

PAULO FREIRE • KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK ÖĞRETMENLER

Paulo Freire

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler

Öğretmeye
Cesaret Edenlere
Mektuplar

İngilizceden Çeviren: Çağdaş Sümer



Yordam Kitap

Paulo Freire (1921-1997)

20. yüzyılın en önemli eğitimcilerinden biri olan Paulo Freire, Brezilya'nın en fakir bölgelerinden biri olan Recife'de doğdu. Hukuk fakültesini bitirdikten sonra bir süre avukatlık yaptı. Sonradan, öğretmen olan eşinin de etkisiyle pedagojiye yöneldi ve akademik çalışmalarını bu alanda sürdürdü. Ülkesinde iki kere tutuklandı, 1964 yılında gönüllü sürgüne gitti. 1980'de ülkesine geri döndü. 1986'da UNESCO'nun Barış Eğitimi Ödülü'nü aldı. 1989'da Brezilya'nın en kalabalık eyaleti olan São Paulo'da eğitim bakanı oldu ve teorilerini hayata geçirme fırsatı yakaladı. Arkasında, birçok dile çevrilen geniş bir külliyat bıraktı. Öğrencinin, öğrenme faaliyetinin bir parçası olarak kendi gerçekliğini anlaması gerektiğini öne süren bir pedagojik anlayış geliştirdi.

Yazarın Türkçede yayımlanmış kitapları şunlardır:

- *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev. Erol Özbek ve Dilek Hattatoğlu, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1991
- [Docaldo Macedo ile] *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, çev. Serap Ayhan, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 1998
- *Yüreğin Pedagojisi*, çev. Özgür Orhangazi, Ankara, Ütopya Yayınevi, 2014
- *Özgürlüğün Pedagojisi*, çev. Gülten Kurt Gevinç, İstanbul, Yordam Kitap, 2019
- *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler*, çev. Çağdaş Sümer, İstanbul, Yordam Kitap, 2019.

Eserin Orijinal Adı:

*Teachers As Cultural Workers:
Letters to Those Who Dare Teach*
(Westview Press, 2005)



KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK
ÖĞRETMENLER
Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar

Paulo Freire

İngilizceden Çeviren:
Çağdaş Sümer

Yordam Kitap: 353 • Kùltür İşçileri Olarak Öğretmenler • Paulo Freire
ISBN 978-605-172-357-0 • Çeviri: Çağdaş Sümer • Kitap Editörü: Gülden Kurt Gevinç
Kapak ve İç Tasarım: Savaş Çekiç • Sayfa Düzeni: Gönül Göner
Birinci Basım: Ekim 2019
© Editora Villa das Letras; © Yordam Kitap, 2019

Yordam Kitap Basın ve Yayın Tic. Ltd. Şti. (Sertifika No: 44790)
Çatalçeşme Sokağı Gendaş Han No: 19 Kat: 3 34110 Cağaloğlu - İstanbul
Tel: 0212 528 19 10 • W: www.yordamkitap.com • E: info@yordamkitap.com
www.facebook.com/YordamKitap • www.twitter.com/YordamKitap
www.instagram.com/yordamkitap

Baskı: İnkılap Kitabevi Baskı Tesisleri (Sertifika No: 44066)
Çobançeşme Mah. Altay Sok. No: 8
Yenibosna / Bahçelievler - İstanbul
Tel: 0212 496 11 11

KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK
ÖĞRETMENLER
Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar

İÇİNDEKİLER

ÖNDEYİŞ • <i>Donaldo Macedo - Ana Maria Araújo Freire</i>	9
YAŞAM İÇİN BİR PEDAGOJİ • <i>Peter McLaren</i>	25
GİRİŞ • <i>Joe L. Kincheloe</i>	35
İLK SÖZLER	
PEDAGOJİK BİR TUZAK ..	45
Önceden Hazırlanmış Öğretmen Eğitimi	56
Öğretmek Bakıcılık Yapmak Değildir	67
BİRİNCİ MEKTUP	
DÜNYAYI OKUMAK/ SÖZCÜĞÜ OKUMAK ..	69
İKİNCİ MEKTUP	
ZORLUKLAR KARŞISINDA HİSSETTİĞİNİZ KORKU Sizi FELÇ ETMESİN	83
ÜÇÜNCÜ MEKTUP	
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA KATILDIM ÇÜNKÜ BAŞKA SEÇENEĞİM YOKTU ..	93
DÖRDÜNCÜ MEKTUP	
DAHA İYİ BİR PERFORMANS İÇİN İLERİCİ ÖĞRETMENLERİN TAŞIMASI GEREKEN NİTELİKLER ÜZERİNE ..	101
BEŞİNCİ MEKTUP	
OKULUN İLK GÜNÜ ..	113
ALTINCI MEKTUP	
EĞİTİMCİ-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE	123
YEDİNCİ MEKTUP	
ÖĞRENCİLERE KONUŞMAKTAN ONLARA VE ONLARLA KONUŞMAYA; ÖĞRENCİLERİ DİNLEMekten ONLAR TARAFINDAN DİNLENMEYE ..	135

SEKİZİNCİ MEKTUP	
KÜLTÜREL KİMLİK VE EĞİTİM	145
DOKUZUNCU MEKTUP	
SOMUT BAĞLAM/TEORİK BAĞLAM	155
ONUNCU MEKTUP	
BİR KEZ DAHA DİSİPLİN MESELESİ ÜZERİNE	171
SON SÖZLER	
BİLMEK VE BÜYÜMEK – HENÜZ GÖRÜLMİYEN HER ŞEY	177
SONDEYİŞ • <i>Shirley R. Steinberg</i>	185
DİZİN	190

