi olarak insan özelliğinin öznel eylemlilik durumunu görür. Bu nedenle, dogmatizmin üstesinden nesnellik kavrayışıyla gelmek isterken, bu defada politik, bürokratik ve toplumsal bir rasyonalite içerisinde, Weber'in dilini kullanacak olursak; insanı adeta, demir bir kafese hapsedmiştir. Rousseaucu bir tabirle, Orta Çağın, geleneksel teolojik belirlenimi altında ezilen insan, bu defada, Modernite süreçlerinde merkeze alınan akıldan üretilen yasal bir belirlenimin varlığı altına girmiştir. İnsan özüne /doğasına göre bir başka deyişle, insanın ontik potansiyellerini bir bütün olarak kavrayan, bir yönetsel kavrayıştan ziyade, sadece akıl ilkeleri belirlenimi altında, bir yaklaşımla, toplumsal organizasyon, politik ve rasyonel olarak biçimlenmiştir. Dahası, akıl paradigması altında belirlenen politik zemin, aynı zamanda akılcılığın benimsendiği ve de fayda ve ödevcilik bağlamında akılcılığın yüceltildiği bir ekonomik ve kültürel sistem ve düzen söylemini de beraberinde getirmiştir. Sonuçta, sözleşme teorisiyle belirlenen toplumsallık kavrayışıyla birlikte, insani özgürleşim anlayışı; dönemin merkezdeki anlayışlarının bir getirisi olarak, rasyonel, olgusal ve duygucu bir bakış açısıyla, akıl postülası altında, tek düze bir boyutta değerlendirilmiştir. Üstelik Rousseau'nun genel irade dediği kavrayışını göz ardı edersek, modern epistemolojik kavrayışla temellenen, sözleşme teorisiyle sağlanan toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde de insani varoluşu kuşatan, geleneksel şemaların insan ve toplum hayatında varlığının devam etmesinde eğitim, araçsal bir rol oynamaktadır.

Daha da açılırsak; sözleşme teorisiyle öngörülen yönetsel şemada da insanın metaforik eylemselliğinin bir getirisi olarak, insanın bilinçaltına yerleşen, iktidar

ve egemenlik metaforları yine iş başındadır. Habermas'ın (1962/ 2012) işaret ettiği gibi, Helenistik kamu modelinin ideolojik ölküsü, yüzyıllardır, Batı yönetim bilimsel düşüncesinde, zihinsel- tarihsel bir sürekliliğe sahiptir. Ve günümüze kadar gelen bu süreç içerisinde, Helenistik kamu modelinin kategorik yapılanmasının, Orta Çağda, Roma hukukunun tanımlarıyla yorumlanmasının sonrasında, etkili uygulaması, Modern devlette ve ondan ayrılan, burjuva toplumunun oluşmasıyla gerçekleştirilmiştir. Özgül anlamda, Modernite süreçleriyle birlikte gelişen ve de zamanımıza kadar yayılan burjuva bir kamunun, siyasal bilincinin oluşmasının ve hukuksal kurumlaşmasının zemininde, Helenistik kamu modelinin, kategorik yapılanması bulunmaktadır (Habermas, 2012, s.61). Bu bağlamda, tarih boyunca değişen ve dönüşen, ama temeldeki yönetsel kavrayışı fark etmeyen Batı düşüncesinin bilincine kök salan metafiziksel otoriter ve hegemonik bakış açısı; 20. yüzyıla gelindiğinde de sözleşme teorisiyle sağlanan, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, rasyonel bir zemin üzerinden kendisini serimler.

İnsan üzerindeki tahakkümleri vurgulaması yönünden; Aristotelesci erdemlerin vuku bulduğu, kamu alanı ve her türlü despotizm ve de baskının meşru sayıldığı özel alan gibi, kategorik yapılanmalarıyla ve de çeşitli sınıfsal ayrımların, doğal olarak kabul edildiği Helenistik kültürden beslenen, toplumsal organizasyonun modern biçimine, eleştirel eğitim felsefesinin Stirnerci bakış açısından bakarsak; insanlığın eski bir geleneği olarak, Modern devletin gücü, insan bilincine tahakküm etmenin önemini anlamış olmasında yatar (Stirner'dan akt. Spring, 1991, s.30). Böylelikle, sözleşme teorisiyle kurulan, toplumsal organizasyonun biçimlenmesi; modern süreçlerle birlikte üretilen epistem ve bu epistemin ortaya koyduğu veriler ile Batı düşüncesinin, eski bir geleneği bağlamında, iktidarı ele geçirmeye yönelik faaliyetlere dönük, hegemonik tavrının, rasyonel bir anlam dairesi içerisine çekilmesini imgelemektedir. Aradan yüzyıllar geçmiş olsa da Modern devlette, sözleşme ile sağlanan temel meşru yasalar; Helenistik kültürde olduğu gibi, doğal bir mekanizmin sonucu olarak, rasyonalite adı altında insan bilinçlerinde içselleştirilmiştir. Bu bakımdan, modern epistemolojiden üretilen insani özgürleşim kavrayışı, yalnızca insana öğretilmiş ve inandırılmış olduğu yasalara uyma özgürlüğü anlamını taşımaktadır (Stirner'dan akt. Spring, 1991, s.30). Üstelik insan hayatının bütününe kapsayan bilgi, modern epistemolojide, her ne kadar nesnel ve de yansız diye tanımlanmış olsa da Aydınlanma'nın bir getirisi olarak, iktidar

ve de tahakküm ilişkilerinin bir ürünü olarak, kendi varlık ya da imkân koşullarının iktidar ilişkilerini içermesi anlamında da politiktir (Smart'dan akt. West, 2005, s.278). Ve gelinen noktada, eleştirel teorinin dilini kullanırsak; empirizm burjuvanın bir ideolojisi olmakla birlikte, modern toplumda başat bir eğilim olan geleneksel teoride, kapitalizm hizmetinde olan bir teori halini almıştır (Horkheimer'dan akt. Hollinger, 2005, s. 127). Geleneksel teorinin merkezi bir kavramı olarak, 'yöntem'in hizmet etmek yerine yöneten, özgürleştirmek yerine sınırlayan bir kavrayışa dönüştüğü yerde, (Caputo, 2002, s. 418) toplumsal organizasyon içerisinde insan da eğitim yoluyla, benzer şekilde hakikat denilen, ezeli ve ebedi bir formülasyonun, kontrole açık yönetilen ve sınırlanan bir nesnesine dönüşmüştür.

Aydınlanma süreciyle birlikte gelişen, modern sanayi ve dünya pazarının oluşmasıyla, antikite kaynaklı Orta Çağın teolojik otoritesine benzer şekilde, bu defada burjuvazi, modern temsili devlette, siyasal egemenliği tek başına ele geçirmiştir. Dahası, burjuvazi, rasyonel ve makul bir kavrayışla ortaya koyduğu, insani ve toplumsal söylemleriyle, "dinsel ve siyasal aldatmacaların peçesi ardına gizlenen sömürünün yerine çırılçıplak, utanmaz, dolaysız, acımasız, sömürüyü geçirmiştir" (Marx ve Engels, 2011a, s.52). Orta Çağ realitesinin kaos ortamında, eski düzenlerin bir kenara itilmesi, elbette, Aydınlanma'nın olumlu bir kavrayışdır ancak "toplumun kutsal yapısı bir kez olsun ortadan kalktığında, soysal düzenlemeler ya da eylem tarzları, artık varlıkların düzeni ya da Tanrı temeline oturmadağında, bunlar çıkar için kullanmaya açıktır" (Taylor, 2011, s.12). Bu bağlamda, özgürlük kavrayışlarının modern epistemoloji bünyesinde yüceltilen, pragmatist ve de liberal anlayışlarla ilişkilendirildiği yerde, eleştirel eğitim felsefesi için, özgürlüğe verilen anlam, modern dediğimiz eğitim anlayışının kavrayışından ayrılır. Modern epistemolojinin, ezeli ve ebedi, bununla birlikte, doğal olarak tasvir edilen insan ve toplum üzerindeki mevcudiyetine atıfla; insani yaşam alanında nesnel ve pragmatist bir tutumla rasyonel bağlamda kavranan, özgürleşim anlayışı; eleştirel eğitim felsefesi açısından Nietzscheci tabirle, insani güç tutkusuna denk gelecek bir kavrayışla, iktidar adına hakikat diye üretilen rasyonalizasyon eğilimleri dâhilinde sorgulanır.

İnsanın, gerçekliğe verdiği anlam nedir sorusuna, Nietzsche'nin perspektifinden bakarsak, insani ilişkiler bütününe atıfla, bir seyyar metaforlar, metonimler ve antropomorfizmler ordusuyla karşılaşırız. Hakikat diye ortaya konulan rasyonalite

kabulleri, insani metaforik ve antropomorfik eylemselliğin, insani yorumlamaya yansmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bir bakıma hakikatler, “insani ilişkilerin poetik ve retorik olarak zenginleştirilmiş, değişikliğe uğratılmış, tezyin edilmiş ve uzun süre kullanıldıkları için insanlara sağlam, yasa vari ve zorunlu gibi görünen özetidir” (Nietzsche, 2002, s.277). Bir başka deyişle, insan, düşünce ve eylemlerini, içinde bulunduğu toplumun metafiziksel düşünselliğini içinde barındıran kontekstinin perspektiflerine göre yorumlamaya eğilimlidir. Bu nedenle, Aydınlanma’nın vuku bulduğu insani ilişkiler bütünü; çağdan çağa değişen hümaniter akımlar içerisinde konumlanan, ‘bir illizyon olduğu unutulmuş illizyonların’ iktidarların yayılması ve de meşrulaşması için, bilinçlerde konumlandırılan ‘insanca pek insanca’ bir ‘hakikat’ durumudur. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern toplumsal organizasyonun biçimlenmesi, Batının arka bahçesindeki metafizik derinliğe istinaden, Sokrates ve Platondan beri süre gelen, aynı paradigma olduğu üzerinden bir değerlendirme yapılarak, modern epistemolojinin özgürleşim kavrayışının, yasal ve meşru sayılan zemini olan, sözleşme teorisi de aynı metafizik derinlikle birlikte ele alınarak eleştirilir.

Nietzscheci perspektifle, insanların hakikati temellendirdikleri geçmişin metafizik düşüncesi, modern devlette de insanın güç tutkusuna olan eğilimlerinin bir getirisi olarak; toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde; çeşitli epistemler, kurumlar, yasalar, norm ve değerler üzerinden cisimleşmiştir. Derida’nın dilini kullanırsak, insanın, politikaya entelektüel angajmanı ve ya entelektüel motivasyonu gibi politik bağlılıklarını bir kenara bırakırsak, insanın bütün politik kodları ve terminolojisi hala temelde metafizikseldir (Derida’dan akt. West, 2005, s.302). Sonuçta, metafizik düşünce, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde; “politik totalleşme türüne destek sağlamanın, belirli hayat formlarının hâkimiyetini evrensel, zorunlu ve mecburi formlar olarak sunarak kurumlaştırmanın ve idame ettirmenin aracıdır” (Falzon, 2001, s.8). Bu bağlamda, modern süreçlerle birlikte epistemolojik ilkelerle desteklenen sözleşme teorisi temelli sistem, düzen ve söylem, egemenliği ellerinde bulunduran güçler tarafından, insan ve toplum için, doğal bir tasvir niteliğine büründürülerek açıklanır. Kapitalist sistem ve liberal anlayışların, toplumsal alanda ve de düşüncede zuhur etmesi, insan için, doğal bir durum olarak tasvir edilir. “Tüm ekonomik hayatın, kendiliğinden oluşan doğal yasalara uygun olarak gelişeceğine inanılır” (Göze, 2009, s.22). Hatta

“Newtoncu fizikten üretilen ve Aydınlanma’nın, liberaller ve faydacılar gibi yandaşları tarafından savunulan atomistik model, toplumu; dağa yasaları, özellikle de kişinin rasyonel öz çıkarının maksimizasyonu yasası tarafından yönetilen, bireylerin bir toplamı” (Hollinger, 2005, s.14) şeklinde değerlendirir. Dahası, hakikat tanıma bağlı olmaktan çıkartılır ve bireyleri kontrol eden kapsayıcı bir sistem olarak sembolize edilir (Murphy, 2000, s. 80). Oysa kapitalist sistem ve de liberal anlayışlarla birlikte geline nokta “ekonomik üretkenliğin artışı, bir yandan adil bir dünya için gereken koşulları yaratırken öte yandan, teknik aygıt ve bunu elinde tutan sosyal gruplara; halkın geri kalan kısmı üzerinde, hadsiz hesapsız bir üstünlük kurmalarını sağlamaktadır” (Horkheimer ve Adorno, 1995, s.15).

Aydınlanma düşüncesi, her ne kadar bilimsel rasyonalitenin, batıl itikatlar üzerine bir zaferi olsa da nihayetinde, kısmi bir zafer olup, ‘insani’ bir bedel karşılığında kazanılmıştır. Modern epistemolojide en temelde, insani özsel öznelliğin pozitif manada bireysellik ile ilişkilendirilmesi -daha doğrusu bireyciliğe indirgenmesi- ve kişisel fayda doğrultusunda bir akılcılıkla onaylanması ön görülse de bireycilik, bütünsel manada insani özsellikleri karşılayan anlamlardan uzaktır. Ve bireycilik üzerinden gidilen, bireyin toplumsal kuruluşu da benzer şekilde, toplumsallaşmanın bireycilik üzerinden tanımlanmasını, beraberinde getiren bir kavrayış olarak dikkat çekicidir. Bireycilik teması içerisine dayatılan, benlik tasavvurlarıyla birlikte, ontik özsellik getirisini durumundaki öznel durumların ontolojisi yadsınarak, toplumsal akıl kutsanır ve düzen tek düze bir bakış açısıyla, rasyonel ilkelerce işlevsel, mekanik ve de davranışsal boyutta şekillendirilir. Böylelikle, Orta Çağın baskıcı ve otoriter dünya görüşünün sonrasında vuku bulan Aydınlanma düşüncesinde bir kez daha, ontik özsellik çözömlenemediği yerde öznellik, mutlak ve önceden belirlenebilir nesnellik faaliyetleri uğrunda, bir kez daha görmezden gelinmiştir. Eleştirel teorinin diliyle ifade edersek, Aydınlanma, mitoloji içinde kaybolup giderken, bilimsel akıl insana, yalnızca, manipüle ve kontrol edilecek bir nesne bağlamında, doğanın bölük pörçük ve eksik bilgisini verir (West, 2005, s. 110). Teoriyle pratiğin uyuşturulamadığı konumda, insani varlıksal çözümlemenin yadsınarak, akıl ilkesi belirlenimi ile kurulan toplumsal rasyonalitenin, sözleşme teorilerinde de bu durum, pekiştirilir. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından bakıldığında, Modernitede, eğitim alanı da gerçekliği belirleyenler tarafından, hegemonik, ideolojik ve de tamamen politik bir yönde,

toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, kendi menfaatleri doğrultusunda araçsallaştırılmıştır. Sonuçta, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışı, kapitalist sistem ve de liberal anlayışların değer kazandığı süreçte de eski bir paradigma olarak; fakat bu defada, modern epistemolojik tezahürler üzerinden serimlenen; egemenliği elinde bulunduran güçlerin, egemenliklerini meşrulaştırmalarının, başkalarını tahakküm altına almalarının ve de kendi tahakkümlerini muhafaza etmelerinin, bir aracı olarak değerlendirilir. Diğer bir taraftan, bu tahakkümde, Kartezyen ve transandantal özne anlayışının bir getirisi olarak, modern eğitim anlayışındaki aklın zamanlar üstü soyut, teorik ve de metodolojik konumlaması nedeniyle, aklın, teknik olanın ve de rasyonalite denilen kabullerin, insan üzerinde, bir tahakküm aygıtına dönüşmesi de söz konusudur. Bu noktada, modern özne de kapitalist düzende belli sınıfların mensubu olmakla birlikte belli seçenekler dâhilinde, çeşitli tercihler yapabilen ve de üzerine yüklenen, modern statü ve konumlarca da üretkenliğe sahip, bir varlıktır. Ancak, eleştirel eğitim felsefesinin bakış açısından, modern özne statüsünde insan; genel itibarla, tarihteki toplumsallaşmanın bütün türlerinde olduğu gibi, kapitalist sistemde de imkânlar ve sınırlamalar bağlamında, verili bir düzende, toplumsallaşmanın dinamik unsuru ve insani eylemselliği simgeleyen, emek formunun, çarpıtılmış nosyonlarınca kuşatılmıştır. Pozitivist bakış açısı ve de kapitalist sistem dahilindeki, insan ve toplum hayatına getirilen mekanik ve olgusal gerçeklik yaklaşımı, belirlenimi altındaki insan, somut durumların bilinçleri koşulladığının ve de bu koşullama ile bilincin insani durumları ve de gerçekliği ele alma tarzını koşulladığını kavrayamaz hale gelmiştir (Freire, 2010, s.107). Bununla birlikte, modern toplumda, toplumsal organizasyonun yapısını oluşturan bütün kurumlar da benzer şekilde, insan özgürlüğünün yanıltıcı bir yönde yansıtıldığı bir noktada kurumsallaşmışlardır.

Machiavelli, Hobbes ve Locke'un politik belirlenimlerinin, liberal ve demokratik açılımlarıyla birlikte, daha sonra İngiliz empiristlerinin bireysel psikolojizm kaynaklı toplumsallık anlayışları ve de sosyolojizm dayanaklı, işlevsel öğretiler yöneliminde, birey ve devlet bağlamında, inşa edilen modern zemin; aynı zamanda kapitalist sistem içerisinde, insanın imkân ve sınırlarını da belirlendiği bir zemindir. Ancak, eleştirel eğitim felsefesinin Marxçı kökenlerine inersek, bu zeminde insan; üretim, değişim, tüketim ve mülkiyet ilişkilerinde hem doğasına aykırı bir biçimde, kendi ürettiği ürünlerin esiri konumundadır hem de çeşitli açılardan sınırlandırılmış ve

imkânlar dâhilinde daraltılmış bu ilişkiler ağında, kendisinin olduğunun tersine, özgür bir fail olarak betimlemektedir (MacIntyre, 2001a, s.240). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi, eğitim faaliyetleri ile insanın modern toplum içerisinde bulunduğu bu antonogizmaları, (zıtlıklar) aşmasının olanaklarına yönelir. Eğitimin amacı, insanın özsel faaliyeti olarak emeğin dış dünyada, insanı özgürleştirici bir realiteye kavuşmasıyla ilişkilendirilir. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışı içerisinde konumlandırılan insan, tarihsel süreçteki metafizik derinliğin bir tezahürü olarak Aydınlanma ve Moderniteyle birlikte, kendi özsel varoluşundan uzak bir konuma çekilmiştir. Üstelik bu konum, yine aynı metafizik derinliğin bir getirisi olarak, akıl merkezli bir epistem bağlamında da olsa; yinede, tahakküm uygulayanlarla, tahakküme maruz kalanlar arasındaki bir otoriter kavrayışla da ilgilidir. Dahası, Aydınlanma'nın kavrayışı, dogmatizmin ve teolojik düşüncenin bütün argümanlarının tek bir şeye, yani, özneye indirgendiği (Horkheimer ve Adorno, 1995, s. 23) ve bir totalizm olarak, ortaya çıkartmış olduğu bilgi, sitem ve düzen içerisinde, insan, kendi varlıksal alanına yabancılaştırılmıştır. Ve bu noktada, modern epistemolojinin, eğitim rasyonalitesi de bu yabancılaşmadaki, en önemli etken araç olarak, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde merkezi bir konumda bulunmaktadır. Üstelik Modernitenin hem üretildiği hem de geleceğe dönük konumlanmasının sağlamlaştırıldığı eğitim alanı, insanları kontrol etmeye yönelik, hegemonik tutumların en önemli aracı olarak toplumsal organizasyondaki yerini almaktadır. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi, insanı, her türlü metafizik derinlikten ve bu bağlamda varoluşu üzerine yüklenen her türlü dogmatizmden özgür kılmaya yönelik bir pedagoji üzerinde durur. Eğitim faaliyetleri, insani özgürleşim bağlamında, insan üzerine yüklenen politik ve yönetsel hegemonyalara karşı, insan bilincinde bir farkındalık oluşturmayı hedeflemelidir. Bununla birlikte, düşünce ve eylem bütünselliğinde yapılandığı eğitim anlayışıyla eleştirel eğitim felsefesi, her türlü hegemonik tutum ve davranışları, 'insani' bir noktada demokratik bir özgürlük alanına dönüştürmeyi amaçlar.

4.2. Özgürleşimin Ontolojik Kavranışı

Descartes'ın 'şüphe etmediğimden şüphe etmiyorum' kavrayışı, en temelde, düşünceyle varlığı özdeş kılan bir kavrayış olarak, varlığı, aynı zamanda düşünce ile sınırlayan bir yaklaşımdır. Oysa Heideggerci kökenlerine sadık bir teşebbüsle, eleştirel

eğitim felsefesi için, varlığı anlamaya çabalayan ve varlığı sorgulayabilen bir varlık olarak insan; örtük anlamda dahi olsa, ancak bir varoluşun tam içerisinden varlığa dair bir soru sorabilir. Böylelikle, varlığı sorabilen bir varlık olarak insan, kendi varoluşundan, bir başka deyişle, yaşama dünyasından varlığa gidebilir imasıyla da yüz yüze kalmış olur. Ve varoluştan varlığa giden bir sorgulama, Kant'ın formel kategorik yapılarını da aşmaya yönelir. Bu bağlamda, Eleştirel eğitim felsefesi, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde eğitim alanını, insan varoluşu ile daha derinden yüz yüze kalacak şekilde konumlar. Bilmenin imkânlarını, ontolojik bir belirlenim olarak kavrayan eleştirel eğitim felsefesinden çıkan eğitim faaliyetlerinin anlamlandırılması, modern düşüncenin; rasyonel, bilimsel akıl, mekanik, olgucu ve de empirizm dayanaklı bütün soyut ve teorik epistemlerini, aşacak bir mahiyette, praksis alanda, insani gerçekliğin serimlendiği, bütün varoluşun açığa çıkarılmışlığı üzerinden kavranır.