ÖNDEYİŞ



Donaldo Macedo

ve

*Ana Maria Araújo Freire**

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar, bu yüzyılın son yarısındaki en önemli eğitimci olarak Paulo Freire'nin tarihteki yerini bir kez daha gözler önüne serer. Güçlü bir kavrayışın örneği olan bu kitap, büyük başarısızlıklara yol açan ve daha da büyüklerine yol açmayı sürdüren, kapitalist "bankacı eğitim modeli"ne verilmiş önemli bir yanıttır. *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler* okunduğunda, neden pek çok Kuzey Amerikalı liberal ve neoliberal eğitmenin Paulo Freire'nin pedagojisini bir alternatif olarak gördüğünü anlamak mümkün hale gelir. Artık Freire'nin pedagojisinin sadece Üçüncü Dünya açısından geçerli olduğu ileri sürülemez. İlk olarak, ülkenin yoksulluk, şiddet, cehalet, insan sömürsü, evsizlik ve beşerî sefaletin yükseldiği iç kesimlerindeki şehirlerin giderek daha fazla Üçüncü Dünya'nın gecekondu mahallelerini andırmaya başlamasına ve Kuzey Amerika'nın hızla "Üçüncü Dünyalaştığına" tanıklık ediyoruz. İç kesimlerdeki şehirlerimizin kaderlerine terk edilmesi ve

* **Donaldo Macedo:** Cape Verde kökenli Amerikalı dilbilimci. Okuryazarlık ve eleştirel pedagoji alanlarında uzmandır. Boston Massachusetts Üniversitesi'nde çalışan Macedo, Freire pedagojisi üzerine çalışmalarıyla tanınmaktadır.

Ana Maria Araújo (Nita) Freire: Paulo Freire'nin eşi (1988'den itibaren). Brezilya eğitim tarihi uzmanıdır. Freire'nin ölümünden sonra düşünürün bilgi teorisi çalışmaları derinleştirmek amacıyla çalışmalar yürütmektedir. -çev.

okulları da dahil olmak üzere altyapılarının alttan alta çürümesi, Birinci Dünya ile Üçüncü Dünya arasındaki yapay ayrımı sürdürmeyi son derece güçleştirmektedir. Birinci Dünya'nın iç kesimlerindeki şehirlerde Üçüncü Dünya'nın sefaletine rastlamak, El Salvador, Guatemala ve diğer pek çok Üçüncü Dünya ülkesindeki oligarşilerde Birinci Dünya'nın zenginliğine rastlamak kadar kolaydır. Kuzey Amerika'nın iç kesimlerindeki şehirlerin Üçüncü Dünyalaşması, eğitim sisteminde, azınlıklara mensup öğrencilerin okulu bırakma oranlarının Boston devlet okullarında yüzde 50'ye, New York gibi daha geniş metropol bölgelerindeki okullardaysa yüzde 70'in üzerine çıkmasına yol açan büyük ölçekli başarısızlıklara neden olmuştur.

Muhafazakâr eğitimciler statükoyu koruma ve Birleşik Devletler'in "kahverengileşmesini" kontrol altına alma çabasıyla, eğitim alanındaki bu başarısızlık karşısında büyük oranda geri adım atmıştır. Bu muhafazakâr eğitimciler, eğitim tartışmasını yeniden sahiplenmeye ve eğitim söylemini rekabet ve okulların özelleştirilmesi üzerine kurmaya çalışmıştır. Önerilen şeyin, yani okulların özelleştirilmesinin arkasındaki gizli izlençe, yoksulların gittiği iflasın eşliğindeki okulların kaynaklarının, özel ya da hali vakti yerinde mahallelerdeki okulların desteklenmesi için kullanılmasıdır. "Özel okullar" ancak kamu kaynaklarından beslenirken özel kâr yarattığı ölçüde özeldir. Kuzey Amerika'daki süregiden okul tartışmasında nadiren gündeme getirilen şey, devlet okullarının herhangi bir demokratik toplumun dokusunun ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğidir. Aslına bakılırsa, muhafazakâr eğitimciler kamusal sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınan bir demokratik toplumda demokrasinin bir kriz içinde olduğunu idrak edemezler. Kâr amaçlı özelleştirmeyi demokrasiyle eş tutan bir toplum, öncelikleri konusunda kafa karışıklığı yaşayan bir toplumdur. Niteliğin, üretkenliğin, dürüstlüğün ve verimliliğin ancak ve ancak kâr amaçlı özelleştirme yoluyla sağlanabileceğine (sadece tasarruf ve kredi krizi ile Wall Street

skandalları düşünüldüğünde bile anlaşılacağı üzere hatalı bir şekilde) inanan demokratik bir toplum, fikirler alanında hem entelektüel hem de etik bir iflas yaşamaktadır. “Özel” olanın en iyi olduğu savını kabul edersek, bir kez daha Jack Beaty’nin şu sorusu üzerine düşünmemiz gerekir: “Savunma teşkilatımızı geliştirmek için de Pentagon’u mu özelleştireceğiz?”¹ Özel olan iyidir mantığı, orduda alıp başını yürümüş cinsel taciz olaylarından, hem ölçüsüz (bir klozet için 600 dolardan fazla) hem de müsrif (uçmayan uçaklar için milyarlarca dolar) harcamalara kadar uzanan, süregiden sorunları ortadan kaldıracak mı? Pek çok Amerikalı, Pentagon’un özelleştirilmesini düpedüz saçma bulacak ve güçlü bir savunmanın ulusal öncelik olduğunu iddia edecektir. Biz, kamusal eğitimi daha da tasfiye etmek yerine, ulusal ve kamusal bir öncelik haline getirmemiz gerektiğini ileri sürüyoruz. Aynı zamanda ABD demokrasisinin korunmasının akıllı bombalardan çok, eğitilmiş, akıllı yurttaşların yaratılmasına bağlı olduğunu savunuyoruz.

Birleşik Devletler’de hâkim olan piyasacı okul reformunun karşısında pek çok liberal ve neoliberal eğitimci, serbest piyasa ekonomisinin demokrasiyle eş tutulmasına ve eğitimin muhafazakâr bir doğrultuda evcilleştirilmesine alternatif olarak Freire’nin fikirlerini yeniden keşfetmiştir. Bununla birlikte, bu sözde eleştirel eğitimcilerle ilgili sorunun bir kısmı, Freire’nin yol gösterici fikirlerini, liberal pedagoji adına, salt bir yöntem indirgemeleridir. Stanley Aronowitz’e göre, Kuzey Amerika’daki yöntem fetişizmi Freire’nin felsefi fikirlerinin “tüm beşerî ve sosyal bilimlerde var olan bir eğilimi takip ederek Kuzey Amerika eğitim sistemine hâkim olan yöntem –bilgiyi doğrulama ve okullarda öğretme, yani hazırlıksız olan öğrencilere bilgiyi iletme yöntemi– takıntısına uydurulmasını” mümkün kılmıştır.²

1 Jack Beaty, *The Boston Globe*, 14 Ağustos 1992.

2 Stanley Aronowitz, “Paulo Freire’s Radical Democratic Humanism”, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Peter McLaren ve Peter Leonard (haz.), Londra: Routledge, 1993, s. 8.

Bu yöntem fetişizmi, Freire'nin metodoloji ithali ve ihracına karşı çıkan kendi beyanlarına bağılı kalınmasının önünde sinsi bir engel teşkil eder. Paulo, bu konu hakkında Donaldo Macedo ile yaptığı uzun bir sohbette şöyle demişti: "Donaldo, ithal ya da ihraç edilmek istemiyorum. Pedagojik pratikleri, onları yeniden icat etmeden ihraç etmek mümkün değildir. Amerikalı eğitimci arkadaşlarına beni ithal etmemelerini söyle. Onlardan fikirlerimi yeniden yaratmalarını ve yeniden yazmalarını iste."

Freire'nin yol gösterici felsefi fikirlerinin mekanik bir yönleme indirgenmesini sorunsallaştırmadan önce, "Paulo Freire Yöntemi" üzerinde durmalıyız, çünkü bu yöntem bütün dünyada, kimi değişikliklerle hâlâ yaygın bir biçimde kullanılmaya devam etmektedir. Ayrıca Freire'den ve okuryazarlıktan söz edildiğinde ekseriyetle Freire'nin okuryazarlığa ilişkin düşünceleri, okuma ve yazmanın öğrenilmesiyle ilgili bir dizi tekniğe indirgenir. Özellikle Freire'nin düşüncesiyle yeni tanışanlar için bu noktayı açıklamak önemlidir.

Freire'nin okuma yazma öğrenen yetişkinlere yönelik "daveti," öncelikle kendilerini verili bir toplumda yaşayan ve üreten kişiler olarak görmeleridir. Öğrencileri, sık sık kendilerini içinde buldukları –"yaşamdan izinli" olma haliyle akraba olan– umursamazlık ve konformizmden kurtulmaya davet eder. Freire onları bizatihi kültürün yaratıcısı olduklarını anlamaya zorlar ve kültürün antropolojik anlamını öğrenmeleri için onlara yol gösterir. Halk sınıflarına aşağı statülerinin ilahi bir kararın ya da kaderin değil, içinde yaşadıkları toplumun iktisadi-siyasi-ideolojik bağlamının sonucu olduğunu gösterir.

İnsanlar bizatihi kültürün yaratıcısı olduklarını idrak ettiklerinde, okuryazar olmanın önemini, gerekliliğini ve mümkün olduğunu hissetmenin ilk adımını da atmış ya da neredeyse atmış olurlar. Siyaseten konuşacak olursak, okuryazar hale gelirler.

Bilinecek nesneyi ve kodu çözülmesi gereken gerçekliğin temsili tartışırken, bir “kültür çevresi”nin üyeleri, grup koordinatörü tarafından ortaya konulan sorulara yanıt verir ve tedricen dünyaya ilişkin okumalarını derinleştirirler. Takip eden tartışma, gerçekliğin yeniden okunmasını mümkün kılar ve bu da okuma yazma öğrenen kişinin toplumsal dönüşümü hedefleyen siyasi pratiklere girmesiyle sonuçlanabilir.

Ne? Neden? Nasıl? Ne amaçla? Kimin için? Kime karşı? Kim tarafından? Kimin lehine? Neyin lehine? Bunlar okuma yazma öğrenenleri şeylerin özelliğine –yani var olma nedenlerine, amaçlarına, nasıl yapıldıklarına vb.– odaklanmaya kışkırtan sorulardır.