Foucault'nun (1966/ 2004) dilini kullanırsak, modern eğitim anlayışı, analitik akılla insan ve doğa üzerine, mutlak ve teorik ve metodolojik bir izlikle kendisini serimlerken, eleştirel eğitim felsefesi; diyalektik bir akılla varoluşa, yani birey-toplum, bilinç-tarih, praksis-yaşam, anlam-anlamsızlık, canlı-cansız gibi ilişkilere yönelerek, insanı tekrar, modern epistemolojinin tek taraflı akıl paradigmasından, kendi varlığına doğru çağırır.(s.34) Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışında bulunan başat belirlenimlerin egemenliği altında, Heideggerci tabirle, insan; kendi varoluşunda, kendi varlığına gizli kalarak, bir nevi ontik yitime uğrar. Daha da açılırsak; insanın doğasını soyut, mutlak ve evrensel akıl ilkelerince tanımlayan modern eğitim teorisi, insan bilincine, bu ilkeyi yerleştirerek, insanı özerkleştirme adına, insan varoluşunun akıl dairesi içerisinde bir tahakküme uğramasına neden olur. Öyle ki, modern eğitim anlayışının bir getirisi olarak, bilinçleri kontrol eden bir rasyonalite haline dönüşen teorik akıl ve hatta pratik akıl argümanlarıyla donatılan epistem üzerinden, kendisini tanımlayan modern ben; aslında praksis zeminde, tarihsel kontekst dâhilinde vuku bulan varoluşun insani çok boyutluluğu ve de çeşitliliği durumundayken, kendisine verilen modern anlam gereği, farkında olmadan, aklın tahakkümü altında kalarak, diğer ontik niteliklerine bir yabancılaşma durumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi açısından, Descartes ve Kant'ın katkılarıyla modern düşünce tarafından ortaya konulan modern ben; tanımlanışı itibariyle, yalın bir bilinç olarak, tüm kavramlara eşlik etmesine rağmen, “onunla,

düşüncelerin aşkınsal bir öznesinin ötesinde, hiçbir şey tasarlanamaz. Bilinç, kendinde bir tasarım olmaktan çok, (...) genel olarak tasarımın biçimidir” (Heidegger, 2004, s.452). Bu bakımdan, Modern ben, “tasarımın biçimi olarak anlaşıldığında, bu onun, ‘mantıksal özne’ olması ile aynı şey demektir” (Heidegger, s.453). Dolayısıyla, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışında hakikat ve anlam, ‘mantıksal özne’ nin tasarımıyla ilgili olarak öteye geçemez bir durum arz eder.

Aydınlanma; bilimsel akıl, teknik rasyonalite ve de nesnel tasavvurlar ile varlık ve oluşu, tek düze bir boyutta onaylamaktır. “Aydınlanma, sadece birlik ve bütünlük tarafından kapsanabilen şeyleri, varlık ve olup bitmiş diye kabul etmektir” (Horkheimer ve Adorno, 1995, s. 23). Ancak, eleştirel eğitim felsefesi, insanın Varlık’la bağımlı, başka bir şekilde düşünürken, aslında şunu vurgulamaktadır: Heideggerci kavrayışla, “bir egzistens/varoluş olarak insan, Varlık’ın edilgen bir parçası değil, tam tersine, Varlık’ın çobanıdır. O, Varlık’ı kendine göre güder. O, kendisi hakkındaki sorularına verdiği yanıtlarla, kendi varoluşunu kurarken, Varlık’da kurmuş olur” (Heidegger’den akt. Özlem, 2004, s.118). Bu noktada eğitime düşen görev, modern eğitim anlayışının merkezinde bulunan, bilimsel akıl üzerinden yürütülen eğitim faaliyetlerinin epistemolojik zeminini kuşatan, teorik açılamdan ziyade, eğitim alanının, düşünmenin yeniden varlığa yüzü döndürülecek bir temelde; ontolojik özelliklere atıfla; hermeneutik eylem, tarihsel bilinç, lingüistik toplum, diyalogik alan ve de dolayısıyla praksise göre yapılanması gereklidir. Hatta eleştirel eğitim felsefesi bakış açısından, teorik olgu, insanın yönelmişliğinin bir sonucu olarak kavranabilir ve varoluşsal olarak ortaya konulabilir bir durumdur. Ancak, düalist özne anlayışındaki gibi bir metafizik özellik ve ya transandantal ben deki gibi özerklik; insan varoluşunun temelinde bulunan özneyi aşkın bir belirlenim veya bir arka plan olarak insan varoluşunun merkezinde bulunmaz. İnsan üzerine yüklenen, bir tür hümanistik metafizik öğeler diyebileceğimiz bu çağrışımlar, aslında insan tanımını dünya ve tarih dışı bırakan kavrayışlardır. Çünkü en temelde, eleştirel eğitim felsefesi açısından, ‘*cogito sum*’ u ortaya çıkarışıyla modern epistemolojinin başlangıcı durumundaki Descartes, belli sınırlar içerisinde ‘*ego*’nun ‘*cogitare*’sini(Düşünen özne) araştırır. Ancak, ‘*sum*’u(Düşünülen nesne) hiç tartışmadan bırakır (Heidegger, 2004, s.78). Oysa eleştirel eğitim felsefesinin Sartreci kökenlerine göre, bilincin ontolojisinde, bilincin dünyanın konumsal bilinci olması nedeniyle, nesnelerle olan ilişkilerde, bilinç ile nesneler arasında bir birlik vardır. “Her

bilinç, bir nesneye ulaşmak için, kendisini aşması anlamında konumsaldır”(Sartre’dan akt. West, 2005, s.230). Bununla birlikte, Kant’ın nesnelliğe atfettiği, zaman ve uzay kategorileride, ontolojik belirlenimi ortaya çıkarmaya yeterlilikten uzaktır (Heidegger, 2004, s.50). Ayrıca, *a priori* kurulum, Kant’daki gibi, ‘özel’liği ‘nesnel’ bir kavrayışa taşıyan, özneye önceden verili bir nitelik değildir. “*A priorilik*, ... elaltında-bulunan şey ile o sıradaki çevresel karşılaşmada, uzay ile (bölge olarak) karşılaşmanın önceliğidir” (Heidegger, s.169). Bu nedenle, Kant’ın yaklaşımı, zaman ve uzaysallık formlarını, zihindeki *a priori* kategorilere dayatır nitelikte olduğundan, varlık bilimsel olarak, ‘gündelik’ hayattaki (Heidegger, s.86) ‘özel’liğin ontolojik belirlenimini, görmezden gelen bir kavrayıştır (Heidegger, s.165). Ancak, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insan, zamansallığa ve uzaysallığa bu dünyada atılmıştır. “Uzay, insani eylemlere göre bağlıdır” (Murphy, 2000, s.146). Metafizik tanımlamalar da dâhil bütün anlamlarla, bu dünyada, tanışır. İnsan varoluşuna, bu dünyada varır. İnsanlığına bu dünyada kavuşur ve kendisini de başkalarını da yine, bu dünyada, lingüistik toplumda bizzat varoluşundaki anlamlar üzerinden yorumlamaktadır. Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesi açısından, Descartes’ın düalist öznesinde olduğu gibi, zihin tözleştirildiğinde ve ya Kant’ın transandantal öznesine denk düşecek şekilde, insan aşkınlaştırıldığında ve de nesnenin ancak fenomen olarak anlaşılır kılındığı noktada, modern ben; modern eğitim anlayışında, bilincine yüklenen akısal epistemlerden dolayı aslında, ‘varlığı üstünden atan bir varlık olarak’, kendinde bir varlık olarak anlaşılmaz kılınmaktadır. Bu bağlamda, “bu- dünya- içinde Varlık modeli noktasından, Descartes’ın metodolojik kuşkusu vasıtasıyla keşfettiği ‘Ben’ (I), asla asli/birincil ben değildir. Tam tersine, en asli bu-dünya-içinde-Varlık’ımız, çöküşünün arkasında bıraktığı enkazın parçası olarak görülmelidir” (Guignon, 2002, s.367). Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi, en temelde özgürleştirici eğitim kavrayışında, Modern öznenin çıkış noktasını temsilen Descartes’ın düşünen öznesini, adeta, asli konumuna odaklama teşebbüsünün bir sorgulanmasını, düşüncede açmılayarak, Varlık’ın anlamı üzerinden insanı anlamaya yaklaşarak, varlığın anlamı üzerinden insan gerçekliğine yönelir.

Eleştirel Eğitim felsefesinin, Sartrecı kökenlerine göre, insandaki “özgürlük adını verdiğimiz şeyi, ‘insan gerçekliği’nden ayırmamız mümkün değildir. İnsan, önce varolup, daha sonra özgür olamaz; insanın varlığı ile onun özgür-olması arasında hiçbir fark yoktur” (Sartre’dan akt. West, 2005, s. 236). Bu bağlamda, modern eğitim

anlayışının tek düze bilgi, sitem ve düzen anlayışına karşın, eleştirel eğitim felsefesi, insan gerçekliğini, aklın ötesinde, insanı insan yapan bütün nitelikler üzerinden kavrar. Üstelik bu kavrayışta, hiçbir metafizik arka plan düşüncesinden nemalanmadan, varlığın bu dünyada, insanın olma potansiyeli üzerinden kurulmasını öngörür. Öyle ki, insan bulunduğu bu durum üzerine, kendi kendiliğini kurar. Bu bakımdan, “temelde uyum sağlamış bir varlık olarak insan; kendisini daima önceden belirli mümkünliklere sokmuş durumdadır (...) kendi kendisine tevdi edilmiş, bütünüyle mümkünâta atılmış bir mümkün-varlık’tır. Kendine has olma potansiyelitesi bakımından özgür olmanın mümkünlüğüdür” (Heidegger, 2002, s.309). Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi açısından, Heideggerci tabirle, insan kendi en öz ‘olabilme’si için, ‘özgür olma’ olanağıdır” (Heidegger, 2004, s.214). ve ‘kendi varlığında’ ve de ‘başkalarının birlikteliğindeki varlığında’ önemli olan, ‘olabilme’ bağlamında, özünü (‘ne’liğini) gerçekleştirmesidir (Heidegger, s.265). Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insanı tek düze bir varoluş olarak değerlendiren, bütün ontolojik epistemolojiler, insan özgürlüğünü kısıtlayan kavrayışlardır. Çünkü varoluşun ön taslağı olarak insanın, içinde bulunduğu durum, onun, varoluşunda önemli bir etkidir. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insanın varoluş çabası, Heidegger ve Sartreci bir anlamda; somut, gerçek, günlük ve sonlu dünya içinde, varlığına mutlak olarak yapışan ölümü hariç, içinde bulunduğu belirsizlik karşısında, insanın özsel bir durumudur. Gerçeklik, Varlık’ın insanda kendisini, kontekstüalist belirlenimler ışığında, varoluşundaki potansiyel durumlardan herhangi birisini açığa çıkarmasıyla ilgilidir. Böylelikle, kontekstüalist belirlenim altında kavranan ve kabul gören her gerçeklik, gerçekliğin kendisini, kavranılmış olduğu yönü hariç, diğer açılardan örttüğü anlamını da içinde barındıran bir kavrayıştır. Bununla birlikte, bilgi, yine kontekstüalist belirlenim altındaki varoluşta, varlığın gizinin açılmasından elde edilir ve bilgi, varlığın açıklığı içinde, çağlara özgü kalan ve de tarihsellik taşıyan bir nitelikte kavranır (Krings, Baumgartner, 2001, s.224). Öyle ki, eleştirel eğitim felsefesi açısından, bilgi, Varlıkla varoluş içerisindeki ilişkinin, sorgulanması üzerinden elde edilir. Bilgi, özgürleşime atıfla insanın, içinde bulunduğu sosyal ve düşünsel yapıları değişim ve dönüşüme uğratmasındaki yaratıcı ve dinamik eylemselliği ile ilgilidir. Bununla birlikte, eleştirel eğitim felsefesi, insani bir edim olarak, insanın anlama yeteneği üzerinden dünyayı ve de gerçekliğin analizini kavramanın yollarını sorgularken, pozitivizmin, bilimsellik

anlayışından farklı olarak, zaman içerisinde olguların bir varlık tarzı olarak, insana açık olması (diğer taraftan örtük olması) üzerinden epistemolojiyi kavrar. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern bilim, temelde, insana verilen anlamlara (varoluşa) dair epistemolojik ilkeler gereğince, gerçekliğin belli bir açığa serilmişliğini ele alan bir varyantta konumlanır. Ancak, bu noktada, modern özne, insanı aşan veya insanı kuran bir şey değildir. Modern özne, somut varoluşun kurduğu bir şey olarak vardır ve somut varoluş da ancak kendi tarihsel konteksti dâhilindeki somutlaştırılabilen, toplamalar dâhilinde ele alınabilir (Pöggeler, 2001, s.14).

Eğitimi, her şeyden önce, ‘insan pedagojisi’ düzleminde düşünürsek, eleştirel eğitim felsefesinin ontik kavrayışı, ilk önce modern epistemolojinin konumlanmış olduğu psikolojizm ve sosyolojizm dayanaklı, modern özne statüsünden, insanı azlederek, eğitim alanında ontik belirlenimler üzerinden bir yapılanmayı işaret etmektedir. Bu bağlamda, sahici bir düşünme refleksiyonu olarak eğitim, pozitivist kabullerle modern epistemolojinin öngördüğü gibi kurtuluşu akıl paradigması üzerinden kavrayan, Aydınlanma’yı simgelemez. Toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, eğitim alanına düşen görev, insanın, ontolojik özselliklerine göre genel varlıksal alanında kendini ikamet ettirmesiyle ilişkilidir. İnsanın varlıksal alanını somut, gerçek ve pratik bu dünyada inşa ettiği yaşam alanı üzerinden kuran eleştirel eğitim felsefesinin bu ontik kavrayışı, eğitime verilen anlamı, insani varoluşun anlaşılması noktasına taşır. İnsanın varoluşunu anlamlandırması, diğer bir deyişle, varlığın anlaşılması demektir. Ve Varlık olarak insan, yine bu ontolojik özselliklerine göre eğitilmelidir. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesinin yaklaşımındaki ontolojik belirlenimler ile eğitim faaliyetlerini örtüştürdüğümüzde, eğitimin yönelimi, Modernitenin öngördüğü rasyonel kavrayışların aşılmasını kapsayacak bir şekilde, genel anlamda, insanın imkân ve potansiyellerini kendi kendisine özgürce yükleyebileceği, varoluşunun açığa çıkartılması üzerine yoğunlaşır.

4.3. Bilinçsel Kavrayış ve Özgürleşim

4.3.1. Özgürleşimin diyalektik formu

“Descartes, Locke ve izleyicilerinin kabullerinden hareket edilerek, bize bilincimizin verilerinden (duyum, tasarım, kavram vb.) başka hiç bir şeyin verilmediğini

söylersek, nesnelerin ve evrenin, bu verilerden, çıkarılmış kurgular olarak yorumlanması gerekir” (Heinemann, 2001, s.185). Çünkü Aydınlanma eğilimi, her ne kadar bir düşünce eylemi olarak, insan ve toplum alanına yönelse de tasavvur edilen, “hakikat, salt rasyonel bilinç değildir. Üstelik onun, gerçeklikte aldığı biçim anlamına da gelmektedir”(Horkheimer ve Adorno, 1995, s. 14). Bu bağlamda, Modernitenin en başından beri insan bilincine yüklenen anlamlar, bilgiyi, aklın imkânları dâhilinde bir takım temel verililik üzerinden sınırlamayı da beraberinde getiren kavrayışlar olarak, gerçekliğin de bir sınırlılığa tabi tutulmasına yol açmıştır. Öyle ki, Locke’un zihnin temel işlevi olarak, algıyla anlamayı özdeşleştirmesi ile birlikte Hume’un psikolojik zeminde algı eylemini genişletmesi, İngiliz empirizmi noktasında; insanın zihinsel faaliyetleri, mekanik bir bütün içerisinde, tek tek çağrışımlarla belirlendiği bir iç olay, bir duygu süreci ve de irade etme ise içsel bir izlenim olarak kavranılmasına neden olmuştur (MacIntyre, 2001b, s.30). Algısal süreçle, bilginin sınırlandırıldığı ve de bu bağlamda, duyumalamayla anlamayı özdeşleştiren modern epistemoloji kaynaklı psikolojizme göre, mantık yasaları da; “normal insanın fiili düşünmesini yöneten *doğa yasalarıdır*” (Patzig, 2001, s.58).

Bununla birlikte, modern eğitim anlayışının, bilişsel ve oluşturmacı kavrayışların kökeninde bulunan Kant’ın öğretisindeki, öznenin nesnel dünyayı fenomenleştirdiği, düzenleme ve tasarımlama kategorileri, deneyime imkân tanımları ve de deney öncesi doğru bilgiyi mümkün hale getirmeleri bakımından, transandantaldırlar. Ayrıca, Kant’ın bu yaklaşımı, metodolojik kurguyla zihinsel faaliyetleri, aynı yapıya sokan ve son tahlilde de nesnel deneyim imkânını, bilimsel bilgi imkânıyla özdeşleştiren bir kavrayış olarak, psikolojizm ve pozitivizme kapı aralayarak “bilinç ve özneliliğin katkısını gözden kaçırarak felsefi bir ‘nesnelcilik’le sınırlanmış kalır” (West, 2006, s.151). Ancak, eleştirel eğitim felsefesinin bilince verdiği anlamlar, aklın ve de yeteneklerinin ötesinde bir kavrayış dâhilinde karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel eğitim felsefesi, özellikle, Marxçı temelde bir özgürlük ve bilinç episteminden içerik yapılanmasına gitse de özgürlükle bağıntılı bir manada bilinç kurulumundaki ilk epistemlerini bizlere Hegel sunmaktadır. Hegel, teolojik bir bakış açısı ile olsa da özneliler arası ve diyalektik bir kavrayışla, özgürlük ve ilerleme idelerini de işin içine katarak, “insan bilincinin, farklı zamanlarda farklı kapasiteleri,

sınırlamaları bulunan ve tarihsel olarak ortaya çıkan bir gerçeklik olduğunu ileri sürer” (Wachterhauser, 2002, s.223). Ayrıca, Hegel, Kant’ın pratik aklın anlama yeteneğini; tanımlama, sabitleştirme ve düzenleme bağlamında sınırlayan alanını tarihsel olarak açılarak, spekülative bir hamle ile sentez yapabilme kapasitesini genişletmek ister (West, 2005 s.67). Bu bağlamda, Hegel için, “çatışan konumları uzlaştıran ve bütünleştiren bir ezeli ve ebedi bir form” (Murphy, 2000, s. 149) olarak tarih, kendine has bir mantığa sahipken, aynı zamanda Antikiteden kendi zamanına kadar geçen süreç içerisinde, Batı uygarlığının, bilincinin derin ve içkin mantığını da içerisinde barındıran ve bu bilinci, geçmişten şimdiye taşıyan, bir mantığa da sahiptir.

Hegel’de insanlığın tarihi, “Mutlak İdea’nın kendine-yabancılaş’madan kendisiyle nihâi bir uzlaşma ilerlemesi içerisinde kendini-geliştirmesini örnekendirir ve Mutlak, kendi gerçekleşimini, bütünü gelişimi içerisinde kazanmaktadır” (MacIntyre, 2001, s.238). Bununla birlikte, Hegel’de nesnelerin var olması, zorunluluğu ortaya koyar. Ancak bu zorunluluk, düşünmeye hükmetse de sonuçta, düşüncede var olmayan bir özelliktir. Böylece, Hegel, bilimsel faaliyet sırasında öznenin takındığı tavrın da aslında, özgürlük bağlamında bir sınırlama olmadığını ortaya çıkartır ki, “nesneler dünyasında ‘nesnel’ olan, yani nesnel varlık tarafından belirlenmiş olan düşünme, bu konum içinde ‘öznel’ yani kendi kendisini belirleyen düşünmeye dönüşür” (Löwith, 2001, s. 316). Bu bağlamda, Hegel’de (1837/ 2006) anlam ve düşünce, özgürlükle doğrudan ilişkili bir boyutta kavranır. Bilen ve bilinen bağlamında bilgi, ‘diğerinde kendinde olmak’ teması üzerinden Hegel’de, yabancılaşmanın aşılması ve özgürlüğü yansıtır. Bu manada, Hegel’de (1840/ 2006) nesnellik kavramı, nesnenin düşünölmüşlüğü üzerinden konumlanır (s.199). Bu nedenle, “Hegel için, nesnellik, nesnenin düşüncedeki ilksel ‘varlık’ıdır. Bir başka deyişle, Hegel, nesnellikten söz ederken, nesneyi değil, nesnenin düşüncesi, nesnenin bizim için ‘düşünölmüş varlık’ olmasını kasteder” (Löwith, 2001, s. 346). Dahası, Hegel (1837/ 2006), düşünceyi, tarih içerisine konumlayarak; akıl, bilgi, bilim, değerler, insan ve toplum gibi konuları, tarihsel bir diyalektik dinamizm sürecinde, kendisini çeşitli uğrak noktalarında ve de ‘şimdi’ de serimleyen, bir bilincin rasyonelitesinde, bir özgürlük bilimi (felsefe) adına anlamlandırmak ister (s.186). Bununla birlikte, Hegel, Kant’ın soyut ve kendine kapalı öznesinin ötesinde; yalnızca bilen özneyi tarihsel gelişimi içerisinde değil, aynı zamanda moral ve sosyal somut insani eylemselliği de bu yoruma katarak, insan

bilincine yönelir (Falzon, 2001, s.45). Bu bakımdan, Aydınlanma düşüncesinin, bilimsellik anlayışındaki zorunluluk ifade eden metodolojik bakış açısı ve değişmez ve sabit kurallar silsilesinin ötesinde Hegel, ‘özgür olana,’ yani, üretici ve kurucu etkinliğe geçişi sağlamak için, Aydınlanma düşüncesinin bilim teorisinin sınırlarını aşmak ister (Löwith, 2001, s. 316). Öyle ki, Hegelci kavrayışla, yapılandırılan yabancılaşma ve özgürlük kavramları, temelde, eleştirel kavramlardır ve “bu kavramlar, herhangi bir verili toplumsal ve kavramsal düzenin uygunsuzluğunu göstermek için kullanılırlar” (MacIntyre, 2001a, s.237). Bu bağlamda, Hegelci bilinç anlayışı, tarih ve kültüre endeksli kontekstüalist bağlantıyla ilgili, diyalektik bir durum arz ederek, insan bilincini pozitivist argümanlardan başka bir izleğe taşımaktadır. Böylelikle, Eleştirel eğitim felsefesinin bilinçsel kavrayışını, diyalektik bir süreç formunda düşündüğümüzde, eğitim alanındaki hem aklın bilimsel, olgucu ve mekanik merkezi otoritesine karşı hem de pratikteki uygulanabilir akli yaşam formlarına karşı, alternatif düşünce ve pratik uygulamalar tesis edilmesine, Hegelcilik bağlamında olmasa da Hegel, bir çıkış noktası olarak eleştirel eğitim felsefesinin içerik yapılanmasında, etken bir episteme sahiptir.