Okuryazarlık etkinlikleri, Freire’nin okuma yazma öğrenenlerin “asgari dağarcık evreni” adını verdiği şeyin araştırılmasını gerektirir. Bu evren üzerinde çalışılarak, okuryazarlık programına dahil edilecek sözcükler seçilir. Bu sözcüklerden “üretici sözcükler” adı verilen yaklaşık on yedisi, fonemik olarak zengin sözcükler olmalı ve sahip oldukları fonetik güçlüğü göre küçükten büyüğe sıralanmalıdır. Okuma yazma öğrenenlerin yaşamlarının ve bu suretle ulusal hale de gelecek olan yerel dilin mümkün olan en geniş bağlamı içinde okunmalıdır.

Kodlanmış varoluşsal durumun kodunun çözülmesini takip edecek olan yazılı sözcüğün kodunun çözülmesi, belirli adımların titizlikle izlenmesini gerektirir.

Freire’nin 1960’larda Brasilia’da yürüttüğü çalışmalarda ilk üretici sözcük olarak kullandığı *tijolo* (tuğla) sözcüğünü ele alalım. Bu sözcük o dönemde Brasilia’nın inşa halinde bir şehir olması nedeniyle, okurların anlamasını kolaylaştırmak için seçilmişti.

1. Üretici bir sözcük olarak *tijolo*, somut bir durumun temsiline gömülü şekilde sunulur: Bir inşaat alanında çalışan erkekler.

2. Sözcük basit bir şekilde yazılır: *tijolo*

3. Aynı sözcük hecelerine ayrılarak yazılır: *ti-jo-lo*

4. İlk hecenin "fonemik ailesi" verilir: *ta-te-ti-to-tu*

5. İkinci hecenin "fonemik ailesi" verilir: *ja-je-ji-jo-ju*

6. Üçüncü hecenin "fonemik ailesi" verilir: *la-le-li-lo-lu*

7. Kodu çözülen sözcüğün "fonemik aileleri" verilir: *ta-te-ti-to-tu / ja-je-ji-jo-ju / la-le-li-lo-lu*. Üretici sözcüğün bu "fonemik aileler" kümesine, okuma yazma öğrenen kişinin "parçaları" bir araya getirmesine, yani zorunlu olarak Portekizce sözcüklerle sonuçlanacak yeni fonemik kombinasyonları bulmasına izin verdiği için "keşif formu" adı verilir.

8. Ünlüler verilir: *a-e-i-o-u*

Özetle, okuma yazma öğrenen kişi, heceleri birleştirerek sözcükler oluşturabilir hale geldiği anda, okuryazar olur. Kuşkusuz bu süreç derinleştirilmeye, yani okuryazarlık sonrası bir bileşene ihtiyaç duyar.

"Yöntem" in etkisi ve geçerliliği, öğrencinin gerçekliğini başlangıç noktası olarak kullanmasında, işe halihazırda bildiği şeylerle başlamasında, gündelik yaşamındaki şeylerin ve olguların pragmatik değerlerinden, varoluşsal durumlarından yola çıkmasında yatar. Freire sağduyuyu aşmak için, ona saygı gösterip ondan hareket etmeyi önerir.

"Yöntem" metodolojik ve dilbilimsel kuralları izler, ama okuma yazma öğrenen insanları yazılı kodun sahipliğini üstlenmeye ve kendilerini siyasallaştırmaya, dili ve dünyayı bir bütünlük olarak görmeye zorlayarak, bu kuralların ötesine geçer.

"Yöntem" cümlelerin, sözcüklerin ve hedeflerin salt dar görüşlü ve ufuk daraltıcı bir biçimde tekrarlanmasını reddederken, öğrencilerin "dünyayı okumalarını" ve "sözcüğü okumalarını" önerir, ki Paulo Freire'nin vurguladığı gibi bu ikisi birbirinden ayrılması mümkün olmayan eylemlerdir. Bu nedenle "*cartilhas*" adı verilen alfabe kitaplarına karşıdır.

Kısacası, Paulo Freire'nin çalışmaları, okuma yazma eğitimi için bir yöntem olmanın ötesine geçer; kaygılarının merkezine eğitimin siyasi doğasını yerleştiren geniş ve derin bir eğitim anlayışı oluşturur.

"Paulo Freire Yöntemi"ne ilişkin bu yorumlarımızı, Brezilya halkına (çünkü Freire "Yöntem"i yarattığında, dünyaya yayılacağını hiç beklemiyordu) okuma yazma öğretilmesinin, ifadenin olumlu anlamıyla, zorunlu bir sonuca ulaşmak, yani Brezilya halkını siyasallaştırmak için tasarlanmış eğitsel bir taktik olduğu söyleyerek noktalayalım. "Yöntem" devrimcidir, çünkü henüz yazılı sözcüğü bilmeyenleri, içinde bulundukları tevekkül, dalıp gitme ve edilgenlik halinden çıkarabilir. Freire'nin tasavvur ettiği haliyle devrim, ezilen-ezen kutuplarının tersine çevrilmesini gerektirmez; daha ziyade görüş birliği içinde, sömürünün ve iktidarın dikeyleşmesinin var olmadığı, toplumun haklarından mahrum bırakılmış kesimlerine dünyayı okumanın yasaklanmadığı ya da insanların bundan mahrum bırakılmadığı bir toplumu yeniden yaratmayı amaçlar.

Paulo Freire tam da eğitimi bu şekilde anladığı ve çok sayıda Brezilyalının geleneksel olarak mahrum bırakıldığı bir zenginliğe –yani sözcüğü okuyarak dünyayı okuma eylemine– ulaşmalarını sağlama mücadelesi verdiği için neredeyse on altı yıl sürgünde yaşadı.