Daha da açılırsak; Hegel’in öğretisi, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, Marxçı bir dönüşümle, metafizik bağlamından kopartılarak, ezenler ve ezilenler öncülüne sadık bir temayla; toplumsal çatışmalar ve sınıfsal ayrımlara karşı bilinçte vukubulan özgürleşim bağlamında geliştirilecektir. Bu noktadan Eleştirel eğitim felsefesinin, Marksçı kökenlerine yönelirsek, “Hegel gibi, Marx’da, özgürlüğü, bir toplumsal düzenin sınırlamalarının ve zorlamalarının daha az sınırlanmış, bir başka toplumsal düzenin varlığa getirilmesiyle aşılması çerçevesinde tasarlar”(MacIntyre, 2001a, s.239). Ancak, Marx, Rafael’in Atina tablosundaki, Platon ve Aristo imgesinde olduğu gibi, Hegel’in tarih, bilinç ve özgürlük kavramlarını, metafizik kabullerden fiziki alana çekerek, madde üzerinden bir öğreti geliştirmiştir. Marx’a (1924/ 2011b) göre, düşünceler de dâhil olmak üzere, bilincin farklı bütün teorik ürünleri ve biçimleri, din, felsefe, ahlak, vb, insan yaşamı ile ilgili bütün yönlerin gelişimi, gerçek üretim sürecinin, maddi üretiminden başlanarak açıklanması gereklidir (s.34). Buradan hareketle, eleştirel eğitim felsefesinde gerçekliğe verilen anlam; insanileşme ve doğallaşma adına, bilincin maddesel özü gereği, dış dünyada üretici fail olarak emek formunu, inşa etmesiyle kurulur. Ve böylelikle, bilgi, emek formunun bir yansıması

olarak bilinçte konumlanır ve de bilgi, maddi dünyanın bilinçteki bir yansıması biçiminde değerlendirilir.

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, tarihte gerçekleşenler, insanileşme ve bu bağlamda ontolojik olarak, insanın kendi varlıksal mahiyetini gerçekleştirmesi veya bir tahribata uğratmasıyla ilgilidir. Ve son tahlilde, tarih; insanileşme, emeğin özgürleşmesi ve yabancılaşmanın aşılması mücadelesi bakımından anlamlıdır (Freire, 2010, s.22). Bununla birlikte, “tarihin her çağında, var olan ekonomik üretim ve değişim biçimi ve kaçınılmaz olarak bunun yol açtığı toplumsal örgütlenme, o çağın, siyasal ve düşünsel tarihinin temelini de oluşturur” (Marx, Engels, 2011a, s.104). Bu toplumsal örgütlenme içerisinde, üretim ve bu üretimin faili olan bilincin, anlamı da ezeli ve ebedi bir yapının değil; Marxçı bir tahlille, diyalektik bir mantıkla işleyen tarihin olgusu olduğu gibi, bilgide, özneler arası yani; tarihsel, kültürel ve bu bağlamda toplumsal bir anlama işaret eder. Bir başka deyişle, toplumsal perspektiften ayrılamaz bir bütün içerisinde bilinç; insanın bireysel varoluşundan ziyade, toplumun doğasına atfedilir ve insan kendisini anlamlandırmasında ve ya bilmesinde dahi her zaman bilincine, bireysel olmayı getirmektedir. Nietzscheci tabirle, bilinç, “bireysel varoluşumuza ait değil; daha çok ‘sosyal ve ya sürü’ doğamızın ürünüdür” (Schrift, 2002, s.22) Böylelikle, düşünceler bilincin toplumsal karakteri nedeniyle, her zaman içinde bulunduğu toplumun, perspektifine iade edilir (Nietzsche’den akt. Danto, 2002, s.49). Bu nedenle, modern eğitim anlayışının, bilinci, dünyadan izole ettiği teorik tasavvurundan farklı olarak eleştirel eğitim felsefesi bilinci; dünya ile eşzamanlı olarak kavrar. Sartre’ın dilini kullanırsak, “bilinç ile dünya birlikte dururlar: Dünya doğası gereği bilince dışsaldır ve aynı zamanda doğası gereği ona görecelidir” (Sartre’dan akt. Freire, 2010, s. 59) Ayrıca, eleştirel eğitim felsefesinde psikolojizm ve işlevselci sosyolojizm anlayışından farklı olarak, insan, toplumsal bilince sahip, kendi doğal varlıksal ürünlerini üreten bir fail konumundadır. Bununla birlikte, bilginin anlamı da modern eğitim anlayışının; pragmatik, bilişsel, işlevsel ve de davranışçı yaklaşımlarından farklı olarak, güç tutkusuyla ve onun getirisi olan, iktidar ve egemenlik ilişkileriyle, algısal düzenlilikle tecrübe birikimine sahip türün; sosyal, diyalektik ve antropomorfik eylemselliği ve biyolojik doğal yönü ile birlikte anlamlandırılır.

Modern eğitim anlayışında, bilginin bilişsel ve davranışsal bir fizyolojik psikolojizm ve de işlevsel bir sosyolojizm dâhilinde açıklandığı yerde, Nietzscheci

tabirle, kanaatlerin oluşması; dil, bilinç ve yorumlar gibi insanın içinde bulunduğu toplumsal totoliteyi/kültürü, doğrudan yansıtan çeşitli hakikat anlayışları ile biçimlenir. Ve toplumsal totoliteye denk düşecek anlamda, tarihsel muhteva;

...diyalektik kavramının içine yerleştğinde ve metodolojik açıdan onun gelişimi ve işleyişini belirlediğinde, diyalektik düşüncenin yapısını gerçekliğinkine bağlayan somutluğa ulaşır. Mantıksal doğru tarihsel doğru olur. Öz ve görünüm ‘dır’ ve ‘olmalıdır’ arasındaki ontolojik gerilim tarihsel gerilim olur ve nesne-dünyanın içsel olumsuzluğu tarihsel öznenin, doğa ve toplumla mücadele halindeki insanın ürünü olarak anlaşılır (Marcuse’dan akt. Therborn, 2010, s.29-30).

Bu bağlamda, anlamlar ve pratik düzlem, zihnin eylemleri olarak aynı anda diyalektik düşüncede üretilir ve “diyalektik düşüncede, anlam ve eylem ayrılmaz biçimde, karşılıklı bağımlılık içindedirler”(Freire, 2010, s.59). Ve eylemsellik, kaçınılmaz olarak, toplumu oluşturan sınıflar arasındaki çatışmalarla devam eder. Toplumsallaşmayı biçimlendiren, doğal olarak, bu çatışmalar olduğu gibi, değişim ve dönüşümlerde yine, bu çatışmaların, aşılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte, insan bilinci, içinde bulunduğu; toplumun, cemaatin devletin veya ırkın, kendisini ayakta tuttuğuna inandığı, kendi bekasına yönelik, korumacı perspektiflerin etkisi altında da kalmaktadır (Nietzsche, 2002, s.283). Dahası, “Varlık üzerine geleneksel kuramlar ve sanılar öyle bir yolda yayılmış olabilirler ki, bu kuramlar, egemen anlayışın kaynakları olarak gizli kalır” (Heidegger, 2004, s.25). Bütün bunlar, modern eğitim anlayışında olduğu gibi, mutlak ve evrensel hakikate dair kabuller şeklinde, türün, kendi bekasını ikame ettirmesi ve de gücünü artırması için, toplumsal alanda türün kendisi açısından; kontrol, öndeyi ve de hesaplanabilirliği yeterince verebilen bir davranış şemasına tekabül eder. Gelinek noktada, “bilgi arzusunun ölçüsü, güç tutkusunun, bir türdeki artış ölçüsüne bağlıdır: bir tür, gerçekliğin belirli bir miktarını, ona, egemen olmak, onu hizmetine sokmak için kavrar” (Nietzsche’den akt. Schifft, 2002, s.24). Öte yandan, eğitim yoluyla bilinçlere yerleştirilen hakikat anlayışı, konformize bir dayanak bağlamında insanda; ferahlatıcı, evrensel, verimli, meşrulaştırıcı, mantıklı, değerli, güvenli, ölçütlü ve rasyonel gibi etkiler bırakan bir fenomen olarak, kendini toplumsal alanda konumlandırır. Ancak, eleştirel eğitim felsefesi bakış açısından, toplumsallaşmanın temelindeki diyalektik süreç bağlamında, “bütün bir insanlık tarihi; (...) bir sınıf savaşımı tarihi, sömüren ve sömürülen sınıfların egemen ve ezilen

sınıflar arasındaki çatışmaların tarihi olagelmıştır” (Marx, Engels, 2011a, s.104). Hegelci Efendi- köle diyalektiğine sadık şekilde, fakat Marxçı bir tutumla, ezenler ve ezilenler arasındaki bu çatışmalar, neticesinde ortaya çıkan emek formu, tarihsel süreçte diyalektik bir kurulumla, bilincin ürettiği anlamlar üzerinden yeniden yeniye, toplumsal alanlarda konumlanarak, tekrar bilince geri döner. Yine, Marxçı tahlille, “her çağın egemen düşünceleri, her zaman o çağın, egemen sınıfının düşünceleri olduğundan,” (Marx ve Engels, 2011a, s.73) bu geri dönüşte, toplumda, “maddi üretim araçlarını elinde bulunduran sınıf, aynı zamanda zihinsel üretim araçlarını da elinde bulundurur. Öyle ki, genel olarak söylendiğinde, zihinsel üretim araçlarından yoksun olanların düşünceleri, egemen güce tabi olur” (Marx ve Engels 2011b, s.46). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi için, eğitim alanı, her şeyden önce politik ve ideolojik bir alandır ve toplumdaki başat düşünceyi ikame ettiren merkezlerin, kendi amaçları doğrultusunda, toplumsal organizasyondaki konumlanmasıdır (Marx ve Engels, 2011a, s.71).

Marxçı tahlilde, en temelde toplumsal formasyon, egemen üretim tarzından kaynaklanır ve üretim süreci, belirli üretim ilişkilerinin egemenliği altında ve bu üretim ilişkilerinin içinde bulunan, belirli üretici güçleri harekete geçirir. Böyle bir tasavvurda, eğitim alanı da toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, egemen gücün, kendi bekasına yönelik, yeniden üretim koşullarının üretildiği bir konuma yerleştirilir (Althusser, 2006, s. 46). Ayrıca, egemen güç, toplumsal alanda, bütünün varlığını koruması bağlamında, bireyleri, eğitim yoluyla çeşitli işbölümlerine yöneltir. Böylelikle, egemenlik; bilinçlerde bütün ve genel diye gerçeklikteki, akıl ve ya mantık kabulü bağlamında, topluma yerleştirilir. Sonuçta, eğitimin egemenlik ilişkileriyle belirlendiği toplumda, “kendileri için başka bir çıkış yolunun, açık olmadığı toplum üyelerinin gücü, bütünü, yeniden gerçekleştirmek üzere, üstlerine yüklenen işbölümü aracılığıyla birikir ve bütünün rasyonelliği, bu yüzden tekrar çoğalır artar” (Horkheimer ve Adorno, 1995. s. 39). Ancak, bu noktada, Eleştirel eğitim felsefesinin, Marxçı kökenlerine göre değerlendirirsek; insan, diyalektik süreç içerisinde, bilinçli bir şekilde eyleyen/üreten yaşamsal bir varlıktır. Ve toplumsal alanda, insan, varoluşunun anlamı da insan bilincinin, her türlü hegemonik belirlenimden bağımsızlaşarak, kendi ontik değerlerini yaratmada özgür olması bağlamında, özünü gerçekleştirmeyle ilgili bir durumdur. Bununla birlikte, toplumsal alanda gerçekleşen her değişiklikte birlikte,

insan bilinci de çeşitli değişikliklere uğrar. Düşünce tarihi, aynı zamanda maddi üretim değiştiği ölçüde, düşünsel üretiminde niteliğinin değiştiğine dair, kanıtlarla doludur (Marx ve Engels, 2011a, s.73). İnsanın değişken bilinçli bu yaşam etkinliği, “maddi koşullarla belirlenirken, kendi bilincine sahip olmayan, yaşam etkinliğinden başka hiçbir şeyi olmayan kişi, tamamen toplumsal güçler tarafından güdülür. Fakat bu güçlerin, farkında ve doğasının bilincinde olan kişi, tarihin yörüngesini kırabilir ve kendisinin ve toplumun, radikal değişimine katkıda bulunabilir” (Spring, 1991, s.50). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından, diyalektik süreç; Foucault’nun (1966/2004 tabiriyle, insan pratiğinin, kendi kendisine bir yabancılaşmasına kapı aralayan bir süreç olarak değerlendirildiği gibi, aynı zamanda, aklın, mutlak teorik kalıbından bir çıkış, insani eylemselliğe bir vurgu olarak, tekrar insani duruma bir dönüş imkânını da simgeler (s.33). Bu nedenle, bir özgürlük hareketi olarak, eleştirel eğitim felsefesi için, eğitim; insanın hem kendi bilincinin ve doğasının ne olduğunu kavrayabilmesine hem de içinde bulunduğu düşünsel, ideolojik ve politik şartların anlaşılması yönünde, bu şartların, eleştirisini yapabilmesine olanak sağlayan, diyalektik bir süreç üzerinden, bilinçlerin özgürleşimi için, bir araç olarak görülür. Bu kavrayış, aynı zamanda eleştirel eğitim felsefesi açısından, eğitim faaliyetlerinde; bireyin, içinde bulunduğu toplumsal düzenin özelliklerini fark etmesi, toplumsal düzeni daha olumlu bir yapıya dönüşmesi amacıyla eleştirmesi ve de özgürleştirici bir hamle olarak, yeniden toplumsal düzende aktif olarak yer alması üzerinden, varoluşunun özünü yakalaması bağlamında, eğitimin diyalektik bir sürece dönüşmesi noktasında, merkeze alınarak düşünülecektir.

4.3.2. Teknik rasyonalite, araçsal akıl ve özgürleşim

Bilginin elde edilmesinde, nesnellik adına mümkün olduğu kadar insani özelliklerin ortadan kaldırılması, modern epistemolojide, Locke’dan beri, araştırma süreçlerinde metodolojik yaklaşımın, olmazsa olmaz şartı gibi algılanmıştır. Bu problematik vurgu, modern epistemoloji açısından, eğitim alanında nesne boyutundaki rasyonel öznenin, takınması gereken tavrı imgeleyen bir kavrayış olmakla birlikte, aynı zamanda eğitim alanının, geleneksel olandan, modern olmaya dönüşmesinde sorunsallığın, epistemolojideki insani faktörlerin en aza indirgenmesiyle, çözüleceğinin belirtilerini de ihtiva etmektedir. Ancak, insani somut durumların ve bu bağlamda yaşama dünyasında vuku bulan insani faaliyetlerin, ontik belirlenimler açısından

yadsındığı veya buna makabil olarak akılcı, rasyonel ve statik bir tutumla ele alındığı, modern epistemolojiye karşılık; eleştirel eğitim felsefesi, dinamik bir kavrayışla, insanı diyalektik süreç içerisine odaklayarak başka bir varyantta eğitim faaliyetlerine yönelir. Freire'in (1968/ 2010) tabirini kullanırsak, “mekanik, statik, doğalcı, uzamsal bir bilinç görüşüne dayanan bir eğitim, öğrencileri alıcı nesnelere dönüştürür. Düşünmeyi ve eylemi denetlemeye çalışır, insanları dünyaya uymaya yöneltir ve insanların yaratıcı gücünü etkisizleştirir” (s.55). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından, pozitivizm noktasında yürütülen eğitim faaliyetleri; en temelde, bilincin, kendine has dinamik bir yapısı olan yaşamsal etkinliklerden ayrılması; Jasperci anlamda, bilincin bilincine yabancılaşması bağlamında değerlendirilir. Ancak, bu yabancılaşma da pozitivizm yaklaşımı, tek başına etken değildir. Buna ek olarak, pozitivist kavrayış ile meşru ilan edilen, kapitalist sistem ve de liberal anlayışlarla, modern hayatın şekillenmesi de insan bilincinin, kendi kendine yabancılaşmasında, bir diğer etken olarak dikkat çekmektedir.

Teknolojik yenilikler, yeni iş alanları, yeni kentler, yeni endüstri alanları, piyasanın oluşumu, sınıfsal katmanlar, yeni pazarlar ve de statü ve roller bağlamında düşünüldüğünde, modern toplum; bilginin, burjuva tarafından gelişim ve dönüştürücü bir etkiyle teknik ve de teorik bir varyantta kullanılmasıyla, sosyolojik bir rasyonaliteye bürünmüştür. Modern epistemolojide, temelde sözleşme teorisiyle, meşru bir yönetim ve idare rasyonalitesi ön görüldüğü gibi ekonomik düzenin de liberal bir anlayışla, ekonomik hayatın doğal yasalarıyla sağlanması beklenir (Göze, 2009, s.23). Bu sosyolojik rasyonalitede, özgürlük de Aydınlanma'nın ilkeleri gereği, sadece, dogmatik ve metafizikten arınmışlığı ifade etmez. İnsanın ontik özelliğinin çözümlenemediği yerde, Kartezyen ve de transandantal özelliklerle bir başka deyişle hümanistik metafiziksel argümanlarla tasvir edilen modern benlik; psikolojizm ve de sosyolojizm dâhilinde rasyonel bir ivmeyle, bireysel yönelimde, faydacı ve de ödevci bir anlayışla özgürlüğe kapı aralar. Böylelikle, geçmişten kopuşla birlikte, insani ilişkilerin şekillenmesine yönelik geleneksel ahlaki kaynakların ve ya bakış açılarının yerini, faydaya dönük, bireysel hamlelerin yüceltildiği bir zemin elde edilir. Özgürlük, insanın haz ve faydaya yönelik hamleleri gibi özel çıkarları ile devletin kendi amaçları ve de genel çıkarlar arasında; mekanik, olgusal, duygucu ve işlevsel bir yaklaşımla da ilişkilendirilir. Gelineen noktada, burjuva toplumunda, “bir girişim ruhu başıboş bırakılır

ve insanın doğa üzerindeki gücü sınırsızca genişletilir. Bu yüzden, bir serbest-pazar ekonomisi içine salı verilen bireyin özgürlüğü kavramı merkezidir” (MacIntyre, 2001a, s.240). Kişisel kendini gerçekleştirmek ile fayda eyleminin bulunduğu bu zeminde, Taylor’ın (1992/ 2011) tabirini kullanırsak, kişinin girdiği her türlü birliktelik ve de toplumun anlamı araçsal kılınır (s.41). Öte yandan, insanlar tekrar tekrar yasallık adı altında bir döngü içerisine sokulmakta ve bu döngünün, doğal bir yasa şeklinde nesnelleştirilmesiyle birlikte, sistem içerisinde özgür birer özne olarak, güven altında bulundukları sanısına da kapılmaktadırlar (Horkheimer, Adorno, s. 29).

Bununla birlikte, modern epistemolojinin, merkezinde bulunan modern bilimin, ön gördüğü bilgi ve bilim anlayışı da insanlığa hizmet bağlamında, nesnel ve yansız diye yüceltilir. Oysa daha önce belirttiğimiz gibi, eleştirel eğitim felsefesinin, eleştirel teoriden beslenen kavrayışına göre, bilginin üretimi ve yayılımı, burjuvanın kendi bekasına yönelik bir ideolojiye bürünmüştür. Ayrıca, modern topluma yön veren geleneksel teoride, kapitalizm hizmetinde olan bir teoridir (Horkheimer’den akt. Hollinger, 2005, s.127). Bu bağlamda, bilginin ve bilimin ideoloji ve sistem için araçsallaştığı Modernitede, eleştirel eğitim felsefesi açısından, özgürleşimin mahiyeti, insanın kendi ürettiği ürün formuna yabancılaşmasından kurtuluşunu imgeler ve bu bakımdan, kapitalizm, insanı özgürlüğünden alıkoyan birçok ürün formunu, kendi içinde kutsayan, toplumsal bir sistemdir. Çünkü Nietzscheci kavrayış ve de Marxçı kökenlerine sadık bir biçimde eleştirel eğitim felsefesi bakış açısından, modern toplumda, mutlak ve evrensel gerçeklik betimlemelerinin yanında, toplumsal alanda, bilgi ve teknik olan da insan bilinci üzerinde, bir iktidar ve tahakküm aracına dönüştürülmüştür. Öyle ki, eleştirel eğitim felsefesi açısından, ‘değerlerin, kendi değerlerini değersiz kılmasını vurgulayacak bir anlamda’ ve de ‘katı olanın buharlaşması’ olgusuna, paralel bir tezahürle, modern eğitim anlayışı, teknik rasyonalite ve de araçsal akılın üretildiği bir konuma sokularak, modern eğitim, tamamen politik ve hegemonik bir alana taşınarak eleştirilecektir.

Genel itibarla, eleştirel eğitim felsefesinin bakış açısından insan, başkaları ve ya herhangi bir güç ideoloji ve de politik belirlenimler için değil; kendi doğası gereği kendi potansiyeline dönük, hayatın her alanında aktif ve etken bir üretim failidir. Oysa Kapitalizm de insanlar, bir takım azınlığın amaçları doğrultusunda, farkında olmadan üretim faaliyetlerine katılmakta ve bir nesne konumuna sokulmaları sebebiyle de birçok

açından, insani emek formuna, yabancılaşma yaşamaktadırlar (Marx'dan akt. West, 2005, s.88). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi için, insanın farkına varmadan bilincinin, toplumda rasyonalite adına egemen güçlere ait felsefi, ideolojik ve politik belirlenimler üzerinden şekillenmesinde, eğitim kurumlarının rolü yadsınamaz bir gerçekliktir. Eğitimin, toplumu kontrol eden güç merkezlerinin, kendi düşünsel ve pratik meşrutiyetlerinin hem üretildiği hem de ileriye dönük tasavvurların, ikame edildiği bir alan olarak, toplumsal organizasyonda kurumsallaşması, eleştirel eğitim felsefesinin temeldeki Marxçı kavrayışı olan; insanın, gerçekliğe verdiği anlamın, toplumsal organizasyonun biçimlendirilmesiyle olan, yakından ilişkili durumuna bir örnektir. Eleştirel eğitim felsefesi, Rousseau'nun bakış açısına benzer bir şekilde, temelde, eğitime, insanda doğası gereği var olan potansiyelini üretecek, insanileştirici/özgürleştirici bir anlam vermektedir. Marx'ın sınıfsız toplum arayışı üzerinden, özgürlüğü, tarihteki diyalektik sürecin, aşılması manasında yorumlayan eleştirel eğitim felsefesi, insanileşme ve özgürleştirici bir manada insanın kendi potansiyelini gerçekleştirmesine ve de 'insanca' bir varoluşa kapı aralama teşebbüsü olarak, eğitim faaliyetlerinde; her şeyden önce, bilincin, toplumda bulunan hegemonik, belirlenimlerin farkındalığına varması yönünde, bir yol izleyerek, insanda, eğitim yoluyla özgürleşimi gerçekleştirmek ister. Ancak, Eleştirel eğitim felsefesi açısından, Kartezyen ve transandantal özellikleriyle ele alındığı modern eğitim anlayışında insan; kendi varoluşunu da koşullu olarak, aynı özellikler üzerinden gerçekleştirme eğilimi göstererek, imkânlarını ve potansiyelini de sınırlı bir alanda, aynı yönelimde belirler. Dahası, eleştirel eğitim felsefesi açısından, Modern bilimlerin, nesnellik varsayımlarıyla hareket etmesi, hakikatin yöntembilimsel olarak belirlendiğine de bir işarettir. Bununla birlikte, modern yaşamda da bütün varoluş, aynı denklem içerisinde kavranmıştır çoktan. Çünkü Eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern epistemolojinin klasik özne-nesne bağıntısı içerisinde konumlanan, evrensel soyut ve de rasyonel bilimsel akıl otoritesi; insanı da kapsayacak şekilde, düşünülen şeyler bağlamında, bütün her şeyi, 'nesne'leştirme eğilimi göstermektedir. Bu yaklaşıma paralel olarak, aklın; tasarlama, öndeyide bulunma, hesaplayabilme ve kontrol edebilme yetenekleri karşısında, insanda dâhil olmak üzere, bütün nesneler, aynı zamanda 'şey'leştirilmektedir. Bu bağlamda, modern eğitim anlayışında hem özne hem de nesne konumundaki insan, akıl konsepsiyonu dâhilinde bir 'şey' durumunda, yaşama dünyasında, yaşama dünyasıyla

birlikte soyutlaştırılarak ele alınır. Ayrıca, başlangıçta, salt neneler dünyasına uygulanan araçsal bir mantık, kişileri şeyler statüsüne indirgemiş ve insanlar arasındaki ilişkilere kadar genişletilmiştir (West, 2005, s.111).

Modernitenin, akıl konsepsiyonu, yaşama dünyasında gerçekleşen ‘olay’ı, diğer bir deyişle, insanların hayata vermiş olduğu anlamları ve de insani ilişkiler bütünü de metodolojik küme içerisinde bulunan, nesnelere ait bir olgusallıkla; mekanik, rasyonel, işlevsel ve davranışsal bir bütün olarak kavramaktadır. İnsanlar, belirli amaçlara ulaşmak için, araçların en ekonomik olarak nasıl kullanacağını hesaplarken, başvurmuş olduğu akılcılık türüne istinaden, araçsal akılla sağlanan başarının ölçüsü, maksimum verimlilik, en iyi birim maliyettir (Taylor, 2011, s.12). Bununla birlikte, sosyal hayatın işlevselliğinin, araçsal akılla açıklandığı yerde, Baconci kökenine sadık bir manada, teknik rasyonalite ile “insanların, doğadan öğrenmeyi istedikleri şey, doğayı ve insanları, tamamen egemenliği altına almak için, bu araçları kullanmak, uygulamaktır” (Horkheimer ve Adorno, 1995. s. 20). Bu kavrayışa paralel bir anlayışla kurulan modern eğitim anlayışı, sonuçta; insanın yöntembilimsel kılavuz altında kesin bilgiye açık olmasını, en az maliyetle en çok verimin alınmasını, dünyanın metodolojik kabuller kümesi kapsamına sokulmasını ve de dünyanın, hâkim olunabilecek bir şeyler dünyası olarak ele alınmasını ön görür. Ayrıca, Durkheim ile başlayan süreçle birlikte, insanın, toplumsal alanda işlevsel bir misyona katılımı T. Parsons’un öğretisinde olduğu gibi, kaosu önlenmesiyle ilişkilendirilerek, toplum, “yapısal olarak birbirine bağlı, farklı parçalara sahip bir sistem” (Murphy, 2000, s.26) şeklinde tanımlanarak, insan davranışlarının açıklanmasında, rollerle insani ilişkiler üzerinden bir kavrayış ortaya konur. Parsonscu sistemin, eğitim alanına uyarlanmasında dikkat çeken unsur ise iç ilişkileri ile bağlantılı bir anlamda, insan davranışlarına yön veren rollerin, toplumsal hayatta, aklın nesnel cisimleşmesi olarak anlaşılmasıdır. Rollerden beklenen davranış, rasyonaliteyle örtüşür ve insani yorumlanmışlık, bir bakıma, göz ardı edilmelidir. İnsani ilgi ve yargıların varlığı, gerçekliğin net olarak ortaya konulmasında bir engel olarak görülür. Böylelikle, Kant’la (1803/ 2009) başlayan süreçle birlikte, eğitim yoluyla muhafaza edilmiş ferdiyet bilinciyle beraber, bireyin toplum içerisinde, uygun davranışları kişilikleştirmesi argümanından, (s.58) Parsonscu anlayışa gelindiğinde; eğitim alanının, insanın, rasyonaliteye uyumlu davranışlar bütününe uyum sağlamasına ve de toplumda uzmanlaşmaya ve teknik yeterliliği arttırmaya yönelik bir faaliyetler

alanı olarak kurgulanmasına geçilmiş olur. Eğitim kurumları bu noktada, teknik uzmanlaşma yöneliminde insanların ideal rol ve statülere ulaşması için, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde konumlanmıştır. İnsanın öğrenme edimi ise yöntem ve teknik prodesürler içinde, fizyo/psikolojik rasyonel ve de mekanik bir varyanta değerlendirilir. Bilgiye ulaşmak, zihinsel süreç ve de metodolojik seyrinde mümkün hale getirilir. Ve bu süreçte, “eğitimcinin görevi, zaten kendiliğinden meydana gelen bir süreci organize etmek, doğru bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrencileri ‘doldurmak’tır. Ve insanlar, dünyayı, edilgen varlıklar olarak ‘aldıkları’ için, eğitim onları daha da edilgenleştirmek ve onları dünyaya uyumlulaştırmak durumundadır” (Freire, 2010, s.53). Ancak, Foucaultcu tabirle, bilgiyi, bilginin öznesi olarak insanda temellendirmek; insanı kendi bilgisinin nesnesi haline getirmekle birlikte, (Foucault’dan akt. West, 2005, s.275) insanı, bilgi adına araçsallaştıran bir konuma itmek demektir. Böylelikle, Aydınlanma’nın marjindeki, insanileşme amacıyla, teknik olanın insanlığa hizmeti argümanından, modern epistemoloji ve de Kapitalizm noktasına gelindiğinde, eğitim yoluyla insan, teknik bir aygıt, bir başka deyişlede, bilginin aracına dönüştürülmüştür. Buna ek olarak, eğitim alanında hem içeriksel manada hem de ileriye dönük pedagojik formel rasyonalizasyon standartlarına göre, bürokrasizasyon üretimi de sağlanır. “İnsanlar, kendi ilgilerinin gerçekliği gözden kaçırdığına, ikna edilmiş olmalıdırlar (...) yurttaşların, kamu tartışmalarından uzak durmaları ve bütün karar alma işlemini teknik uzmanlara, kurumlaşmış değerlendirme modellerini bilen uzmanlara, devretmeleri beklenir”(Murphy, 2000, s. 28). Dahası, modern eğitim anlayışında, insanların doğal olarak birer kültür üreticisi olan ontolojik potansiyelleri, kapitalist sistemin buyuruculuğundaki, üretim ve tüketim rasyonalitesinde, kültür endüstrisine dönüştürülür. Habermas’ın “rasyonel bilim ve teknolojinin (...) bir hayat tarzı, bir yaşama dünyasının ‘tarihsel bütünlüğü’ ölçüsünde yayılımı dediği şeyle birlikte, bilim ve teknoloji ideoloji haline gelir” (Habermas’dan akt. West, 2005, s.123). Ve gelineen noktada, eleştirel eğitim felsefesi açısından, akıl konsepsiyonuna göre öngörülen, bütün bu kavrayışlarda insan; kendisine ve de kendi yaşamındaki somut durumlara karşı bir yabancılaşma durumu yaşamaktadır. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi açısından, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde, Modernitenin üretildiği ve de geleceğinin sağlamlaştırdığı bir araç olarak eğitim alanının, teknik rasyonalite ve de araçsal akıl tarafından yapılandırılması, örtük anlamda

insan varoluşunun rasyonel tek düzeliliğini içinde barındıran bir yapılanma tezahürüdür. Bu, tek yönlü eğitim anlayışında, yine sosyal düzen ve toplumsal sistemler öğretisi de pozitivist bir yaklaşımla, insan varoluşuna aykırı bir manada, doğal ezeli ve ebedi bir düzen olarak bilinçlerde içselleştirilmektedir.

Aydınlanma kavrayışı üzerinden konumlanan, modern eğitim anlayışı, temeldeki ilkeleri gereğince, insani özsellik/özneliliğinin çözümsüzlüğünün üzerinden, çeşitli bireysel ve toplumsal rasyonalizasyon kavrayışları ile gelmek ister. Ancak Hebermas'ın da dile getirdiği gibi, "Aydınlanma'nın değişmez alâmet-i farikası, neneleştirilmiş bir dış doğayla, bastırılmış bir iç doğa üzerindeki hâkimiyettir" (Habermas'dan akt. West, 2005, s. 111). Aydınlanma, geleneksel toplumda vuku bulan eşitsizliğin neden olduğu araçsız otoriteyi sarsmıştır, fakat öte yandan, her var olanın diğer var olanlarla ilgili oluşunu, tümel dolayımına içerisinde ebedileştirmiştir (Horkheimer ve Adorno, 2005, s. 29). Aydınlanma, teolojik kökenli baskıcı ve otoriter zeminde gerçekleşen, insani somut durumların, insanca bir zemine taşınmasının yolunu, akıl epistemine yönelik bir kavrayışla ve bu bağlamda eğitimin araçsallaşmasıyla öngörürken, geline nokta, bütün somut insani durumlar, tek bir boyutta; yani akıl episteminde ön görüldüğü gibi; rasyonel teknik, pragmatist, işlevsel, davranışsal, mekanik ve mutlak bir bütünde kavranılmıştır. Bu kavrayışla birlikte, insani ilişkiler ve toplumsal düzende öngörülen teknik rasyonalite ve de araçsal akıl, bir taraftan etkin değişim ve dönüşümlere sebep olurken, diğer taraftan da insani bir bedel karşılığında gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle, pozitivist ve rasyonel betimlemelerle açılan insan ve topluma dair yaklaşımların, pratikleştirilmesi neticesinde, geline nokta, insanları birbirine bağlayan değer yüklü 'insani' hayatın vuku bulması, geri plana itilmektedir.

Toplumu bir arada tutan kültürel değerler, gelenek ve coşku gibi toplumdaki araçsız bütünlüğün yerini, bilimsel bilgi ve rasyonalite süreçleriyle birlikte, bilimi ve yeni epistemi ellerinde tutan egemenliğin, tümel kavrayışı almıştır. Modern epistemolojiyle birlikte, teknik rasyonalite ve de araçsal akıl, insani ilişkilerin anlaşılmasında, merkeze yerleştirilerek, diğer taraftan insani varoluşun kendi normalitesini oluşturun sıradan ve günlük somut durumlar yadsınmış hem de doğal bir düzen bağlamında tasvir edilen bu rasyonalite, toplumu, kontrol altına almanın yolu olmuştur. Bu bağlamda, akıllı hayatın merkezine alan modern eğitim anlayışına karşın, eleştirel eğitim felsefesi açısından, teknik rasyonalite ve de araçsal akıl; "çağdaş

toplumun baskıcı yapısının hem en önemli kaynağı hem de en somut tezahürü olarak değerlendirilir” (Cevizci, 2011, s.214). Öyle ki, psikolojizm ve de sosyolojizm dayanaklı bir yaklaşımla, toplum, ‘realite’ olarak kabul edildiği, buna ek olarak, bilginin, mekanizm olduğu, sosyal ilişkilerinde, olgusal ve işlevsel zeminde kavrandığı, teorik bakış açılı Modern epistemolojide, kamusalılık; “örtölmüş olanı tanıdık ve herkes için erişilebilir bir şey olarak ortaya sürer” (Heidegger, 2004, s.190). Gerçeklik, insanın o andaki, ‘orada olma’sından, ‘örtölmüş’lük içerisinde soyut ve torik bir biçimde tasarlanır. Ontolojik anlamda insan, varoluşunun ön taslağını, içinde bulunduğu toplumdaki başkalarıyla olan ilişkisinde, ‘onlara’ (Das Man) uyma, zemininde kazanır (Heidegger, 2004, s.190). Nihayetinde, bir mantık öznesi olarak varoluşun ön taslağını eğitim alanında içselleştiren modern özne; Parsosnscu sistem öğretisinde öngöröldüğü gibi, modern toplumun kendisini konumladığı rasyonel rol ve statülerin gerekliliğince ve de ötekilerle ilişkilerinde benimsemiş olduğı rasyonel, sosyal/normatif kurallara bağıllık noktasında uygun ve de uyumlu davranır. Ayrıca, eğitim yoluyla, bilimsel argümanlar ve de bilimsel mantık içerisine konumlanan modern özne, varlığa ait ontolojik özselliliğın, diğere yönlerden kendisine gizli kaldığı, egemen varlık anlayışının modern tasvirleri doğrultusunda, kendi ‘oradan oraya fırlatılmışlık’ında, modern toplumda, ‘kamusal yorumlanmışlığının egemenliğı’ne de ‘boyun eğmiş’dir. Tömel ve rasyonel bir dünya içerisine konumlanmasıyla, bir nevi ontik yitime uğrayan insanın, başka türlü ‘olabilme’ imkansızlığının, çaresizliğine dem vuran, yine ezeli ve ebedi söylemlerle ikna edilme pedagojisi yoğunluğunda Caputo’nun (1987/ 2002) dilini kullanırsak; “günümüzde akıl problemi, onun, bir özgürlük işareti olmayıp bir disiplin aracı haline gelmiş olması ve işbaşındayken oyunu ortadan kaldırmasıdır” (s.416). Ve gelinen noktada, bilim ve teknolojinin bir ideolojiye dönuştüğü yerde, “Modern Felsefenin merkezi sorunu; (...) dünyaya ilişkin doğal görüşümüzün –hayatlarımızı yaşarken edindiğimiz dünyaya ilişkin deneyimin-, bizi bilimin bildirileriyle karşılaştıran, şüphe edilmez ve anonim otorite ile nasıl ilişki içinde olduğudur” (Gadamer’den akt. Outwaite, 2007, s.43). Bu merkezi sorunun, bilgi sosyolojisi açısından bir başka tezahür alanı da modern toplumda, objektifliğı varsayılan verilerle, sübjektif anlamlar arasındaki diyalektik bir konuma işaret etmesidir. “ Yani, özellikle, bireylerin yüz yüze bulunduğı kurumlar dünyasının oluşturduğu, kişinin dışındaki gerçek ile bireyin bilincinde denemekle, yaşamakla ve zaman içinde oluşun gerçek

arasında karşılıklı etkileşim sonucu oluşan diyalektiktir” (B, Berger, P. Berger ve Kellner, 2000, s. 23). Bu noktada, Foucaultcu bir yorumlama yapacak olursak; eleştirel eğitim felsefesi, modern epistemolojinin akıl konsepsiyonunun insana vermiş olduğu anlam ve bu anlamın vuku bulduğu, toplumsal organizasyon ile yaşama dünyasındaki insan bilinci arasındaki diyalektiğe yönelerek, insan üzerine yüklenen, her türlü hegemonik belirlenimin, eğitim yoluyla aşılmasının pedagojisini benimser. Bu nedenle eleştirel eğitim felsefesi, en temelde yukarıda belirttiğimiz merkezi sorunun aşılmasına yönelik bir anlayışla eğitim faaliyetlerine yönelir. Böylelikle eleştirel eğitim felsefesinde, pedagoji; aklın merkeze alınması neticesinde, insani varoluşun yitimine neden olan, problematik unsurların aşılmasında bir izlek olur. Bu bağlamda eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışını, modern epistemolojinin bir getirisi olarak, eğitim aracılığıyla insan zihninin ve de hayatının tek düze bir boyutta kurumsallaşan ve örgütlenen akıl otoritesi tarafından, tahakküm altına alınmasının üstesinden gelmeye yönelik, bir kavrayış olarak okuyabiliriz. Dahası, eleştirel eğitim felsefesi, insan bilincinin tek düze kurulumunu ön gören modern eğitim anlayışının, akıl otoritesinin egemenliğinden insanı kurtarmak için, eğitim alanını; mutlak teorik ve zamanlar üstü aklın kontrolü ile değil; insanın özsel konumuna ve insani yaşama uygun bir rehabilitasyona tabi tutulmasını ön görerek, toplumsal organizasyonda biçimlendirmek eğilimindedir.

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern epistemolojinin akıl konsepsiyonuna göre düşünen, işleyen ve de hayatı dönüştürmeye çabalamakta olan modern özne, bir nevi ontolojik bir sınırlama nedeniyle; kendi kendisine, başkalarına, üretmiş olduğu emeğe, praksiye ve yaşama dünyasına karşı farkında olmadan bir yabancılaşma durumu yaşamaktadır. Bununla birlikte, modern eğitim anlayışında, insanın doğru bilgiye ulaşması da aynı şekilde, akıl dairesi içinde yönteme bağlı bir seyirde işlemektedir ve bu da demektir ki, gerçeklik; Kartezyen ve transandantal konum dışındaki bütün varoluşlara kapalı bir konum arz etmektedir. Bununla birlikte, insan ve nesne arasında vuku bulan teknik rasyonalite ve de araçsal akıl üzerinden, insani ilişkilerin kavranılması da insani varoluşa aykırı bir durumdur. Oysa eleştirel eğitim felsefesi, insanın gerçekliğe doğru yönelimini, teknik rasyonalite ve de araçsal akılla sağlanan yöntemlerle sınırlandırmaz. Marksçı kökenleri gereği düşünürsek; eleştirel eğitim felsefesi için, yaşama dünyasında vuku bulan insani ilişkiler bütünü, üretim faaliyetleri

tarafından belirlenir (Marx ve Engels, 2011b, s.13). Bu bağlamda, modern epistemolojide ön görüldüğü gibi, emek formunun yaşama dünyasından yalıtılmış bir rasyonalite ile ilişkilendirilmesi, bir başka deyişle, toplumun ve de insani ilişkilerin akıl dairesi içerisinde, sosyolojik bir rasyonaliteye indirgenmesi demektir. Ancak, Habermas'ın da işaret ettiği gibi, pozitif bilginin elde edilişinde, teknik rasyonalite ve ya araçsal akıl bir işe yarayabilir. İnsani ilişkiler bütününde ise normatif ve değerlerin kavranılmasında, özneler arası bir anlayış ve yaşama dünyasıyla bağlantılı bir bilinç ve realite kurulumu gereklidir (West, 2005, s.127). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından, doğruyu yanlıştan ayırt edebileceğimiz kriterler, değerler ve de normatif ilişkilerimize yön veren veriler; teknik rasyonalite ve de araçsal akıl bağlamında teorik ve yöntemsel bir perspektif ile değil, praksis zeminde ve yaşama dünyasına atıfla, bu alandaki, ortak kavrayışımızda, hayata karşı eleştirel bakış açımızda ve de diyaloga olan açıklığımız ile belirlenmektedir. Bu nedenle, modern epistemolojinin, hayatın her alanında meşru otorite olarak kabul ettiği, bilincin ben olarak Kartezyen ve transandantal kurulumunu temsilen akıl konsepsiyonu; eleştirel eğitim felsefesi açısından, insani yaşam dünyasında tek başına belirleyici bir postüla olarak kabul görmez. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi açısından, insan; Aristotelsci *phronesis* anlayışında ki gibi, doğru olarak doğruyu seçme ve yanlıştan uzak durmak yöneliminde, tecrübeye sahip, toplumsal bir varlık olarak, içinde bulunduğu toplumun somut tümelinden kavrayışa geçer. Daha da açılırsak; bir taraftan insan tarihte, zamanda, toplumda ve 'dil' evinde konumlanmış olmakla, zaten bireysel/keyfi olmamakla konumlanmıştır. Bir diğer taraftan ise yaşama dünyasında eleştirel akılı; ontolojik bağlamda fenomenolojik kavrayış, diyalektik süreç ve hermeneutik eylemsellik ile bilincinde içselleştirmiştir. Bir başka ifadeyle;

...günlük yaşamın bilinci, bireye alelade olaylar arasından yolunu bulma ve yaşamını, diğer bireyler arasında sürdürme olanağını veren anlamlar ağıdır. Bu anlamların tümü, -ki bireye bunları diğer bireylerle paylaşmaktadır- özel bir sosyal yaşam dünyası inşa eder. Bu haliyle bilinç; düşünce fikir, teori ve anlamın ileri düzeyde geliştirilmiş yapıları ile ilişkili değildir. Günlük yaşamın bilinci çoğu kez – hatta entelektüeller için bile- preteorik bilinçtir (B, Berger, P. Berger ve Kellner, 2000, s. 23–24).

Dolayısıyla, her türlü teknik rasyonalite ve de araçsal akıl otoritesi, aslında yaşama dünyasında eleştiriye her zaman açık olmakla birlikte insani ilişkilerin belirlenmesinde, teorik psikolojizm ve ya sosyolojizmden ziyade, o an da yaşama dünyasında vuku bulan, çok çeşitli bilinçsel durumlar fark edilmelidir. Çünkü en temelde eleştirel eğitim felsefesi açısından, pozitif ve rasyonel betimlemeler içerisine hapsedilen bilinçle, insani yaşam belirlenemez. Marksçı tabirle, “yaşamı belirleyen bilinç değil, aksine bilinci belirleyen yaşamdır”(Marx ve Engels, 2011b, s.20). Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesi için, Aydınlanma’nın akıl konsepsiyonu; insan bilincinin toplumsal, tarihsel yönü ve diyalektiktesi nedeniyle, yaşama dünyası karşısında mutlak bir bağımsızlık haline, hiçbir zaman ulaşamaz ve modern epistemolojinin öngördüğü biçimde, toplumda otorite olarak tasavvur edilemez. Bu bağlamda, modern eğitim anlayışının merkezinde bulunan nesnel, rasyonel ve de mutlak akıl otoritesi; toplumsal ve tarihsel zeminde ve insanın özelliğiyle birlikte duran bilincin, ontolojik boyutunu yadsıyan bir otorite konumunda bulunmakla, insani varoluşa bir aykırılık göstermektedir. Ancak, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insan bilincinin modern epistemolojinin akıl konsepsiyonundan kaynaklanan, teknik rasyonalite ve de araçsal akıl tahakkümünden kurtarılması, yine insan bilincindeki insani somut durumların fark edilmesine yönelik bir özgürleşim doğrultusunda yapılandırılan bir eğitimle mümkün hale getirilebilir. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi açısından, eğitim faaliyetleri; Modernitenin akıl otoritesine göre değil, yaşama dünyasından bir başka deyişle, insani ontolojik bütünde vuku bulan çeşitli somut durumlardan hareket edilerek, toplumsal organizasyonda yapılandırılmalıdır.