Yeterince açık bir biçimde ortaya koyulduğu üzere, Freire'nin köylülere okumayı öğretme yöntemi, kendi içinde bir amaç olarak değil, Brezilya köylülerini dünyayı da okuyabilmeleri ve sözcükle dünya arasında bağlantı kurabilmeleri için siyasallaştırmaya yönelik daha geniş bir amacın parçası olarak tasarlanmıştı. Bu nedenle Freire'nin bilme eylemiyle ilgili temel fikirleri, adıyla anılan yöntemlerin ötesine geçer: Aslında Linda Bimbi'ye göre, "Freire'nin çalışmalarının özgünlüğü, okuma yazma yöntemlerinin etkililiğinde değil, her şeyden önce, [insancıllaştırıcı pedagojinin bir parçası olarak] bilincimizi

Bir deneyim paylaşma süreci olarak diyalojik yöntem, ekseriyetle bireyin psikolojisine odaklanan bir grup terapisi biçimine indirgenir. Bazı eğitimciler bu sürecin pedagojik bir konfor alanı yarattığını iddia edebilecek olsalar da, bize göre ezilenlerin kendi mağduriyet algılarıyla ilgili olarak kendilerini iyi hissetmelerinin ötesinde pek bir işe yaramaz. Bir başka deyişle, deneyimlerin paylaşılması, sadece psikolojik açıdan anlaşılmamalıdır. Her durumda siyasi ve ideolojik bir çözümleme de gerektirir. Yani, deneyimlerin paylaşılması her zaman hem tefekkürü hem de siyasi eylemi zorunlu kılan bir toplumsal praksis içinde anlaşılmalıdır. Kısacası, her zaman, baskıcı yapı ve mekanizmaların parçalanmasını hedefleyen bir siyasi proje de içermelidir.

Bazı eleştirel pedagoji akımlarını karakterize eden deneyimsel merasimlerde aşırıya kaçılması, kimliğe ve deneyime yönelik iktidar, faillik ve tarih sorunsallarının dışında çıkmaktan ziyade içinde kalan indirgemeci bir bakış sunar. Kişisel seslerinin ve deneyimlerinin mirasına ve önemine aşırı düşkünlük gösteren eğitimciler, genellikle kutuplaştırıcı ikiliklerde yapılandırılmış bir düşüncenin veya farklılığın ve deneyim söylemine eleştirel olmayan bir başvurunun ötesine geçemezler.⁵ Bu nedenle yaşanmış deneyimleri bir sesini duyurma süreci olarak soyutlayan romantik bir pedagojik modele başvururlar. Bu eğitimciler, deneyimleri kültür siyasetine ve eleştirel demokrasiye bağlamayı reddederek, pedagojilerini bir tür orta sınıf narsisizmine indirgerler. Bir yandan, diyalojik yöntem katılımcılara şikâyetlerini dile getirmeleri için bir grup terapisi alanı sağlarken, diğer yandan eğitime ya da kolaylaştırıcıya sınıfsal suçluluk duygusuyla başa çıkabileceği güvenli bir pedagojik alan sunar.

Sözde eleştirel eğitmen, sınıfsal imtiyazlar meselesiyle uğraşmayı reddederek, dogmatik bir biçimde öğrencileri güçlendirme [empo-

5 Henry Giroux, "The Politics of Insurgent Multiculturalism in the Era of the Los Angeles Uprising," *Journal of the Midwest Modern Language Association* (26:1), Bahar 1993, s. 12-30.

werment],* onların kendilerini ifade etmelerini sağlama ihtiyacından söz eder. Bu eğitimciler kendi dillerinin bile ihanetine uğrarlar. Ezilen öğrencilerin kendilerini güçlendirmelerini sağlayabilecek eleştirel pedagojik yapılar yaratmak yerine, paternalist bir şekilde şunu iddia ederler: “Öğrencileri güçlendirmeliyiz.” Bu tutum sık sık okuryazarlık ve yoksulluk tellallığı adını verebileceğimiz bir şeyin yaratılmasına yol açar: Öğrencilerin güçlendirilmesi gerektiğini ileri sürerken, aslında, kendi imtiyazlı konumlarını güçlendirmektedirler.

Şu örnek ne demek istediğimizi açıkça ortaya koyacaktır: Topluluk [*community*]** merkezli bir okuryazarlık projesinde çalışan ilerici bir öğretmen, özgürlükçü söylemine, topluluğu güçlendirmeyi istediği iddiasına ihanet etmişti. Çalıştığımız ajanslardan biri, kendileri için bir matematik okuryazarlığı projesi kaleme almak üzere bir meslektaşın yardımını istemişti. Meslektaşımız bu fırsatı olumlu karşıladı ve kabul etti. Hedeflerinden biri topluluk üyelerinin inisiyatif alıp kendi derslerini tasarlamalarını sağlayacak yapılar geliştirmek, böylece bizim sürekli orada bulunmamıza ve uzmanlığımıza duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmaktı. Başka bir deyişle, bizim topluluk üyelerinin kendilerini güçlendirmelerini sağlayacak yapılar yaratmaktaki başarımız, topluluğun içinde bulunmamızın ve uzmanlığımızın artık ne ölçüde gereksiz hale geldiğine bağlıydı, çünkü topluluk üyeleri kendi uzmanlıklarını edinmiş ve bir tür yeni sömürgeciliğin ortaya çıkması engellenmiş olacaktı.