4.3.3. Özgürleşimin fenomenolojisi

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim rasyonalitesinin, insan zihnini bilimsel prosedürlerle donatan anlayışıyla birlikte, özneliliğin çözümlenmesi noktasında da nesnelliğe atıfla, insan; yaşama dünyasından örtülü bir şekilde, soyut ve teorik bir kalıba sokulmuş, aşkın bir mantığın rehberliğinde; somut, gerçek, günlük ve pratik olan bu dünyada açığa çıkan varoluşunda, varlığına yabancılaştırılmıştır. Bu noktada, bilincin kendisiyle, anlamın nesnelliği arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir önseziyle Husserlci kökenlerinden, ivme yakalayan eleştirel eğitim felsefesi; deneyimi mümkün hale getiren bilincin, bu eylemindeki bilgiyi inşa eden transandantal yapısını,

yönelmişlik kavramı üzerinden genişleterek, bilinci, her durumda bir şeyin bilinci olarak kavrar. Sartre'ın dilini kullanırsak, “bilinç sadece, kendisinin dışına, nesnelere doğru hareket ettikçe varolur” (Sartre'dan akt. West, 2005, s. 227). Bilincin, her durumda bir şeyin bilinci olması, zihinde düşünülen şeylerle, düşüncenin kendisinden ayrıklaşmaması demektir. Dahası, bilinçle dünya ve yaşam eş zamanlı olarak birbirine bağlanan bir birliktelikle kurulur ki, eleştirel eğitim felsefesinin Husserlci kökenlerine göre bilinç, “çeşitli yaşantılar üstünde yer alan özgül bir şey olmayıp, bu yaşantılar arasındaki bağlılığın meydana getirdiği birlikle aynı şeydir” (Bozkurt, 2003, s.61). Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesinde toplumsallık, modern epistemolojinin, evrensel sembollerle rasyonalite diye betimlediğinden farklı olarak, aynı bağıntı içerisinde ki öznelliklerin yaşandığı kolektif gerçekliğe ait bir yapıdadır. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesinde gerçeklik, mekanik bir yapıtıdan farklı olarak, dinamik bir varyantta Husserlci tabirle “cansız olmaktan çok, varoluşun her yerine yuvalanan bir bilinç ürünü olarak titreşen bir şeydir” (Husserl'den akt. Murphy, 2000, s.38). Bununla birlikte, modern eğitim anlayışında algılamayla düşünce süreçlerinin bir özdeşliğe tabi tutulması ve bu bağlamda bilincin doğal yasalar hükmünce işleyen bir mantık dâhilinde kavranılması, psikolojizmin metafizik ön yargınlığına da bir işarettir. Eleştirel eğitim felsefesi açısından, psikolojizmin öngördüğü, insani dünyadan bağımsız bir alana konumlanan olgusal anlamlılık, aslında fenomenlerin üzerine yüklenen son derece insani eylem olarak dilsel ve yorumlamayla, bilinç tarafından kurulmaktadır. İnsani eylemsellik dışında, dünyada var olduğu düşünülen bir takım kendilikler, bu bağlamda eleştirel eğitim felsefesi açısından, Nietzscheci tabirle, “‘kendinde şey’. ‘kendinde düşünce’, ‘kendinde anlam’ kadar saçmadır. ‘Kendinde olgular’ diye bir şey yoktur. Çünkü ‘olgulara’ olabilmelerinden önce bir anlam verilmiş olmalıdır” (Nietzsche, 2002, 287). Sartrecı ifadeyle, “Bilincin özü, onun, bir nesnel dünyanın nesneleriyle olan yönelimsel ilişkisidir. Bu görüşün mantıksal sonucu, Descartes'ın, ‘düşünümsel’ ve ya bilen bilinç olarak, epistemolojik ya da bilişsel bilinç yorumunun reddine karşılık gelir” (West, 2005, s. 230).

Bununla birlikte, eleştirel eğitim felsefesi için, modern toplumda, bilimlerle toplum arasındaki derin uçurumun varlığı, bilimlere verilen anlamın, insani varoluşu yadsıyan bir temel paradigma üzerine inşa edilmesinden de kaynaklanmaktadır. Psikolojizm karakterli eğitim faaliyetlerinin bir getirisi olarak, modern bilinç

tasarımında, modern benlik, Foucaultcu tabirle, “disipliner topluma boyun eğdirilmiş hale gelir” (Foucault’dan akt. Hollinger, 2005, s. 74). Üstelik bilincin arakasında ki töz ve ya transandantal özellikler gibi, bilincin aşkınlaştırılarak, bilincin kendisinin olmadığı bir konumlama içerisine sokulması da bu boyun eğişte, diğer bir faktördür. Oysa “bir varolanın özü, artık daha fazla bu varlığın oyuğuna yerleşmiş bir özellik değildir; onun özü, görünüşlerinin ard arda gelişini yöneten, aşıkâr yasa, dizisinin ilkesidir” (Sartre’dan akt. West, 2006, s. 234). Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesinde özgürleşim kavrayışı, modern bilmenin, tamamen fizyo/psikolojik bir süreç olarak konumlandığı ve bilginin de fenomene ait bir inşa süreci olduğu yerde, eğitim faaliyetlerinde bilincin önüne koyulan ve onu tahakküm almaya yarayan her türlü argümandan kurtarılması bağlamında, bir bilinç değişikliğine imkân aranmasının önünü açan bir anlayış olarak, Fenomenolojiye dayalı bir yaklaşımı ön görmektedir. Bu noktada eleştirel eğitim felsefesi açısından Foucault’nun (1966/ 2001) tabiriyle fenomenolojik yaklaşım, “gözlerimizin önünde, ona rağmen empirik olan bir yaşanmışlık tasviri ve ‘düşünüyorum’un önceliğini, devre dışı bırakan bir düşünülmemiş varlık bilimi halinde çözülmeyi” (s.454) simgeler. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi, Husserl’in yaşama dünyasının realitesine odaklaşarak, geliştirmek istediği fenomenolojik yöntemi, modern bilgi üzerine serimleyerek, “yaşama dünyasını meydana getiren gayri-refleksif kabullerin, değer ve pratiklerin bir arka planı üzerine sürdürülen faaliyetler olarak” (West, 2006, s.160) “özü görüleme, özsellığe geri gitme ya da salt bilince indirgeme olarak (...) ‘*parantez içine alma*’” (Bozkurt, 2003, s.73) yaklaşımı üzerinden, eğitim faaliyetlerinin yapılandırılmasını öngörür (Freire, 2010, s. 59-60).

Eleştirel eğitim felsefesinin bu Husserlci *parantez içine alma*, kavrayışı bir başka deyişlede psikolojizmin, yaptığını yapmamaktan, “yani hiç bir şeyi muhakkak addetmemekten ve varlığa ilişkin doğru bir kavrayışa, saf ve dolaylımsız bir idrake ulaşma yolunda, bilimum önyargıları ve şüpheli hususları, paranteze almaktan meydana gelir” (Cevizci, 2010, s. 222). Dahası, Freire (1968/ 2010) örneğinde olduğu gibi bilincin özgürce kurulumu açısından, eleştirel eğitim felsefesinin bu fenomenolojik kavrayışı, fenomenlerin çıplak ve de tasarımsız olarak göz önüne getirilmeleri (görme) üzerine kurulur (s. 60). Böylelikle, eleştirel eğitim felsefesinin, modern bilgi ve bilme eylemine yönelmiş olduğu fenomenolojik sorgulamasıyla insan; arka plandaki

düşüncelerin farkına varıp aynı zamanda da bu düşünceleri akıl yürütmenin birer nesnesi haline getirerek, hem kendi menzilini genişletecek ve hem de gerçekliği dinamik bir dönüşüm olarak anlamaya başlayacaktır. Bununla birlikte bilinç, her durumda bir şeyin bilincidir anlayışı, insanı, pasif bir özne/nesne durumundan yönelmişlik bağlamında, varlığında özgür ve toplumda da aktif bir konumuna taşımakla birlikte, pozitivizmin olgusal ve teorik zemininden farklı olarak, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insanı içinde bulunduğu somut, yaşama durumlarının içinden açıklayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, aynı zamanda eleştirel eğitim felsefesinde, bilincin varoluşu üzerine Sartreci ifadeyle; bilincin kendisinden çıkartılan bir konumlama sağlar. Bir şeye yönelmişlik, insan varlığının “çok çeşitli imlemleri için ‘temel’i oluşturur ve bu ‘temel,’ tek tek imlemlerin anlaşılmasının, kendisinden beslendiği şey olarak düşünülür. O öyle bir temeldir ki, kendisinin dışında veya arkasında başka hiçbir ‘arka temel’ bulunmaz” (Pöggeler, 2001, s.45). Bu nedenle ‘yönelmek,’ modern düşünüşün merkezindeki akıl konseptindeki, zihinsel tasarlama ve de algılara bağlı duyumsamanın üstünde bir nitelikte, varoluşun ifşasına giden yolda bir değer kazanarak eleştirel eğitim felsefesi açısından, varoluşu anlamının imkânına yol açar. Bir başka deyişle, insanın varlığını anlamlandıracak biçimde yönelmek, insanın kendisinin varlığını, varlıkbilimine açılmış haliyle sahici bir düşünmede ‘görülebilir’ kılacak bir durumdur. Bu bakımdan, yönelmiş olmak, Heideggerci (2004) tabirle; ‘anlama’ ile eş kökensel bir mahiyet kazanır ve insan kendisinde, varlığının nasıl bir iş üzerinde olduğunu açığa serer (s.214). Böylelikle, eleştirel eğitim felsefesi, bilincin kurulumunda; modern eğitim anlayışında olduğu gibi, bilincin kendisine bir zemin olarak düşünülen töz ve ya transandantal arka planlar olduğu felsefi argümanlarını kabul etmez. Dahası, kendinde bir varlık olarak bilincin aşkınlaştırılması bağlamında asla öz, varoluştan önce gelemmez. Eleştirel eğitim felsefesinde bilinç kurulumu, önceden belirlenmiş bütün özcü ve mutlak yaklaşımlardan bağımsız ve de varoluşun içerisinde bir konumdan kurulur. Bu bağlamda, bilinç, adeta eleştirel eğitim felsefesinde özgürlükle bir tutulur. Öyle ki, insanın bu dünyada somut, pratik ve gündelik hayatta vukubulan ve bilincin gerçekliği olan insani varoluşun özüyle, özgürlüğünü birbirinden ayırmak mümkün değildir.

4.4. Praksis Kavrayış ve Özgürleşim

Eleştirel eğitim felsefesi, Batı felsefesinde, Vico ve Herder’le başlayan rölâivist kavrayış süreciyle birlikte, bilginin kültürel ve toplumsal bir alanda koşullandığı ve insani etkinlikler bağlamında yapılandığı ve yeniden yeniye inşa edildiği, temelinden giderek, bilginin, mutlaklık arayışından ziyade, rölâivist kurulumuna işaret eden bir bakış açısına sahiptir. Herder’in (1880/ 2006) tabirini kullanırsak, “tüm toplumsal durumlarda ve toplumlarda, insan, bir anlam boyutu içindedir ve böyle olmaktan başka hiçbir şeye sahip değildir” (s.24). Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesinde bilginin elde edilmesi, bir yöntem veya bilimsel hareket alanı olmaktan ziyade, insani varoluşun merkezinde bulunan, özsel durumlar ve yaşama dünyası üzerinden kavranır. Dahası, eleştirel eğitim felsefesine bu açıdan yöneldiğimizde; insanın bilme edimini, psikolojizm yönelimli, metodolojik bilimsel akıl düzleminden başka bir varyantta, tarihsellik etkisi altındaki yaşama dünyasının, bütünsel açılımında bulunan, ontolojik olgularla iç içe geçiren bir yaklaşım bağlamında okuyabiliriz.

20. yüzyılın ikinci çeyreği içerisinde, modern epistemolojide pozitivizmi takip eden analitik anlayış kapsamında öngörüldüğü gibi, psikolojizm temelinde, zihinsel ve rasyonel bir edim olarak, var olan şeylerin anlam kazanmasında, düşünme ve dil üzerinden hakikate ulaşılacağı tasavvur edilir (Cevizci, 2011, s.174). P. Freire örneğinde olduğu gibi, oysa eleştirel eğitim felsefesi, ontolojik bir özellik olarak, anlama ve yorumlamanın zemin bulduğu tarihsel ve kültürel dünyanın praksis ufkundan hareketle, insanın gerçekliğe yöneldiğini öngörerek, eğitimi teorik düşünceden değil, toplumsal alandaki insani faaliyetler bütününden ele alır. Eğitimi, toplumsal organizasyonda, öncelikle dil, tarih ve eleştirel bilimler yoluyla, hayatın her alanında bir kültür pedagojisi olarak inşa etmeyi amaçlayan (Cevizci, 2011, s.215) eleştirel eğitim felsefesinin bilgiye bakış açısında yine, aynı varyantta, insani eylemsellik bütününden hareket eder. Öyle ki, eleştirel eğitim felsefesi, nesnellik uğruna bilimsellik faaliyetlerini metodolojik eylemsellikle adeta özdeşleştiren ve de böylece önyargılardan arınmış bilgiyi, lekesizce içselleştirme yeteneğine sahip olduğu düşünülen, modern epistemolojinin eğitim alanında konumlandırmış olduğu, modern özne durumundaki ‘tabula rasa’sına, bir kişilik katarcasına, bilginin keşfedilmesine, insan varoluşunun bütünsel çerçevesinden yönelir. Bir başka deyişle, eleştirel eğitim felsefesi, hümaniter

disiplinler ve metodolojik yaklaşımların ötesinde, insanda anlamayı, ontolojik bir konuma alarak, insanın varlıksal eylemselliği ve dolayısıyla toplumsal ve kültürel alan ile eğitimi yakından ilişkili hale getirerek, insani bilme edimini zihinsel fizyolojik aktiviteden, yaşama dünyasına konumlar. Dahası, Freire'in (1968/ 2010) dilini kullanırsak “insanların faaliyetleri düşünce ve eylemden oluşur; bu praksistir; dünyanın dönüştürülmesidir” (s.103). Bu nedenle bilgiyi de aynı düzlem dâhilinde vuku bulan bir insani fiil olarak düşünürsek, eleştirel eğitim felsefesi, Descartes’le başlayan süreçle birlikte, aklın ve de metodolojizmin egemenliği altında bir nevi akıl postülasının soyut gelişimde statikleşen insanı, bir bakıma ontolojik/yaşamsal özellikleri üzerinden, dinamik bir konuma taşır. Bu bağlamda, modern eğitim anlayışının, bilimsel akıl rehberliğinde bir ivme kazanmasına karşılık, eleştirel eğitim felsefesinin kavrayışındaki belirlenimler; eğitim alanında ki yapılanmayı, somut ve pratik yaşama dünyasına atıfla, teoriyle pratiğin ilişkilendirildiği praksis zeminde konumlandırır. Her türlü rasyonel davranışın ön şartı, praksiste bulunan insani eylemsellik bütününde vuku bulur. Böylelikle eleştirel eğitim felsefesinin özgürlük anlayışı da modern eğitim anlayışından farklı olarak, en temelde praksiste; insani bilme edimi ile bilinç birlikte değerlendirilerek, özgürce öğrenmeyi temsilen, insandaki anlama edimi; insanın tarihsel bilinci, hermeneutik eğilimleri ve de lingüistik toplumsallığı ile ilgili kılınacaktır. Freire’in (1968/ 2010) tabirini kullanırsak “özgürleşme bir praksistir: İnsanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir” (s.56)

4.4.1. Tarihsellik ve özgürleşim

Dilthey’in (1922/ 2008) tabiriyle, Locke, Hume ve Kant’ın epistemolojilerindeki gibi, yalnızca, insanın damarlarında katkısız bir düşünme etkinliği sayılan, duyumlama ve tasarımlama öğelerinden oluşan ve akıl’ın imbiikten geçirilmiş/arındırılmış özsuu dolaşmaz (s.121–122). İnsan, içinde bulunduğu tarihsel birikimin, salt a priori düşünme mekanizmasının üzerine, anlamlar koyması neticesinde, tasarlayıp gerçekleştirdiği her şeye tarihsel bir bilinçle de bakar. İnsan, her zaman tarihsel süreçle birlikte, kendi özgür iradesinin eylemselliği sonucu, toplumsal bilincin oluşturulduğu, praksis zeminde bulunur. “İnsan burada, doğanın akışındaki boş ve ıssız tekrarı bilinç yoluyla aşar” (Dilthey, 2008, s.136) ve çeşitli ürün formları üzerinden, kendi varlığının potansiyelini, tarihsel toplumsal bir nitelikte meydana getirir. Freire’e (1968/ 2010) göre:

...Hayvanların aksine insanlar yalnızca yaşamakla kalmaz, var olurlar; içinde konumladıkları dünyadaki etkinliklerinin farkındadırlar, kendilerine koydukları hedeflere yönelik eylemde bulunurlar. Kararları kendi içlerindedir; dünya ve diğerleriyle ilişkilerinde, yaratıcı varlıklarıyla, onda gerçekleştirdikleri değişim araçlarıyla dünyaya nüfuz ederler. Varoluşları tarihseldir (...) insanlar sürekli yeniden yarattıkları ve dönüştürdükleri bir dünya içinde var olurlar (...) insanlar için “burası” sadece bir fiziksel alandan ibaret değildir, ayrıca tarihsel bir alandır (s.76).

Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi, bilginin tarihsel ve toplumsal bilincin koşulları içerisinde bir geçerliliğe sahip olacağından hareketle, Modernitenin bilen öznesini, duyumlama ve tasarımlama yeteneğini aşacak bir kavrayışla, insani varoluşu meydana getiren tarihsel yönüyle birlikte nesnenin önüne geçirmektedir. Gadamerci bir anlayışla, “anlama kaçınılmaz olarak... tarihsel olarak konumlanmış, öznel arası bir yaşama dünyasında vuku bulmaktadır” (Gadamer’den akt. West, 2006, s.18). Bu kavrayışa paralel bir yaklaşımla, eleştirel eğitim felsefesi açısından bilgi, anlam ve dolayısıyla da varoluş, tarihsel birikimle ve insani hayatın dinmek bilmeyen değişim ve dönüşüme açık dinamik bağıyla ilişkili bir mahiyette kavranılır. Hatta eleştirel eğitim felsefesi, doğal gerçekliğe ait bilgiyi ve bu bağlamda deneysel olanı da geçmişten gelen tarihsel birikimle bilinçlerde canlandırır. Ancak, eleştirel eğitim felsefesinin, tarihe bakış açısı, metafizikle karıştırılmamalıdır. Eleştirel eğitim felsefesi, bireysel yaşantıyla oluştaki anı iç içe geçirerek, Aydınlanma düşüncesinin, tarih ve ilerleme metafiziği kavrayışlarından farklı bir bakış açısına sahiptir. Dahası, eleştirel eğitim felsefesi için, tarihte, mutlak ve evrensel belirlenimlerin olduğunu ima eden bütün tarih anlayışları, şimdinin ele geçirilmesinde, metafizik birer argüman olarak, insanın anına yansımakla, insanın, oluşa kapılmasından, yaratıcılığından ve de dinamizminden kopartmaktadır. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi, tarihin sonluluğundan ve tarihteki insanlığın amacı düşüncelerinden, katiyen uzak bir anlayışla, eğitim alanında, praksis eyleme vurgular yapan oluştaki anın en yüksek sembolleri üzerinden, insan hayatına bir değer katması beklenen bir gaye üretir. Zamanımızda bu değer; Modern özne, modern toplum ve de modern eğitim anlayışının da epistemolojik jeneolojisinde barınan, tarihi metafizik eğilimlerden, dogmatik nosyonlardan ve de rasyonel ve bilimsel mantığın olgusal paradigmasından kaynaklanan tahakkümlerden, insan yaşamının kurtarılmasıyla ilgili

olmakla birlikte, temeldeki gaye, insanın özgürleşimidir. Zaten bu manada, Hegel'in tarih formunun, Marxcı ellerde, insani ve toplumsal bir diyalektik süreç bağlamında, insanın varlıksal eylemselliği üzerinden, yaşama dünyasına çekilmesi neticesinde tarihsel birikim ve ya tarihsel süreç, metafizikten de dönüştürülmüştür. Freire'in (1968/ 2010) dilini kullanırsak, tarihsel yaşantılarıyla kendilerinin ve de dünyanın farkında bilinçli varlıklar olarak, insanlar;

...sınırların belirleyiciliği ve kendi özgürlükleri arasında diyalektik bir ilişkiyle var olurlar. Kendilerini nesneleştirdikleri dünyadan ve kendi etkinliklerinden ayırarak, karar merciini kendi içlerine ve dünya ve başkaları ile ilişkilerine taşıyarak, kendilerini sınırlayan durumu 'sınır durumu'nu aşarlar. Bu durumlar, bir kez insanlar tarafından ayak bağı olarak, özgürleşmelerinin engeli olarak kavrandılar mı, başta göze batmadan durdukları arka planda kabartma gibi sırtmaya başlarlar ve verili bir gerçekliğin somut tarihi bir boyutu olarak asıl özlerini ifşa ederler. İnsanlar karşılaştıkları meydan okumaya 'sınır-eylem'lerle karşılık verirler. Bu eylemler de 'verileni' edilgence kabul etmek yerine yadsımaya ve aşmaya yöneliktir (s.76).

Ancak, eleştirel eğitim felsefesi açısından, ezeli ve ebedi bir tarih anlayışıyla hareket eden ve üstelik bu kavrayışının yanında, insanın hayatı anlamlandırmasındaki tarihsel bilinci yadsıyan yaklaşımıyla birlikte, modern epistemolojinin konumlanmış olduğu dünyada, insan; kendilik bilincinden yoksun bir durumdadır. Ve hayatı tamamen belirlenmiş koşullarda bulunmaktan dolayı da asla, kendi gelişim ve dönüşümlerine istinaden, sınır durumlarını aşamaz bir hale getirilmiştir. Bu bakımdan, eğitim faaliyetleri üzerinden, insanileşme ve bu bağlamda özgürleşim adına sınır durumların aşılmasına yönelik, eleştirel eğitim felsefesi, eğitim pedagojisinde, eleştirel bir kavrayışla hareket eder. Bununla birlikte, eleştirel kavrayış, aynı zamanda sınır durumların üstesinden gelinmesi adına, eylemsel bir hareket gerektirir. Yine Freire'in (1968/ 2010) bakış açısına geri dönersek;

...Eleştirel anlayış eylemde vücut bulduğundan insanları sınır-durumların üstesinden gelme girişimlerine yönelten bir umut ve güven iklimi gelişir. Bu hedef yalnız, sınır durumların tarihsel olarak içinde yer aldığı somut, tarihsel gerçeklik üzerinde etkinlikte bulunularak başarılabılır. Gerçeklik dönüştürülebilir ve bu durumlar geride bırakılırken yeni sınır durumlar ortaya çıkacak, onlar da yeni sınırı-eylemlerin ortaya çıkmasından etken olacaktır (s.77).

Bu bağlamda, düşünce ve eylemle beraber, insani bir aktivite üzerinden sınır durumların yeniden ve yeniden aşılması gayreti, aslında insanın, varoluşuyla iç içe geçmiş bir özgürleşim mücadelesine işaret eder. Bu nedenle, gerçekliğin keşfi bağlamında bilmek, öğrenmek ve aydınlanmak dediğimiz şey, eleştirel eğitim felsefesinde, özgürleşim bağlamında, düşünce ve eylemim birlikteliğinde vuku bulan bir eğitime tekabül eder. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesinde özgürleşim praksistir (Freire, 2010, s.56). Daha da açılırsak, eleştirel eğitim felsefesi bakış açısından, insan, bu dünyada, her zaman güç ve iktidarların etkisine açık bir varlık boyutunda konumlanmıştır. Bu konumlanmanın bir tezahürü olarak, modern epistemolojide insan; soyut, teorik, mutlak ve rasyonel boyuttaki, Kartezyen ve transandantal bir bedene iliştilererek güç ve iktidarların etkisine açık hale getirilmiştir. Eleştirel eğitim felsefesi, bu konumdan insanı özgürleştirmek için, öncelikle, insanı, varoluşun bütün öğelerine açık genişlikte kavrayarak, yaşama dünyasında somutlaştırır. Böylelikle, eleştirel eğitim felsefesinin, yaşama dünyasında, adeta somut ve maddi bir vücutta tecessüm eden insan kavrayışı, eyleme, dolayısıyla, maruz kaldığı güç ve tahakkümleri dönüştürmeye ve sınır durumların aşılması bağlamında, özgürleşime vurgu yapar.

Bir başka açıdan eleştirel eğitim felsefesinin kavrayışında, Kant'ın saf akıl eleştirisinden farklı olarak; praksis zemindeki, tarihsel birikim ve bu bağlamda insan bilincinin tarihselliği; yine, insani anlama etkinliğinde transandantal yetileri aşan bir ontolojik özsellikle ilgili bir değerlendirmeye tabi tutulur. Bu nedenle, Eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışının, soyut ve evrensel bir paradigma yakalama çerçevesinde, insanın anlama edimine istinaden en temeldeki epistemolojik ilkelerinden farklı olarak, Gadamerci bir anlayışla, insanın anlaması; “geçmiş ve şimdinin içinde, sürekli birbirine karıştığı bir intikalin, vuku bulmasına giriş olarak düşünülmelidir” (Kiesel, 2002, s.185). Böylelikle, modern epistemolojinin pozitivist anlayışının, bilimsel yöntem ısrarında bulunurken, gözden kaçırdığı insandaki etkili tarihsel bilinç kavrayışı, eleştirel eğitim felsefesinde, bütün anlama edimlerindeki zorunlu unsur olarak ele alınır. Modern eğitim anlayışında konumlanan, Kartezyen karakterizasyonlu ve de transandantal özne konumundaki modern ben anlayışında olduğu gibi, “anlama ediminin, bu zorunlu unsurunun görmezlikten gelinmesi, bilginin tahrifine yol açar (...) etkili tarihsel bilincin anlaşılmasında merkezi öneme haiz şey, onun, tecrübenin yapısına sahip olmasıdır” (Gadamer'den akt. Hekman, 2012, s.140).

Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi için düşünmek, tecrübe ve deneyimlerin doğal olarak konumlandığı tarihsel bir bilince tekabül etmekle birlikte, tarihsel süreç de insani ilişkiler ile, bir başka deyişle, diyalektik süreçle ilgili kılınır. Bu noktada, eleştirel eğitim felsefesi açısından, tarihsel bilinç, insanın ontolojik vasfıyla da ilişkilendirilerek eğitim faaliyetlerinde, insanlar; olma sürecinde ve bu sürecin farkında olmaya yetili varlıklar olarak değerlendirilir. Öyle ki, eğitim insanları tıpkı tarih gibi, “bitmemiş bir gerçeklik içindeki ve bu gerçeklikle birlikte bitmemiş, yetkinleşmemiş varlıklar olarak olurlar (...) İnsanın bitmemiş karakteri ve gerçekliğin dönüşme özelliği, eğitimin sürekli bir faaliyet olmasını zorunlu kılar. Eğitim böylece praksis içinde, sürekli yeniden oluşturulur; olmak için olma sürecinde olmak zorundadır” (Freire, 2010, s.61). Bununla birlikte, “sürekli praksisleri içinde insanlar, aynı zamanda hem tarihi yaratırlar hem de tarihsel-sosyal varlıklar olurlar” (Freire, s.78). Tarihsel sürekliliğin dinamiğiyle birbirine bağlanan tarihsel dönemlerde insanlar, diyalektik sürecin etkileşimine vurgu yapan tarihsel dönemin konusal yönleriyle de iç içe bulunurlar. Dolayısıyla, insani somut durumlardan, “tarihsel konular asla yalıtılmış, bağımsız, bağlantısız ve ya statik değildirler; daima, diyalektik bir şekilde karşıtlarıyla ilişkidirler” (Freire, s. 79). Bu bakımdan, psikolojizm ve de sosyolojizm dayanaklı, modern eğitim anlayışının kavramayı başaramadığı bir yaklaşım olarak tarihsel bilinç, sürekli değişen ve dinamik yapısıyla birlikte, eleştirel eğitim felsefesi açısından, merkezi bir kavrayış olarak ortaya çıkar. Dahası, bir akıl varlığı olmasının ötesinde, insanın totaliter kimliği, tarihsel bilincin yerleştiği praksis alanda belirlenir. Bu temelde, eleştirel eğitim felsefesi, açısından tarihsellik, dinamik bir süreçte anlama ediminin, sadece nesnesini değil, aynı zamanda öznesini de tanımlayarak, bilinci, soyut mutlak ve teorik bir tasavvurdan, içinde bulunduğu kontekste yani, pratik hayata geri döndürmüş olur. Foucault’nun bakış açısına göre düşünürsek, eleştirel eğitim felsefesi, modern özneyi düşüncenin merkezinden alarak, praksis zemindeki tarihsel yorumun kenarına bırakır ve böylece modern eğitim anlayışının merkezileştirilmiş öznesi, eleştirel eğitim felsefesi tarafından insani somut durumlarla, analize açık hale getirilmiş olur. Bu analizin içerik yapılandırılması üzerine yönelen eğitim faaliyetleri, böylelikle, insani faaliyetlerin bütününe istinaden, düşünce ve eylemin birbiriyle iç içe geçtiği praksise dayalı; insanı insan yapan bütün öğelerin ve de dünyanın birlikte kavranıldığı bir eğitim alanının toplumda kurumsallaşmasını da beraberinde getirmiş olur.

4.4.2. Hermeneutik eylemsellik ve özgürleşim

Eleştirel eğitim felsefesi, tarihsellik argümanı ile birlikte, insanın hermeneutik eylemselliğini de dikkate alarak praksiye dayalı, özgürleştirici bir pedagojiyi benimser. Eleştirel eğitim felsefesi, insanın hermeneutik eylemselliğini, varoluşunun ifşasına yol açacak bir nitelikte kavrayarak, insani anlama edimini de yine insani somut ve pratik alana konumlama eğilimi gösteren bir kavrayışa sahiptir. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi açısından, hermeneutik eylemsellik bütününde insanda vuku bulan ontolojik bir aktivite olarak, insani anlama edimi; Heideggerci (1926/ 2004) tabirle insan varlığının, nasıl bir iş üzerinde olduğunu açığa seren bir eylemdir (s.214). Bu bakımdan, eleştirel eğitim felsefesi için bilginin keşfedilmesinde, insanda vukubulan anlama edimi, bir yöntem veya bilimsel hareket alanı olmaktan ziyade, insani varoluşun merkezinde bulunan, özsel bir durumdur. Bir başka deyişle, anlama, insanda, modern benin bilme ediminden farklı olarak, varoluşun ifşasıdır. Böylelikle, insanın bir olma potansiyeli olarak varlık modu, “ontolojik bakımdan ‘anlama’da ikamet eder” (Heidegger, 2002, s.308). Bununla birlikte, modern bilimlerin olgusal bir betimlemeyle kavradığı, bilgi yaklaşımına karşın, eleştirel eğitim felsefesi, insanın, hermeneutik eylemselliğinin katkısıyla bilgiye ulaştığı kabulüyle, hareket ederek, bilgiyi, olgusalıktan ziyade, kontekst dâhilindeki insani somut durumlarla bağlantılı bir çerçevede, insani yorumlama üzerinden kavrar. Foucault’nun (1966/ 2001) tabirini kullanırsak, “bilmek, dilden dile aktarma yapmaya ilişkindir. Kelimelerin ve şeylerin tekdüze, büyük düzlüğünü ihya etmeye ilişkindir. Yani, bütün işaretlerin üzerinde, yorumun, ikinci söylemini yansıtmaya ilişkindir. Bilginin özelliği, ne görmek ne de gözetlemek olmayıp, yorumlamaktır” (s.77).

Genel itibarla, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışında konumlanmış haliyle, olgusalıktan atfedilen metodolojik dünya, tamamen insana yabancı bir alan konumlamasıdır ve özne-nesne ve de hakikat temellendirmesinde olduğu gibi olgular konusunda da modern eğitim anlayışı, problematik bir durum sergilemektedir. Eleştirel eğitim felsefesi açısından, insan bilincinin içinde bulunduğu gerçeklik tasavvurunu meydana getiren tarihsel, dilsel ve toplumsal durum neticesinde, bilginin insani ve de toplumsal bir konumu bulunmaktadır. İnsanda anlama ve yorumlamanın zemin bulduğu, tarihsel ve de kültürel dünyanın, praksiye ufkundan hareketle, insani

gerçekliğe yönelen eleştirel eğitim felsefesi açısından, Nietzscheci tabirle, “olgular kesinlikle var olmayan şeylerdir. Yalnızca yorumlar vardır”(Nietzsche, 2002, 285). Dahası, “şeylerin kaynağı; bütünüyle tasavvur edenin, düşünenin, hissedenin tutkuyla arzulayanın faaliyetidir. Şey kavramının kendisi, yalnızca, niteliklerin tamamıdır (...) Bir şeyin özü, yalnızca o şey hakkındaki kanaattir” (Nietzsche, s.287). Diğer bir taraftan, insani yorumlamanın, anlamamanın kendi içerisinde, kendine ait bir olanak olarak kendini geliştirmesiyle de bir ilgisi bulunur. Yorumlama, “anlamada tasarlanan olanakların geliştirilmesidir” (Heidegger, 2004, s.220). Bu bağlamda, modern eğitim anlayışının olgusal, metodolojik ve mutlak gerçeklik anlayışları, eleştirel eğitim felsefesi tarafından, insani yorumlama ilişkisinde; sorgulanabilir, eleştirilebilir ve de dönüştürülebilir bir zemine çekilmiş olur. Caputo’nun (1987/ 2002) tabiriyle “insani faaliyetlerin anlaşılmasının önündeki gerçek engel, yaptığımız şeyin ister bilimsel teoriler inşasında ister somut bir etik hayat inşasında olsun, hiçbir önemi bulunmaksızın katı ve değiştirilemez kurallar dâhilinde formülasyonu benimsemesinde yatar” (s.418). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesinin, insanın hermeneutik eylemselliği üzerinden bilgi ve anlam üzerine yönelmesi; eğitim faaliyetlerinde, Modernitenin teorik ve mutlak bilgi anlayışlarından kaynaklanan, insani yaşam ile bilgi arasındaki yabancılaşmanın aşılması üzerine bir epistemolojinin geliştirilmesi ve yayılmasına işaret eder. Ayrıca böyle bir epistemolojinin gerekliliği eleştirel eğitim felsefesi açısından ontolojik anlamda da bir gerekliliktir.

Aydınlanma süreciyle birlikte, geline nokta, modern eğitim anlayışının epistemolojisi ile kurulan “modern toplum bilimleri, özneleriyle, alışılmamış bir biçimde gergin bir ilişki içinde bulunurlar; bu ilişki, özellikle, hermeneutik düşünmeyi gerekli kılan bir ilişkidir. Çünkü toplum bilimlerinin, kendi gelişmelerinde minnettarlık duyduğu yönetsel yabancılaşma burada, beşeri-toplumsal dünyayla ilişki içindedir” (Gadamer’den akt. Outwaite, 2007, s.44). Bu bakımdan, modern eğitim anlayışının, olgusal ve metodolojik yaklaşımından kaynaklanan, yönetsel yabancılaşmanın aşılması için, öncelikle, teori ile pratiğin birbirine uygun hale getirildiği bir epistemolojik kavrayışla, eleştirel eğitim felsefesi, insanın, ontik özellikleri üzerinden bilgiyi bilinçlerde konumlamaya özen gösterir. Bu konumlama, aynı zamanda insan bilincinin, mutlak, mekanik, olgusal ve teorik tahakkümlerden, kurtarılmasıyla da ilgili bir durumdur. Çünkü Marksist kökenleri gereği, eleştirel eğitim felsefesi için, praksis

alan; diyalektik süreçle işleyen ve her dönem ve her çağda değişime uğrayan bir takım tikelikler ve de insani yaratımlarla dolu bir yapıdır. Bu nedenle, pozitivist mutlak yaklaşımlardan son derece uzaktır. Hatta eleştirel eğitim felsefesinin kavrayışından, epistemolojik birlik adına modern eğitim anlayışında, kurumsallaşan modern toplum bilimlerinin, metodolojizmi içerisine hapsedilen, hermeneutik anlayışında dahi yorumlayanın, yorumladığına yabancılaştığı bir durum söz konusudur. Oysa eleştirel eğitim felsefesi için bilgi, bilimsel otoritenin kavradığının aksine, daha önce belirttiğimiz üzere, yaşama dünyasıyla doğrudan ilişkili bir varyantta, düşünce ve eylemin iç içe geçtiği praksis zeminde vuku bulur. Dahası, Eleştirel eğitim felsefesi açısından, pozitivistin yöntemsel yabancılaşmasının kaynağını teşkil eden metodolojik eylemindeki nesnellığe atıfla, pozitivism tarafından hermeneutik eylemselliğe yüklenen sabit ve transandantal bir nitelik de bulunmamaktadır.

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, hermeneutik eylemsellik, bilginin ortaya çıkartılmasında, modern eğitim anlayışının özne nesne konumlanmasında ki gibi insanın öznel bir faaliyeti gibi de algılanmaz. Eleştirel eğitim felsefesi, Nietzsche, Heidegger ve Gadamerci bir kavrayışla, insanın hermeneutik eylemselliğini, ontolojik olarak kavrayarak, pozitivistin olgusal zemindeki psikolojizm ve de sosyolojizm dayanaklı insan, toplum ve de insan bilimleri anlayışından, tamamen farklı bir kavrayış olarak, başka bir ontolojik epistem ortaya koyar. Hermeneutik eylemsellik, ontolojik bir varoluş tarzı niteliğindeki anlama ve yorumlamadaki insan özelliğiyle, somut durumlar ve de insanın tarihsel bilinciyle ilişkili olarak, insan doğasının anahtarı olarak kavranır. Bu nedenle, modern epistemolojinin, temel argümanlarından biri olan ‘kendinden feragat’, diğer bir deyişle, geçerli bilgi ancak insani eylem pahasına kazanılabilir ilkesi, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insani varoluşun özsel bir durumu olan hermeneutik eylemselliği göz ardı eden bir yaklaşım olarak tasavvur edilir. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi açısından, en temelde, modern eğitim anlayışının nesnellik argümanlarının tersine, insanın hermeneutik eylemselliği nedeniyle, önyargılardan arınmış bir anlamının varlığı kabul edilmez. Gadamerci (1977/ 2002) tabirle, varoluşun özsel bir durumu olarak tarihsel ve kültürel zeminde “biz, düşünüş ve kavrayışımızda daima daha önceden, dünya hakkındaki lingüistik yorumumuzca önyargılı olmaya mahkûm edilirik” (s.69). Ancak, metodolojim üzerinden hakikate yönelen pozitivism kaynaklı modern eğitim anlayışında, bilimsellik faaliyetleri ile kanaatin, yani, daha geniş bir anlamda,

özsellik/öznelliğin etkisini bastıran bir metodolojik kurallar serisi öngörülür. Modern epistemolojinin bilimsel akıl otoritesi, epistemolojik ilkelerine paralel bir anlayışla, adeta kendisini, yaşama dünyasında vuku bulan gerçeklikten soyutlama eğilimi göstererek, meşrulaştırmaya çalışırken, diğer taraftan da yaşama dünyasını da aynı epistemolojik ilkelerce, kendisine metodolojik bir alan olarak açma teşebbüsü içerisinde. Böylelikle, modern paradigmaya uygun şekilde eğitim alanında da zihinsel faaliyetler, araştırma metodolojisinin buyurduğu sınırlara uyacak duruma getirilir (Murphy, 2001, s.59). Bu bağlamda, modern eğitim anlayışının, merkezine yerleştirilen pozitivistin, bilimsel aklının nesnellikçe dair faaliyetler ile ve buna ek olarak zihnin metodolojik prosedürlere göre yapılandırılmasıyla, hakikatin keşfedileceği iması, eğitim aracılığıyla önyargılardan arınmaya ve de bilginin 'saf ve lekesiz' bir şekilde elde edilmesi olanağının aranişidir. Oysa eleştirel eğitim felsefesi açısından, insanın anlama ediminin gerçekleşmesinde, önyargılar, insani bir durum olarak algılanarak, problematik bir durum olmaktan ötede, insani varoluşla ve bilgi ile ilgili kılınır. Eleştirel eğitim felsefesinin, bu kavrayışı üzerinden gidersek, modern eğitim anlayışında, insan kendi varlığında içerlenmiş olan bilme edimini yadsıyarak, yerleştirildiği modern özne konumundan, adeta kişisizleştirilen, yaşama dünyasının kendine has durumlarını yorumlamaya çalışmaktadır. Üstelik Psikolojizm ve Sosyolojizm dayanaklı modern eğitim anlayışına bu açıdan eleştirel eğitim felsefesi bakış açısıyla baktığımızda, özneler arası ilişkilerde aynı paradigmadan yorumlandığı için gerçeklik adına üretilen anlamlar ile yaşama dünyasında vuku bulan 'olay' arasındaki yabancılaşmada dikkat çekici bir durumdur.

Modern eğitim anlayışında, nesnellik uğruna insanın ontik bir yitime uğramasını, yöntemsel yabancılaşmanın varlığını ve de bilginin Kartezyen bir anlam dairesi içerisinde anlamlandırıldığına işaret eden eleştirel eğitim felsefesi, insandaki önyargılardan anlamaya giden yolu ise eleştirel akılla açmak isteyen bir yaklaşım ortaya koyar. Bir başka deyişle, Eleştirel eğitim felsefesi, teorik bakış açısıyla Aydınlanma'nın yaşama dünyasına, yani pratik düzleme karşı radikal bir tavır takınmasını, Antik düşüncedeki insanda bilme üzerine bir refleksiyon olan, 'doğal tavır'ın, akli merkezileştirme uğrunda yitirilen bir etken olmasına benzer şekilde, insanın dünyaya karşı doğal tavrını kaybetmesi şeklinde değerlendirilir.

Eleştirel eğitim felsefesi açısından, en temelde insanın, gerçeklikle karşı karşıya kalması, tarihsel ve hermeneutik eylemselliğin vuku bulduğu, lingüistik toplumda, diyolojik alanda gerçekleşir. “Dünyanın her lingüistik tecrübesinin dilin tecrübesi değil, dünyanın tecrübesi olduğu” (Gademer’den akt. Hekman, 2012, s.154) üzerinden gidersek, eleştirel eğitim felsefesi için, insanın lingüistik konumu, Heideggerci tahlilden hareketle “dünyaya atılmışlık üzerinde yoğunlaşma, bir geleneğe ait olması anlamına gelen şeyin bütün anlamını kavrama görevine devrolur. Bir bilgi problemine dönüşmeden önce bile, önyargılarımız, herhangi bir şeyi bir biçimde kendilerine dayanarak anlayacağımız ‘ontolojik olgular’, tarihsel olarak intikal etmiş bulunan içeriklerdir” (Kisiel, 2002, s.185). Bu bakımdan, en temelde, eleştirel eğitim felsefesi açısından, “tüm önyargılardan bağımsız bir anlama hiç şüphesiz yoktur” (Gademer’den akt. West, 2006, s.189). Bu nedenle, modern eğitim anlayışının teorik ve mutlak bakış açısının aksine, eleştirel eğitimin felsefesinin kavrayışında, hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da ‘doğal tavır’dan bağımsız, önyargılardan arınmış, insani eylem pahasına, metodolojik güven ile elde edilen kesinliğin, hakikati garantilemeye yetmediği bir durum söz konusudur. Çünkü eleştirel eğitim felsefesi için gerçeklik, praksis alanda, bilincin somut durumlardaki pratik bilgi ve de normatif yetenekleri üzerinden şekillenir. İnsan, bireysel anlamasını, içinde bulunduğu tümel kategorik yapının belirlenimi altında yorumlar. Bu bağlamda, eğitim faaliyetlerinin içerik yapılanmasında ortaya konulan bilginin gerçekleşmesinde, insana ait karakteristik anlama edimi ile yorumlamadaki insanı kuşatan tümel kategorik yapılanma, aynı zeminde bir biriyle buluşturulmalıdır. Böylelikle, en temelde, insanı her türlü tahakkümden bağımsızlaştırmaya ve de praksis zeminde varoluşunun etken ve dönüştürücü hamleleri üzerine konumlamak teşebbüsünde olan eleştirel eğitim felsefe için, hem pratik aklın hem de bilimsel aklın praksise göre anlaşılması gerektiği öngörüsü ortaya çıkmış olur. İnsanın ontolojik bir özelliği olarak hermeneutik eylemsellik, bu noktada, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insan hayatının akıl belirlenimi altında bir kurallar silsilesi altına sokan, modern eğitim anlayışının aksine, insan bilincini, Caputo’nun (1987/ 2002) tabiriyle, “insani işlerin nihai noktada, ister bilimsel teoride ister etiğin inşasında olsun, bir karar-prodesürü olarak fonksiyon görebilecek ya da fonksiyonunu yerine getirmesi gereken apaçık kurallar halinde formelleştirilebileceği fikriyle mücadeleye sokar” (s.418).