İlerici öğretmen, matematik okuryazarlığı projesini duyduğunda bir şey söylemedi, ama projeye karşı olduğunu gösterecek herhangi

* Freire’nin kelime dağarcığında önemli bir yer tutan ve iktidara sahip olma, inisiyatif alma gibi anlamlar taşıyan *empowerment* sözcüğünün karşılığı olarak, “güçlendirme” tercih edilmiştir. –çev

** Bir toplumdaki yerel ve/veya dezavantajlı gruplar için kullanılan *community* sözcüğünün Türkçe karşılığı “cemaat” olmakla birlikte, bu terimin Türkiye’deki spesifik kullanımı nedeniyle “topluluk” sözcüğü tercih edilmiştir. –çev.

bir şey de yapmadı. Fakat haftalar sonra, topluluk üyeleri tarafından kaleme alınan topluluk merkezli matematik okuryazarlığı önerisinin, topluluk üyelerine okuma yazma öğretmek için tasarlanmış kendi üniversite merkezli önerisiyle rekabet ettiğini görünce, neredeyse akıl dışı bir tepki verdi. Matematik okuryazarlığı önerisini yazan topluluk ajansının, kendisini önerinin geliştirilmesine dahil etmeyerek demokratik bir süreç izlemediğini ileri sürdü. Ona göre sürecin demokratik ve katılımcı olması için, matematik okuryazarlığı hibesi verilecek topluluğun bir üyesi olmadığı halde, kendisinin de dahil edilmesi gerekiyordu. Belli ki, onun düşüncesine göre, bir insan ancak güçlenme “uzmanı”nın imtiyazlı, güçlü konumuna tecavüz etmediği sürece güçlendirilebilirdi. Bu başkalarını paternalist bir şekilde güçlendirmek üzere tasarlanmış, mütehakkim bir tavidir.

Davranışlarındaki bariz ideolojik çelişkilere işaret edildiğinde, verdiği yanıt hızlı, saldırgan ve neredeyse otomatikti: “Eğer hibeyi onlar alır da biz alamazsak çok sinirlenirim.” İlerici öğretmenin topluluğa duyduğu gerçek siyasi bağlılığın, kendi “uzman” konumunun tehdit edilip edilmemesine bağlı olduğu açık bir şekilde görülüyordu. Yani okuryazarlık “uzmanı,” iyi niyetli reformcu, müesses nizam karşıtı kişi, müesses nizam içindeki müesses nizam karşıtı bir “uzman” olarak imtiyazlı konumunun, asla güçlenmiş topluluk üyeleri tarafından işgal edilmeyeceğinden emin olmak istiyordu.

Aynı ilerici öğretmeni, önemli bir konferansta, topluluk üyelerinin üniversiteye gitmelerinin gerekmediğini, çünkü üniversite camiasının üyelerinden çok daha fazla şey bildiklerini ve üniversitenin onlara öğretebileceği pek az şey olduğunu açıkça dile getirmeye sevk eden şey de aynı sömürgeci, paternalist tutumdur. Herkesin önünde bu tür açıklamalar yaparken, kendisi çocuklarının daha iyi okullara gitmesini sağlamak için şehir merkezinden varlıklı bir banliyöye taşınmakla meşguldü.

Benzer bir tavır, topluluk  niversite ilişkisine dair bir proje geliştirmek amacıyla yakınlarda düzenlenen bir toplantıda da ortaya  ıktı. Toplantı sırasında, ilerici bir beyaz profesör, haklı olarak komitede topluluk üyelerinin yer almamasına itiraz etti. Ancak topluluğun sahip olduğu bilginin temellerine değer biçmeye çalışırken, topluluk üyelerinin  niversite üyelerinden çok daha fazla şey bildiklerini ve profesörlerin topluluk üyelerine ders vermesinden, topluluk üyelerinin profesörlere ders vermek için davet edilmesi gerektiğini söyleyerek, hızla romantik bir paternalizme düştü. Bu tutum sadece topluluk üyelerinin bu profesörlerin büyük fayda sağladıkları kültürel sermayeden yararlanmak konusunda heveslerini kırmakla kalmaz, aynı zamanda  niversitenin kültürel sermayesini her türlü gerçek güçlendirme açısından vazgeçilmez kılan gerçeklik bağlamını da bozar. Aynı zamanda altında Freire'nin şiddetle karşı çıktığı paternalizmin sahte yüce gönüllülüğü de yatar.

Otantik bir hümanizmin (insancılığın değil) hayat verdiği ezilenlerin pedagojisi, yüce gönüllülükle kendisini insanın pedagojisi olarak sunar. Ezenlerin bencil çıkarlarını (paternalizmin sahte yüce g n ll l ğ yle örtülü bir bencilliği) esas alan ve ezilenleri insancılığın nesnesi haline getiren pedagoji, ezme ilişkisini ayakta tutar ve kendisinde cisimleştirir. Böylesi bir pedagoji insanlıktan çıkarmanın bir aracıdır.⁶

Paternalist pedagojik tutum, sözde eleştirel eğitimcileri yaratan bir orta sınıf narsisizmini temsil eder. Bu kişiler,  ağdaş toplumumuzun muhafazakâr eğitimciler tarafından ileri sürülen temel şartlarını sağlayan okurlara uyguladıkları aynı araçsalcı yaklaşımın bir parçasıdır. Ara salcı okuryazarlık aynı zamanda disipliner aşırı uzmanlaşma sayesinde okuryazarlığın en yüksek düzeyini de içerir. Sözde