4.4.3. Lingüistik toplum, diyalog ve özgürleşim

Modern eğitim anlayışının aksine, belli sınırlılıklara istinaden, içinde bulunduğumuz; arzularımızın, içgüdülerimizin, tutkularımızın, tarihselliğimizin etkisi altındaki, çeşitli perspektiflerimizden yaklaştığımız, yorumlamaya imkân tanıyan ve söylem ile söyleyeni buluşturan, dildeki fiillik durumunun, insan varoluşundaki etkinliği (Nietzsche, 2002, s.286) eleştirel eğitim felsefesi açısından, yadsınmadığı gibi, aklın önünde bir tasavvurla düşünülür. Nietzscheci tabirle, gerçekliğin betimlenmesinde kullandığımız dilde, (adlandırma-terminolojik yasalaştırma, farklılaştırma, tasnif etme, dizayn etme, sınıflandırma özdeşleştirme, eşit olmayan şeylerin eşitlenmesi gibi) zihnimizdeki/iç dünyamızdaki asli güçlerin, kendi özelliklerini ifşa etmesi neticesinde, düşüncede yanlış konumlanmamıza ve de şeylerin gerçekte olma tarzlarına aykırı düşen metafizikten bağımsızlaşamadığımız (Nietzsche'den aktaran Schrift, s.6, Danto, 2002, s.42) düşünülürse, eleştirel eğitim felsefesi, modern epistemolojinin metodolojik küme kategorisine soktuğu, dünyanın betimlenebilmesinde kavramlara temsil görevini yüklediği yerde, gerçekliğin, kavramlar üzerinden temsil edildiği rasyonalitesini askıya alan bir paradigmaya sahiptir. Dil, sadece hakikatin keşfedilmesinde dünyanın gizemini çözen bir araçtan ötede, insani/beşeri varlığın, reel ortamı ve insani eylemi biçimlendirmenin de aracıdır (Gadamer, 2002, s.73). Eleştirel eğitim felsefesi için, insan; içinde bulunduğu toplumun tarihinde, kültüründe geleneğinde ve dolayısıyla nihayetinde 'dil'de evindedir. Bu bağlamda, en temelde dil, "dünyanın tecrübe edilme, ifşa olma, kendisiyle karşı karşıya gelinme tarzı"(Caputo, 2002, s.109) olarak, insani varoluşa belirli kılınır. Habermascı bir yorumlama yapacak olursak, insanın anlama edimi, insani tecrübelerden çıkan toplumsal tarihsel çerçevedeki iletişimsel etkileşimle bağlantılıdır. Bu bağlamda, Eleştirel eğitim felsefesi tarafından, zihnin kendi güçlerinin ifşası durumdaki dilin gelişimi ile bilincin gelişimi; toplumsal süreç içerisinde, karşılıklı etkileşim alanlarındaki, bir ve aynı süreç içerisinde değerlendirilir. Dahası, Lacan'ın bakış açısından okursak, bilinç dilden bağımsız değildir (Hollinger, 2005, s. 140).

Bununla birlikte, dilbilimsel kavrayışlar ve alışkanlıklar bilinci ideolojik tarzda tanımlar ve diğer bir yönden de doğal olarak kısıtlar. Bu bağlamda, bilinç, kendi özünden kopartılır ve böylelikle insanın arzu ve istekleri de kültürün bilinç üzerindeki egemenliğinin sonucu olan, bir yoksunluğu temsil eder (Hollinger, s. 140). Bu

bakımdan, eleştirel eğitim felsefesi için, dilin yapısıyla, özgürlüğün tasviri aynı bağıntı içerisinde kavranır ve dilin mahiyeti, toplumsal ortamda doğrudan bilinç durumlarıyla da bağlantılı kavranılır. ve dilin, aklın çalışma sistematiğine indirgendiği yerde, bilincinde, aynı şekilde toplumsal iletişim ilişkiler bütününde, yani, o toplumda kabul edilen epistemler kurallar ve değerler üzerinden, yine aklın çalışma sistematiği içerisindeki metafizik şemaya göre indirgendiği, eleştirel eğitim felsefesi tarafından gözden kaçırılmaz. Böylelikle, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern eğitim anlayışında, görmezden gelinen, insanın lingüistik toplumdaki iletişimsel eylemselliği ile aklın kendine ait metafiziksel örüntüsüyle bağı kurularak, dil üzerindeki, aklın belirleyiciliği yadsınmamış olur. Ancak, modern eğitim anlayışının, temelindeki Descartescı kökenlerinden çıkan, Kartezyen özne anlayışı; gündelik dünya ve de onun etkileriyle, insani bağlantıyı koparıp, onun yerine, kuşkuların dışında kalan bir ara alanda, pozitif manada metafiziksel bir görüş noktası tesis edilmesine işaret eder. Böylelikle Kartezyen özne anlayışından, bir başka deyişle, dünya dışı ve de kendi içine kapalı bir konumdan kesin ve açık seçik bir episteme ulaşmaya çalışmak demek, diğer bir taraftan, ötekilere atıfla, lingüistik toplumu yadsıyan, gerçek anlamda, ‘diyalog’suz bir zemini ön görmektir. Oysa lingüistik toplumda, aslında ötekinin söylemini açıkça işitirken, biz öncelikle söylenen şeyi anlamaya yöneliriz. Bu bakımdan “biz ötekiyle söylemin ait olduğu varlıkla, zaten önceden birlikteyizdir” (Heidegger, 2002, s.328).

Deridacı bir yaklaşımla, akıl konsepsiyonu dâhilinde dünyanın açık seçik bir kesinlikle gözlemleyebilen özneye sunulması ve de dil üzerinden temsilinin imkânı, diğer taraftan, “kesin olmayanın, yerine oturmayanın, farklı olanın bastırılması ya da dışlanması yoluyla sürdürülebilen bir tiranlığı” (Derida’dan akt. Bozkurt, 2003, s.464) içinde barındıran bir kavrayıştır. Bununla birlikte, Batı düşüncesinin, her zaman belleğinde bulunan ve Derida’nın şiddet hiyerarşileri olarak tanımladığı; zihin ve beden, eril ve dişil, akıl ve duygu, aynılık ve farklılık, ben ve öteki gibi, temel kavramasal karşıtlıklarını ve de bu karşıtlıklardan birincilerinin ikincilerinin üzerinde bir hâkimiyet ve üstünlük kurma realitesinin varlığı, modern epistemolojide de aşikârdır. İnsani eylemselliğin somut, pratik ve gündelik akışındaki tikel belirsiz ve sonlu niteliklerinin yadsınarak, aklın kendi metafiziksel örüntüsüne göre tasarımılanan modern dünya; insanın metafiziksel derinliğindeki egemenlik ve hegemonik metaforlarının da etkisiyle birlikte, insan ve varoluşu üzerinde, bir tahakküm alanına dönüşmüş görünmektedir. Ve

gelenen noktada, eleştirel eğitim felsefesi açısından, modern epistemolojiyle birlikte, maddi üretim araçlarını kontrol eden egemen güç tarafından dil, insani ilişkilerin aracı olmaktan çıkartılarak, genel geçerlik savıyla, egemenlik ilişkileri aracı haline dönüştürülmüştür (Horkheimer ve Adorno, 1995, s.39). Bu bağlamda, modern eğitim anlayışında olduğu gibi, metodolojik seyirde işleyen gerçeklik anlayışları, mutlak, doğal ve mekanik düzen temaları, rasyonel formel ve de kategorik bilinç formları, her bakımdan, aslında, yaşama dünyasında vuku bulan insanca bir ontik durum bağlamında “ötekiyle ötekilikle mücadele eder ve de bir ölçüde diyalogu önler. Ötekiliğin bütünüyle aşıldığı yerler, diyalogun bütünüyle ortadan kaldırıldığı, tahakküm durumlarının doğduğu yerlerdir” (Falzon, 2001, s.8). Bununla birlikte, Foucaultcu tabirle, toplumsal açıdan meşru ve kurumsal olan, bir başka deyişle, toplum üzerinde bir denetim aracına dönüştürülen bilgi, yani epistem, “her bir tarih çağına, bir biçimde egemen olan bir olanaklı söylemler sistemidir (...) ve bilginin /epistemlerin ölçütleri, neyi ve kimi dışarıda bıraktıkları ya da diskalifiye ettikleri ile tanımlanabilmektedir” (Bozkurt, 2003, s.456) Bu bağlamda, Eleştirel eğitim felsefesi, modern epistemolojinin dil politikasını dökonstrüksiyona tabi tutarak, teorik ve metodolojik söyleminin, görünüşteki yansız tutumuna rağmen, tamamen; ötekileştirme, dışlama, marjinalleştirme ve de asimilasyon uygulamalarıyla ilişkilendirir. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insani somut durumların anlam kazanmasında, insanın ötekiyle araçsız bir bağlamda karşı karşıya kalması etken bir nosyondur.

Bununla birlikte, bilginin keşfedilmesinde, araştırmanın, nesnelleştirilmiş teorik teknik ve metodolojik denetiminin sınırlarına hapsolünmemiş bir dilin kullanımına gerek vardır. Ancak, Habermas’ın tabiriyle, böyle bir dil, “birbirlerini karşılıklı olarak yanlış anlaşılmayan bireyler diye tanıyan ve kabul eden toplumsal özneler arasındaki etkileşimden doğar. Bu iletişimsel eylem, araçsal eylemin genel çerçevesine indirgenemeyen bir referans sistemidir” (Habermas’dan akt. West, 2010, s.126). Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından da bilginin ortaya çıkartılmasında nesnelere atfedilen araçsal bağlamdan ziyade, lingüistik toplumda vuku bulan insanlar arasındaki etkileşim ve iletişimsel eylemsellik ön plana çıkartılır. Gerçekliğin tasavvur edilmesinde, lingüistik toplumda vuku bulan, insanın insanla olan iletişimsel edimi, her zaman bir diyaloga sebep olmakla birlikte, bu durum, bilginin Kartezyen konumunun metafiziksel temellerini aşmaya yönelik bir kavrayışın, aslında praksiste, insani bir

varoluş bağlamında vuku bulduğuna da gönderimde bulunmaktadır. En temelde, “ötekiyle karşı karşıya gelmekle, bizim dışımızda bir şeyle, yeni bir şeyle, bizi etkileyecek bir şeyle, bizi sahiden değiştirecek ve yenileyecek bir şeyle karşı karşıya geliriz” (Falzon, 2001, s.54). Freire’in (1968/ 2010) tabirini kullanırsak;

...diyalogu analize girerken özünü de keşfederiz: Sözü. Fakat söz, diyalogu mümkün kılan bir araçtan öte bir şeydir. Dolayısıyla sözü oluşturan öğeleri aramamız gerekir. Söz içinde iki boyut buluruz: ‘düşünme’ ve ‘eylem’, bu ikisi öylesine radikal bir etkileşim içindedir ki biri kısmen bile feda edilecek olsa, öteki dolaysızca zara görür. Aynı zamanda bir praksis olmayan hiçbir gerçek söz yoktur. Bu yüzden, gerçek bir söz söylemek, dünyayı dönüştürmektir (...) diyalog insanlar arasındaki yüzleşmedir. Ve dünyayı adlandırmak için dünya aracılığıyla yaşanır (...) diyalog insanların insan olarak taşıdıkları anlamın hakkını verme tarzı olarak kendini dayatır (s.64).

Bu bağlamda, düşünme ve eylemin birlikte vuku bulduğu diyalog kavrayışı, modern eğitim anlayışının, statik ve teorik bakış açısı içerisine odakladığı edilgen konumdaki insanı, ontolojik bakımdan layıkıyla dinamik bir konuma yerleştirmeye yönelik bir kavrayıştır. Ayrıca, eleştirel eğitim felsefesinin, diyalogun önemi üzerinden praksiye yönelimi, Batı düşüncesinin metafiziksel derinliğinin bir getirisi olarak, modern epistemolojiye sızmış olan iktidar ve de hegemonik belirlenimler ile ve bu doğrultuda ortaya konulan realitenin, insan üzerine yüklemiş olduğu tahakkümlerin, yabancılaşmaların ve de ötekileştirmelerin aşılmasına bir zemin hazırlar. Foucaultcu tabirle, en temelde diyalogda “her kişinin hakları, bir anlamda tartışmaya içkindir” (Foucault’dan akt. West, 2005, s.287) Dahası diyalog; merkezi kayıtsızlığa dem vuracak şekilde, praksiyeki bütün öğeleri dikkate alan, bütünsel bir insani varoluşun analizine kapı aralamaya işaret etmektedir. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından, insanın lingüistik konumu, modern özneyi tanımlanışı bakımından ezeli ve ebedi mutlaklığından, rasyonel ve kesinliğin eminliğinden, insani somut durumlara dönüşün imkanını; “klastrofobik kendi içine kapalılıktan ve steril tekrardan yalnızca kendi yansımasıyla birlikte yaşama kabusundan kurtuluşu sunar” (Falzon, 2001, s.54). Modern öznenin, konumlanışı itibarıyla bulunmuş olduğu akıl konsepsiyonundaki; soyut, statik, teorik, mutlak ve rasyonel tasvirine karşılık, eleştirel eğitim felsefesi insanı, lingüistik toplumsallığıyla ele alarak eğitim faaliyetlerini karşılıklı ilişkiler

bağlamında, daima dinamik bir iletişim eylemselliği üzerinden yorumlar. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından diyalog; lingüistik toplumda aktif üretim faili olarak, insanların, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemeleri, şekillendirilmeleri dolayısıyla da insani varoluşun potansiyeli dâhilinde, hayatın yeniden yeniye değişip dönüştürülmesi anlamında önem arz eder. Çünkü lingüistik toplumda, “insani varlıklar olarak biz hem başka insani varlıklarca yorumlanır, şekillendirilir ve organize ediliz hem de yeni düşünce ve eylem biçimleri yaratmak, sonrada diğer düşünce ve eylem biçimlerini şekillendirmek ve dönüştürmek için empoze edilmiş bulunan sınırlamaları aşmaya yetenekliyizdir” (Falzon, 2001, s.63). Bu bağlamda, modern epistemolojide olduğu gibi; pozitivist, analitik, rasyonel ve teorik bir dil kullanımı içerisine hapsedilen bilgi yüzünden, bir nevi insanın varoluşuyla olan diyalogunun yadsındığı yerde, eleştirel eğitim felsefesi dili ve dilin kullanımını, insanlığın ortak uzlaşma alanı olarak benimser. Gademerci (1977/ 2002) bir yaklaşımla, eğer dili, insani varlıkla birlikte ikamet ettiği alanda, ortak anlama alanında, sürekli dinamik bir varyanttaki ortak uzlaşma alanında, insani hayat için, soluduğumuz hava kadar elzem bir alan, bir şey olarak görüyorsak (s.73), hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim faaliyetlerinde de ‘insani olan her şeyin söylenmesine’ izin verilmesi gereklidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Aydınlanma düşüncesi ile birlikte, hayatımıza girmiş olan modern epistemoloji ve bu bağlamda ortaya konulan rasyonel kabullere rağmen, zamanımızın sorunlarına yöneldiğimizde, eğitim alanının da son derece problematik ve tartışmalı bir alan olduğu aşikârdır. Özellikle, modern epistemolojiye yöneltilen, eleştirel yaklaşımların zihnimizde açtığı yeni ufuklardan, dünyaya baktığımızda aydınlanma uğruna yitip giden insani bir bedel karşısında, hayatın her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da, düşüncede, yeniden bir toparlanmanın gerekliliği elzem bir durum olarak görünüyor. Aydınlanma düşüncesinin, bir eğitim projesi olduğunu daha önce belirtmiştik. Ancak, gelinen noktada, post-modernist bir eğilimle; insan, toplum, bilgi, bilim, ahlak ve politikada modern epistemolojinin bir meşrutiye sorunuyla karşılaştığı düşünülürse, eğitim alanı da aynı sorunsallıkla baş başa kalmış olur.

Zamanımızda genel bir düşünce olarak, düşüncede ve de realitede hâkim olan bilgi, iktidar ve yönetsel biçimler, demokrasi ve insani özgürleşim ideallerinden uzaklaşmaktadırlar (Hollinger, 2005, s.243). Ve gelinen noktada, düşüncede Post-modernizmin konumlanmaya başladığı kontekstimizde, modern epistemolojinin, burada sıralamayacağımız kadar çok itirazla, pek çok tartışma konusuna çekildiği aşikârdır. Bununla birlikte bu tartışmaların ilgi ve ilkesel verileri bağlamında, bir tarafta; soyut, nesnel, mutlak rasyonel, bilimsel, pozitivist ve analitik argümanlar diğer tarafta; rölâivist, tarihsel, diyalektik, somut, gündelik, pratik eleştirel argümanlar bulunmaktadır. Ve bir çıkış yolu olarak, ortaya konulan kavrayışlardaki zamanımızın temel belirlenimleri de yine, bu argümanlara istinaden, en azından iki tür kaygı üzerine konumlanmıştır. Bunlardan ilki, Aydınlanma düşüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan eğilimlere atıfla; pozitivist tutum, nesnecilik, bilimcilik, araçsal akıl, teknik rasyonalite, maliyet fayda analizi, ezeli ve ebedi formülasyon, tümel ve bütünsel kavrayış, bilimsel ve teknolojik toplum arayışı gibi mutlak ve akılsal iddialara boyun

eğmeden insani yaşama yönelmektir. İkincisi ise, bu yönelişle birlikte, ortaya çıkabilecek olan rölativizm, irrasyonelizm, özerklik, çoğulculuk ve de nihilizmle nasıl mücadele edileceğidir.

Bu noktada, zamanımızın felsefi tartışmaları üzerinden, eğitim alanına yöneldiğimizde, Modernitenin üretildiği ve de geniş kitlelere yayılmasında bir araç olan modern eğitim anlayışını, tartışmanın tam ortasında bulabiliriz. Çünkü araştırmamızın bulgularına göre yorumlarsak, eleştirel eğitim felsefesine göre, insan hayatına kattığı ve ya katamadığı kendine has özgürleşim paradigmasıyla ilişkili olarak, modern epistemolojik kavrayışla yapılandırılan, modern eğitim anlayışında insan, adeta kendi kendisine, varlığına ve de dünyaya yabancılaştırılmaktadır. Bu bağlamda, zamanımızın felsefi tartışmaları ile doğrudan ilişkili bir zeminde, eğitim alanına yönelen eleştirel eğitim felsefesi, yukarda belirttiğimiz kaygıları yadsımadan, modern eğitim anlayışına bir alternatif olmaktan ötede, en temelde, özgürleşim adına, kendisini, toplumsal organizasyonda yapılandırmayı amaçlar. Çünkü araştırmamız ışığında diyebiliriz ki, eleştirel eğitim felsefesi; her ne kadar aydınlanma ve Modernite karşıtı ve ya modern epistemolojiye karşı ikircikli tutuma sahip, çeşitli kavrayışları içerisinde barındıran Modern Felsefenin eleştirel geleneğinden felsefi alt yapısını oluştursa da temelde, Aydınlanma'nın marjinine karşı değildir. Bununla birlikte, eleştirel eğitim felsefesi, modern epistemoloji ile birlikte geline nokta, ortaya çıkan modern dünyanın, problematik ve tartışmalı unsurlarından ayıklanması için, eleştirel geleneğin bir çare olarak önerdiği eğitim yaklaşımı olması bakımından, Aydınlanma düşüncesinin kontekstindeki, kaosun aşılması için önerdiği, yol hususunda da uyushmaktadır. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesini, aslında modern epistemoloji, kapitalist sistem ve Liberal anlayışlarla birlikte ortaya çıkan, modern hayatın sorunsal yönlerinin giderilmesine yönelik, Batının 'yeni eğitim projesi' olarak okuyabiliriz. Ancak eleştirel eğitim felsefesinin, modern dünyanın sorunsal yönlerinin aşılması noktasında, kavradığı eğitim anlayışı, aydınlanmanın kavrayışından tamamen farklı bir yaklaşımdır.

Eleştirel eğitim felsefesi, Orta Çağın teolojik ve dogmatik dünyasından, insani dünyaya dönüşe işaret eden, iyimser kavrayışına rağmen, yoldan çıkmış bir Aydınlanma'nın, yeniden, insani bir yönde ve bu bağlamda özgürleşim adına rayına oturmasının, eğitim yoluyla gerçekleşmesini ön gören bir yaklaşımdır. Nasıl ki, Aydınlanma düşüncesi, eğitim yoluyla insanların aydınlatılması üzerine, akılcı bir

yoğunlaşmayı ön görerek, geçmişin kaosundan bir çıkış yolu aranmasıysa, eleştirel eğitim felsefesinin amacı da en temelde; bu arayışın bir sonucu olarak, içine girdiğimiz demir kafesten, yine eğitim yoluyla bir çıkış bulabilmemize yönelik, insani bir özgürleşimin imkânın aranmasıdır. Bu imkân arayışında, Freire'in (1968/ 2010) ileri sürdüğü gibi, insanın tek yetisi insanileşme olduğu argümanı üzerinden giden, eleştirel eğitim felsefesi, en temelde, özgürleşim ile insanileşmeyi, aynı düzlemde buluşturarak eğitim faaliyetlerine yönelir. Çünkü eleştirel eğitim felsefesinde, özgürlük ile insan gerçekliği birbirinden ayrılmaz bir bütünde kavranır. İnsani varoluşa vurgu yapmayan özgürlük tanımlamaları, eksiktir. İnsani varoluşu, mutlak ve tümel anlatılar içerisine konumlamak, insani varoluşa aykırı eğilimlerdir. İnsanı, insani ilişkileri ve de toplumsal organizasyonu, akıl düzleminde rasyonel ve bilimsel(psikolojizm, sosyolojizm) bir tanımlamaya göre kurgulamak ise özgürleşimi tamamen varoluş sahnesinden uzaklaştırmaktır. İnsanın teorik tasviri ve bu bağlamda, metodolojik seyre benzer bir betimleme dâhilinde, bireyin toplumsal kuruluşu, kendi varlığından ve varoluş kontekstinden yalıtılmasına işaret eder. Bununla birlikte, hakikat adına gerçekliğe verilen anlamı, teorik mutlak ve ezeli ebedi bir formülasyona göre betimlemek de insani gerçekliğe, dolayısıyla, aynı düzlemde görülen özgürleşimle uyuşmamaktadır. Bu bağlamda, öncelikle, eleştirel eğitim felsefesi özgürleşim kavrayışında, epistemolojik açıdan insanın gerçekliğe verdiği anlamın, metafiziksel düşünsellikle ilgili bağı, insanın metaforik ve antropomorfik eylemselliği üzerinden kavrayarak, metafiziksel düşünsellik ile insanların gerçekliğe verdiği anlam arasındaki bağlantılara dikkat çeker.