6 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed [Ezilenlerin Pedagojisi]*, New York: Continuum Publications, 1990, s. 39.

eleştirel eğitimciler, Freire'nin diyalojik yöntemini bir uzmanlaşma biçimine indirgedikleri ölçüde, araçsalçı okuryazarlığın bu son örneğinin bir parçası olurlar. Bir başka deyişle yetkinlik esaslı beceri bankacılığı yaklaşımı biçimini alan, yoksullara yönelik araçsalçı okuryazarlık ve en yüksek biçim olan, profesyonel uzmanlaşma biçiminde üniversite yoluyla edinilen, zenginlere yönelik araçsalçı okuryazarlık, ortak bir özelliği paylaşır: Her ikisi de insanın dünyayı eleştirel bir şekilde okumasını ve olguların arkasındaki nedenleri ve bağlantıları anlamasını mümkün kılan eleştirel düşüncenin gelişimini engeller. Okuryazarlığa yönelik araçsalçı yaklaşım, (bir uzmanlaşma biçimi olarak yöntem de dahil olmak üzere) en yüksek uzmanlaşma düzeyinde bile, insanın uzmanlık alanının indirgemeci ve dar bir okuması ile insanın uzmanlaşmasının içinde yer aldığı evrenin okumasının sürekli olarak birbirinden koparılması yoluyla bilinci evcilleştirir. Sözcüğün okunması ile dünyanın okunması arasında bağlantı kuramamak, eğer mücadele edilmezse, zaten güçsüz olan demokratik kurumları daha da zayıflatacak ve çağdaş demokrasilerin ikiye bölünmüş doğasını karakterize eden adil olmayan, asimetrik iktidar ilişkilerini daha da güçlendirecektir. Araçsalçı okuryazarlığın en alt düzeyinde, yarı okuryazar kişi sözcüğü okuyabilir ama dünyayı okuyamaz. Uzmanlaşma ile edinilen araçsalçı okuryazarlığın en yüksek düzeyinde, yarı okuryazar kişi uzmanlık alanına giren metni okuyabilir, ama bilgi dünyasını oluşturan diğer bilgi yığınları konusunda cahildir. José y Gasset bu yarı okuryazar uzmanı "okumuş cahil" olarak nitelemiştir. Yani, "kendi uzmanlık alanının dışındaki her şey konusunda biçimsel olarak cahil olduğundan eğitilmiş değildir, ama bir 'bilim insanı' olduğu ve evrenin kendi payına düşen küçücük kısmını çok iyi 'bildiği' için cahil de değildir."⁷

"Okumuş cahil" esasen dünyanın kendi payına düşen küçücük kısmıyla ilgilendiği ve diğer bilgi yığınlarından kopuk olduğu için, asla bilgi akışıyla, dünyayı eleştirel bir gözle okumak üzere ilişki kuramaz. Dünyanın eleştirel bir gözle okunması, Freire'ye göre, "dünyaya yönelik son derece tutarsız bir duyarlılık ile dünyanın daha tutarlı bir şekilde anlaşılması arasında dinamik bir kavrayış" gerektirir.⁸ Bu, örneğin Birleşik Devletler'de tıp alanında büyük bir teknolojik ilerlemeye katkıda bulunmuş olan tıp uzmanlarının, neden 30 milyondan fazla Amerikalının bu tıbbi teknolojiye erişiminin olmadığını ve neden hâlâ gelişmiş ülkeler arasında en yüksek bebek ölümü oranına sahip olduğumuzu anlama ve kavramadaki acizliklerini açıklar.

Son olarak, modellerin ve metodolojik paradigmaların katılığını reddeden yöntem karşıtı bir pedagoji önereceğiz. Yöntem karşıtı pedagoji, bizi diyalogu bir toplumsal praxis biçimi olarak görmeye zorlar ve böylece deneyimlerin paylaşılmasına tefekkür ve siyasi eylem de eşlik eder. Toplumsal bir praxis olarak diyalog, "ezilenlerin yeniden seslerine kavuşmalarını insan özgürleşmesinin temel şartı haline getirir."⁹ Yöntem karşıtı pedagoji, aynı zamanda bizi kesinliklerin ve uzmanlıkların hırpalanmış yolundan da kurtarır. Entelektüalizmin mekanikleştirilmesini reddeder. Kısacası, Freire'nin, hakikatin eleştirel yolunda, tehdit altındaki haysiyetimize yeniden kavuşmamız ve insanlığımızı geri kazanmamız için bize kılavuzluk edecek, yol gösterici fikirlerinin aydınlatılması çağrısında bulunur. Kimse, diyalog ve problem tanımlamanın salt bir yönetime indirgenmesine karşı Freire'nin kendisinden daha isabetli bir şekilde karşı çıkamaz:

Problem tanımlayıcı eğitim devrimci gelecektir. Dolayısıyla gelecekte haber verir... Dolayısıyla insanın tarihsel doğasına kar-

8 Paulo Freire ve Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1987, s. 131.

9 Aronowitz, "Paulo Freire's Radical Democratic Humanism", *a.g.e.*, s. 18.

şılık düşer. Dolayısıyla insanları kendilerini aşan varlıklar olarak olumlar. Dolayısıyla insanları kendi tamamlanmamışlıklarının farkında olarak eğiten hareketle –çıkış noktası, özneleri ve hedefi olan tarihsel bir hareketle– özdeşleşir.¹⁰