Hakikatin kavranıldığı, metafizik argümanları yadsımadan, insanların, gerçekliğe vermiş olduğu anlam dünyasına yönelen, eleştirel eğitim felsefesi için, metafiziksel düşünsellik, insani özgürleşim noktasında, insanlar üzerinde tahakküm kurmanın bir yoludur. Eleştirel eğitim felsefesi açısından, Modernitede olduğu gibi insanların gerçekliğe verdiği anlam, toplumsal organizasyonun biçimlenmesinde rol oynayan egemen güç ve otoriter eğilimlerin, hegemonik tutum ve davranış şemalarıyla yakından ilişkidir. Bu yüzden, bilgi adına ortaya konulan ve bilinçlerde rasyonalite olarak konumlanan hakikate dair betimlemeler, özgürleşim adına, insanda bir farkındalık oluşturacak bir kavrayışla; güç, iktidar ve hegemonya paradigmaları ile ilişkili kılınarak açıklanmak zorundadır. Diğer bir yönden, eleştirel eğitim felsefesi için, insani varoluşunun gelişimi, her zaman insanın maddi üretim sürecine dayalıdır.

Dolayısıyla, insan yaşamı ile ilgili bütün yönlerin gelişimine yön veren, gerçek maddi üretim sürecine ulaşmak; ancak diyalektik süreçle bağlantılı olarak, mevcut olan baskıcı ve hegemonik tutumların, eğitim yoluyla insanileşme ve doğallaşma zeminine çekilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi için, özgürleşim kavrayışı; bilincin maddesel özü gereği dış dünyada, üretici olarak, emek formunun inşa edilmesindeki, insani etkinliğe gönderme yapar. Dahası, eleştirel eğitim felsefesi açısından, pedagojik epistemoloji; maddi dünyanın bilinçteki yansımasına denk düşecek bir anlamda, insan bilincindeki, insanileşmeyi simgeleyen emek formunun, eğitim alanındaki inşasıdır. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi, özgürleşim kavrayışında, hakikat dediğimiz şeyi, insani tecrübe, eylem ve üretim dolayımında somut, gündelik ve pratik yaşama dünyası içerisine çekerek ve üstelik metafiziksel düşünselliği dahi bu noktada sorgulayarak, insani yaşam üzerinde, tahakküme neden olan metafizik argümanların farkındalığına yönelir. Bir başka deyişle, hakikatin tasviri bütünüyle, insani yaşama dünyasına indirgenir. Bununla birlikte, “bütünsel bir fonksiyon olarak hakikatin, toplumsal anlamı vardır. Ve bu da salt bir metafizik bilmece değildir” (Murphy, 2000, s.36). Ancak bu noktada, araştırmamız ışığında diyebiliriz ki, bir diğer taraftan eleştirel eğitim felsefesinin içerik yapılanması; ezeli ve ebedi kurgulardan, ideal, tümel, rasyonel ve de mutlak hakikat betimlemelerinin ifşası üzerinden değil, insani eylemsellikte ‘olay’ arasındaki yakın ilişkiye dair bütünlüğün akışında vuku bulan, insani varoluşun fenomenolojisiyle (özü görüleme- özsellığe bakabilme) gerçekleştirilir. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi modern epistemolojinin; insana ait yadsıdığı, görmezden geldiği yaşama dünyasındaki bütün ontik ve temel unsurları dikkate alarak, özgürleşim adına eğitimi, bir nevi yeniden, modern özneyi ‘insanileştirme’nin aracı olarak kavrar. Üstelik eleştirel gelenekten aldığı ivmeyle, felsefi kaygılar bağlamında, irrasyonelizm ve de nihilizme düşmemeye özen göstererek ve de akıl, bilgi ve rasyonalite kabulleri de dâhil olmak üzere, insan hayatıyla ilgili bütün unsurları, bir ön şart bağlamınca, eğitim faaliyetlerinde dikkate alarak pedagojiye kapı aralar.

Yine araştırmamızın ışığında diyebiliriz ki, eleştirel eğitim felsefesi için, pedagojik tanımlamalara atıfla, kontekstteki insani varoluşun çözümlenmesi, yine insan varoluşuna ait dinamizmin, kendine has unsurlarıyla gerçekleştirilmelidir. Bu nedenle, eleştirel eğitim felsefesi, modern epistemolojinin akıl postülası altında tek boyutlu,

statik ve de ezeli ve ebedi bir formülasyonla yapılandığı, psikolojizm ve sosyolojizm dayanaklı eğitim tasavvurundan başka bir varyantta, insanı insan yapan belirlenimlere atıfla, insani ontolojik özselliklerin bir bütün halinde vuku bulduğu, praksiye odaklanır. Eleştirel eğitim felsefesi için, düşünce ve eylemin birlikteliğinde insanileşme ve doğallaşmaya atıfla, değişim ve dönüşümlere vurgu yapan praxis zemin; insani varoluşun dinamik seyrinde, özgürleşimin zemini olduğu kadar, eğitimin de en temel zemini. Bu zeminde insan; diyalektik bir konumda ve lingüistik ortamda, tarihsel, toplumsal bilince sahip, hermeneutik bir kavrayışla düşünen, eyleyen ve de üreten faal bir varlık olması bakımından, en temelde, kendi kendine yönelmiş, Varlık'ı üreten bir varlıktır. Bu bağlamda, praksisle, hayatın anlamındaki yakın ilişkiyi, varlıksal bir boyuta çeken eleştirel eğitim felsefesi, insanı, kendi varlıksal alanında gerçekleşmesi ihtimal, varlığının potansiyel çok çeşitliliği üzerinden tanımlayarak, özgürce eyleyen, düşünen ve kendi varlıksal alanını kendisi için üreten bir varoluştan hareketle, tamamen, özgürleşim amacıyla eğitim faaliyetlerine yönelir. Oysa modern epistemolojinin bir sonucu olarak, değerlerden yalıtılmış bilginin, toplumsal alanda merkezileştirilmesi ve bu durumunda, yine akılcı bir rasyonalite dâhilinde, herkesi bağlayan düzen ve sistem diye meşrulaştırılması, aslında praksisle, insanı yaşamı birbirinden ayıran bir yaklaşımdır. Öyle ki, praxis zeminde, insan, kendisinin ontik çok çeşitliliği üzerinden varoluşuna yönelmesi gerekirken, modern toplumda sistem ve düzen söylemleri içerisine sığdırılan bir varoluşu yaşaması beklenir. Üstelik böyle bir sistem ve düzen tasviri içerisinde insan, kontrole açık ve de manipüle edilmeye yatkın bir boyutta konumlandırılmıştır. Ayrıca, modern epistemoloji üzerinden insani ilişkilerin pratikleştirilmesi, “belirli hayat formlarını mutlaklaştırarak, diyalogu engellemek ve tahakküm durumları tesis etmek suretiyle ötekiliği/ötekini baskı altına almaya katkıda bulunur” (Falzon, 2001, s.10). Ancak eleştirel eğitim felsefesi açısından, sistem söylemlerinden ziyade, praxis üzerinden eğitim faaliyetlerini konumlamak, Gebser'in tabiriyle, “karşıtı olmayan bir dünya” (Gebser'den akt. Murphy, 2000, s.35) tasavvur etmektir. Daha da açılırsak “karşıttan vazgeçmek, sadece insani eylemin ve dünyanın birbirinden koparılmaz surette bütünleşmiş oldukları anlamına gelir; bunlar olguların veya otoritenin doğruluğunu sigorta etmek için birbirinden ayrılamaz bir niteliktedir” (Murphy, s.35)..

Bununla birlikte, praksis zeminden, insani hayata ve insani ilişkilere yönelmek kaçınılmaz olarak lingüistik toplumun doğallığında, insani ilişkilerin kontekstteki diyaloga göre açıklanmasına kapı aralar. Dahası, varoluşun bir gerçeği olarak diyalog, “bütün sosyal pratiklerin kendilerine göre temellendirileceği, düzenleneceği ve meşrulaştırılacağı evrensel ve zorunlu normatif ilkeler arayışı olarak etik’in reddine imada bulunur” (Falzon, 2001, s.9). Bunun da ötesinde, diyalog, Freire’in (1968/ 2010) tabiriyle, insana yoğun bir inancı vurgular. İnsanın yapma ve yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma inancına işaret eder (s.68). Ayrıca, diyalog; ötekine, ötekiliğe ve farklı bakış açılarına açıklığa atıfla, sembolik ve yüz yüze olan iletişimi aşarak, insan ile dünya arasındaki herhangi bir karşılıklı ilişkiye (Falzon, s.11) dolayısıyla, insani ilişkilerin tanımlamasında, ontolojik diyalektik konumun farkındalığına da bir göndermede bulunur. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi, dünya ile insan arasındaki ayrılmaz dayanışmayı keşfeden ve bu bütünlüğün parçalanmasına izin vermeyen, gerçekliği ise dönüşüm olarak kavrayan, eleştirel düşünmeyi/akılı (Freire s. 69) diyalogun merkezine odaklayarak, insanın içinde bulunduğu; en olma durumu olarak; insanlığını sınırlayan, sınır durumlarının aşılmasını ön görür. Bu bağlamda, eleştirel eğitim felsefesi açısından özgürleşim, insani yaşamla dünyanın birlikteliğindeki bütünsellikte vuku bulan, dinamik bir eylemsellik hareketidir. Böylelikle, özgürleşimin; Modernitede, insanı hep ortak bir şimdide statikleştirilen ve aslında insan üzerindeki tahakkümleri gizlemeye yarayan ve de genellikle toplumsal konsensüse vurgu yapan akılcı ve rasyonel normlar dâhilinde açıklandığı yerde, eleştirel eğitim felsefesi, kollektif praksis üzerinden topluma yönelerek, diyalog teması üzerinden toplumda devamlı bir dönüşüme neden olacak, insani bir konsensüs alanında özgürleşimi ve demokratikleşmeyi gerçekleştirmek ister.

5.2. Öneriler

Eleştirel eğitim felsefesi, heterojen bir alanı kapsayan, eleştirel geleneğin eğitim felsefesi olduğundan, biz bu araştırmamızda, eleştirel eğitim felsefesinin özgürleşim kavrayışını, eleştirel geleneğin kökensel kavrayışları üzerinden yapılandırdık. Elde ettiğimiz bulgulara, konumuz ve de amacımız gereği, özgürleşim paradigması ile olan ilişkiliği üzerinden baktığımız için, araştırmamızda bazı unsurları kısaca çözümleyerek

geçtik. Ancak bu unsurların, eğitim felsefesi açısından derinlemesine irdelenmesi gerektiği düşüncesindeyiz. Bu bağlamda, önerilerimiz kısaca şunlardır:

Modern özneye atıfla, bir burjuva ideolojisi olarak, modern hümanizmin temaları, eleştirel eğitim felsefesi açısından, çok daha geniş bir boyutta irdelenebilir. Bununla birlikte, bireysellik bağlamında pragmatizm, toplumsal consensusa atıfla işlevsel ve fonksiyonel eğitim anlayışı da eleştirel eğitim felsefesinde, praksis kavrayışı açısından sorgulanabilir görünmektedir. Ayrıca, modern toplumsal düzlemdeki; bilgi, norm ve değerler, iş bölümü, kamusal ve özel alan, iletişim, teknoloji, medya, sanat ve ideoloji gibi paradigmlar da eleştirel eğitim felsefesi açısından, güç ve iktidar ilişkiliğinde ve ya eğitim bilimsel bir zeminde bir değerlendirmeye tabi tutulabilir görünmektedir.

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (2006). *İdeoloji Ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (2. Baskı). Alp Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki
- Bağce, E. (Ed.) (2010). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Doğu Batı
- Bauman, Z. (2014). *Azınlığın Zenginliği Hepimizin Çıkarına mıdır?*. (2. Baskı). Hakan Keser (Çev.). İstanbul: Ayrıntı (Özgün eser 2013 tarihlidir)
- Berger, P.L., Berger, B. And Kellner, H. (2000). *Modernleşme Ve bilinç*. (2. Baskı). Cevdet Cerit (Çev.). İstanbul: Pınar (Özgün eser 1981 tarihlidir)
- Bozkurt, N. (2003). *20. Yüzyıl Düşünce Akımları*. İstanbul: Morpa kültür
- Caputo, John. D. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der. ve Çev.). *Postmetafizik Bir Rasyonaliteye Doğru* içinde (s.413–448). İstanbul: Paradigma
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say
- Colligwood, R. G. (2007). *Tarih Tasarımı*. Kurtuluş Dinçer (Çev.). (3. Baskı). Ankara: Doğu Batı (Özgün eser 1946 tarihlidir)
- Cranston, M. (1997). Siyasi Düşünce Tarihi. David Thomson (Ed.), *John Locke Ve Rızaya Dayalı Hükümet* içinde (s.79–95). İstanbul: Şule
- Danto, A. (2002). *Nietzsche Hayatı, Eserleri Ve Felsefesi*. Ahmet Cevizci (Çev.). İstanbul: Paradigma
- Diemer, A. (2001). Günümüzde Felsefe Disiplinleri. Doğan Özlem (Der. ve Çev.). *Bilgi Kuramı* içinde (s.11–31). İstanbul: İnkılâp
- Dilthey, W. (2008). Kültür Bilimleri Ve Kültür Felsefesi. Doğan Özlem (Çev.). *Tin bilimlerine Giriş* içinde (s.114–137). Ankara: Doğu Batı
- Falzon, C. (2001). *Foucault Ve Sosyal Diyalog*. Hüsamettin Arslan (Çev.). İstanbul: Paradigma
- Foucault, M. (2001). Michel Foucault Felsefe Sahnesi. Ferda Keskin (Ed.), *İnsan Öldü mü?* İçinde (s.31–38). İstanbul: Ayrıntı

- Foucault, M. (2004). *Kelimeler Ve Şeyler*. (2. Baskı). Mehmet Ali Kılıçbay (Çev.). Ankara: İmge (Özgün eser 1966 tarihli)
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (7. Baskı). Dilek Hattatoğlu (Çev.). İstanbul: Ayrıntı (Özgün eser 1968 tarihli)
- Habermas, J. (2012). *Kamusal Yaşamın Yapısal Dönüşümü*. (10.Baskı). Tanıl Bora, Mithat Sancar (Çev.). İstanbul: İletişim (Özgün eser 1962 tarihli)
- Hançerlioğlu, O. (1994). *Felsefe Sözlüğü*. (9.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Hegel, G. W. F. (2006). Tarih Felsefesi Seçme Metinler. Doğan Özlem, Güçlü Ateşoğlu (Ed.). *Tarihte Akıl: Tarih Felsefesine Bir giriş* içinde (s.186–190). Ankara: Doğu Batı
- Hegel, G. W. F. (2006). Tarih Felsefesi Seçme Metinler. Doğan Özlem, Güçlü Ateşoğlu (Ed.). *Felsefe Tarihi Üzerine Dersler* içinde (s.197–200). Ankara: Doğu Batı
- Heidegger, M. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der, Çev.). *Anlama Ve Yorum* içinde (s.307–333). İstanbul: Paradigma
- Heidegger, M. (2004). *Varlık Ve Zaman*. Aziz Yardımlı (Çev.). İstanbul: İdea (Özgün eser 1926 tarihli)
- Hekman, S. (2012). *Bilgi Sosyolojisi Ve Hermeneutik*. (2. Baskı). Hüsamettin Arslan, Bekir Balkız (Çev.). İstanbul: Paradigma
- Heinemann, F. (2001). Günümüzde Felsefe Disiplinleri. Doğan Özlem (Der. ve Çev.). *Bilgi Kuramı* içinde (s.181–205). İstanbul: İnkılâp
- Herder, J. G. (2006). Tarih Felsefesi Seçme Metinler. Doğan Özlem, Güçlü Ateşoğlu (Ed.). *İnsanlık Tarihi Felsefesi Üzerine Düşünceler* içinde (s.23–30). Ankara: Doğu Batı
- Hollinger, R. (2005). *Postmodernizm Ve Sosyal bilimler*. Ahmet Cevizci (Çev.). İstanbul: Paradigma
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın Diyalektiği*. Oğuz Özügül (Çev.). İstanbul: Kabalcı (Özgün eser 1969 tarihli)
- Gadamer, H-G. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der, Çev.). *İnsan Ve Dil* içinde (s.65–75). İstanbul: Paradigma

- Giddens, A. (2007). Çağdaş Temel kuramlar. Quentin Skinner (Ed.), *Jürgens Habermas* içinde(s.146–166). Ankara: Vadi
- Göze, A. (2009). *Liberal Marxiste Faşist Nasyonal Sosyalist Ve Sosyal Devlet*. (5.Baskı) İstanbul: Beta
- Guignon, C. B. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der, Çev.). *Heidegger Ve Bilgi Problemi* içinde (s.367–413). İstanbul: Paradigma
- Kant, I. (2009). *Eğitim Üzerine*. (2. Baskı). Ahmet Aydoğan (Çev.). İstanbul: Say (Özgün eser 1803 tarihlidir)
- Keat, R., Urry, J. (2001). *Bilim Olarak Sosyal Teori*. (2. Baskı). Nilgün Çelebi (Çev.). Ankara: İmge
- Kisiel, T. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der, Çev.). *Geleneğin Vuku Bulması: Gadamer Ve Heidegger'in Hermeneutiği* içinde (s.65–75). İstanbul: Paradigma
- Krings, H., Baumgartner, H. M. (2001). Günümüzde Felsefe Disiplinleri. Doğan Özlem (Der. ve Çev.). *Bilgi Kuramı Tarihçesi* içinde (s.205–231). İstanbul: İnkılâp
- Kuhn, S. T. (2008). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (8. Baskı). Nilüfer Kuyaş (Çev.). İstanbul: Kırmızı (Özgün eser 1962 tarihlidir)
- Kuhn, S. T. (2010). Bilim Felsefesi. (13. Baskı) Cemal Yıldırım (Çev.). Bilimde *Bunalım Ve teorilerin Ortaya Çıkışı* içinde (s.222–229). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Löwith, K. (2001). Tarih Felsefesi. Doğan Özlem (Çev.). *Hegel Felsefesi* içinde (s.309–361). İstanbul: İnkılâp
- MacIntyre, A. (2001a). *Etiğin kısa Tarihi*. Hakkı Hünler, S. Zelyurt Hünler (Çev.). İstanbul: Pradigma
- MacIntyre, A. (2001b). *Varoluşçuluk*. Hakkı Hünler (Çev.). İstanbul: Paradigma
- Marx, K., Engels. F. (2011a). *Komünist manifesto*. Celal Üster, Nur Deriş (Çev.). İstanbul: Can (Özgün eser 1848 tarihlidir)
- Marx, K., Engels. F. (2011b). *Alman İdeolojisi*. Emir Aktan (Çev.). Ankara: Alter (Özgün eser 1924 tarihlidir)
- Minogue, K. R. (1997). Siyasi Düşünce Tarihi. David Thomson (Ed.), *Thomas Hobbes Ve Mutlakıyetçilik Felsefesi* içinde (s.62–79). İstanbul: Şule

- Murphy, J. W. (2000). *Postmodern Sosyal Analiz Ve Postmodern Eleştiri*. (2. Baskı). Hüsamettin Arslan (Çev.). İstanbul: Paradigma
- Nietzsche, F. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der, Çev.). *Yorum Üzerine* içinde (s.277-279). İstanbul: Paradigma
- Outwaite, W. (2007). Çağdaş Temel kuramlar. Quentin Skinner (Ed.), *Hans-Georg Gadamer* içinde (s.33-55). Ankara: Vadi
- Özlem, D. (2004). *Etik – Ahlak Felsefesi-* . İstanbul: İnkılâp
- Patzig, G. (2001). Günümüzde Felsefe Disiplinleri. Doğan Özlem (Der. ve Çev.). *Mantık* içinde (s.57–77). İstanbul: İnkılâp
- Pöggeler, O. (2001). Heidegger Üzerine İki Yazı. Doğan Özlem (Çev.). *Heidegger, Bugün* içinde (s.1-75). İstanbul: Paradigma
- Schrift, A. D. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der. ve Çev.). *Dil, Metafor Ve Retorik* içinde (s.1–29). İstanbul: Paradigma
- Shils, E. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der. ve Çev.). *Gelenek* içinde (s145–181). İstanbul: Paradigma
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. Aysen Ekmekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı (Özgün eser 1975 tarihlidir)
- Stratenwerth, G. (2001). Günümüzde Felsefe Disiplinleri. Doğan Özlem (Der. ve Çev.). *Hukuk Felsefesi* içinde (s.427–441). İstanbul: İnkılâp
- Taylor, C. (2011). *Modernliğin Sıkıntıları*. (2.Baskı). Uğur Can bilen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Therborn, G. (2010). Frankfurt Okulu. Emre Bağce (Ed.). *Frankfurt Okulu* içinde(s.19–55). Ankara: Doğu Batı
- Wachterhauser, B. R. (2002). İnsan Bilimlerine Prolegomena. Hüsamettin Arslan (Der. ve Çev.). *Anlamada Tarih Ve Dil* içinde (s209–251). İstanbul: Paradigma
- Weber, M. (2013). *Protestan Ahlakı Ve Kapitalizmin Ruhu*. Emir Aktan (Çev.). Ankara: Alter (Özgün eser 1905 tarihlidir)
- West, D. (2005). *Kıta Avrupası Felsefesine Giriş*. (2. Baskı). Ahmet Cevizci (Çev.). İstanbul: Paradigma

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Murat YILDIZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Erzurum 05.01.1976

Eğitim Durumu

Lisans: Atatürk Üniversitesi 2001–2005

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Dil: İngilizce

İletişim

Aslanpaşa Mahallesi Ziyabey Caddesi No: 25 Oltu/ ERZURUM

Elektronik Posta: lacivert_aksamlar@hotmail.com Telefon: 05452574496