Yöntem karşıtı pedagoji sadece Freire'nin eğitimin devrimci bir gelecek olduğu görüşüne sadık kalmakla yetinmez, aynı zamanda Antonio Machado'nın şiirindeki zarafeti de takdir eder: "Cominante no hay camino, se trace el camino al andar [Yolcu, yol yok. Yol, insan yürüdükçe ortaya çıkar.]" Ancak Freire'nin eğitimin devrimci bir gelecek olduğu görüşü, bu kitapta tartıştığı, ama nadiren öğretmen olmaya hazırlandığımız süreçte bize öğretilen diğer asli yeteneklerin varlığını da gerektirir:

Kelimenin gerçek anlamıyla, gülünç, aşırı duygusal ve bilim karşıtı değilse bile bilimsellik dışı olmakla suçlanmaktan korkmadan, sevgiden söz etmeye cesaret etmemiz gerekir. Bütün bedenimizle çalıştığımızı, öğrendiğimizi, öğrettiğimizi, bildiğimizi, sadece lafın gelişi değil, bilimsel olarak da söyleyebilmek için cesaret etmemiz gerekir. Tüm bunları, hissederek, duygularımızla, arzularımızla, korkularımızla, şüphelerimizle, tutkularımızla ve aynı zamanda eleştirel muhakememizle yaparız. Bununla birlikte, hiçbir zaman salt bu sonuncusuyla çalışmaz, öğrenmez, öğretmez ya da bilmeyiz. Cesur olmalıyız ki asla biliş [*cognition*] ile duyguyu birbirinin karşısına koymayalım. Cesur olmalıyız ki düşük ücretler, saygı görememe ve her zaman bizi bekleyen kinizmin avı olma riski gibi gayet iyi bildiğimiz koşullar altında öğretmeye uzun bir süre boyunca devam edebilelim. Cesur olmalıyız ki her gün maruz kaldığımız zihnin bürokratikleştirilmesine hayır diyebilmek için cesur olmayı öğrenelim. Cesur olmalıyız ki cesur olmaktan vazgeçmek maddi olarak çok daha avantajlı olduğunda bile cesur olmaya devam edebilelim.

10 Freire, *a.g.e.*, s. 11-12.

ÖNSÖZ

YAŞAM İÇİN BİR PEDAGOJİ



*Peter McLaren**

Öylesine vahşi ve acımasız bir dönemde yaşıyoruz ki, sürekli, acaba rüya mı görüyoruz diye sorgulamamız gerekiyor. Ulusal ve uluslararası eşitsizliklerin karmaşası içinde yaşayan bu denli çok kişinin acılarını ve ümitsizliklerini çaresizce kabullenirken bile, olası tüm dünyaların en iyisinde yaşadığımız yanılsamasının talihsiz tutsakları olmayı sürdürüyoruz. Bu Panglosscu yanılsama (Voltaire'in *Candide* eserindeki, tüm talihsiz olaylara "olası tüm dünyaların en iyisi olan bu dünyada her şey en iyiler içindir" yorumuyla yanıt veren D. Pangloss'a atıfla) "günahkârlara" karşı verilen sürekli savaşı hatalı bir şekilde meşrulaştırmamıza ve küresel kapitalizmi eleştirmeden kabullenmemize neden olmuştur. Bu tutum, kendi çıkarlarını bir bütün olarak toplumunkilerin üzerinde tutan zengin sefahat düşkünlerinin ve siyasetçilerin döküntülerine rağmen, her zaman tarihin haklı tarafında olmaya yazgılı olduğumuz ve Açık Kader'in** ateşli taraftarları olarak,

* **Peter McLaren:** Eleştirel pedagojinin mimarlarından; eleştirel okuryazarlık, eğitim sosyolojisi ve Marksist teori üzerine yaptığı bilimsel çalışmalarıyla bilinir. –çev

** Açık Kader [Manifest Destiny], 19. yüzyılda ABD'de beyaz yerleşimciler için kıtanın doğu kıyısından batı kıyısına kadar genişlemenin mukadder olduğunu ifade eden ideolojidir. –çev.

maya çalıştı. Yine de, dünyanın tek süper gücü olarak taşıdığımız sorumluluk üzerine, biz Amerikalıların başkalarına davranma şeklimiz üzerinden tanımlandığımızı kabul eden, Freire'ci bir çoksesli, kamusal ve uluslararası diyalog çağrısına kulak vermek yerine, acımasız siyasetçilerden oluşan fanatik bir hizbin, bizi diyalogun zayıflık olduğuna, barışın önünde engel teşkil ettiğine ve sadece gücün anlamlı bir iddia olabileceğine ikna etmesine izin verdik.

Muhtemelen Freire'nin kendi döneminin otoriter kültürüne yönelik en büyük serzenişi, –kapitalist toplumun bütününe yöneltmemiz gereken bir suçlama olan– insan yaşamının cansızlaştırılması, değersizleştirilmesi ve öznenin öz gelişiminin önüne engeller çıkarılmasıydı. Freire'nin çağdaş öğretimin alamet-i farıkası haline gelmiş olan siyasi bellek kaybının üstesinden gelme sorumluluğunu sırtımıza yükleyen pedagojik yorumlarının, onun ümit ve olasılık dilinin tehdit ettiği devletin bekçileri tarafından sınıflarda resmen hoş karşılanamayacak olması kuşkusuz çarpıcıdır. Freire'yi eleştirenlerin pek çoğu, küresel düzeyde ilerici eğitimciler arasında dayanışma inşa etmeye yönelik tarihsel önem taşıyan bu beceri karşısında öfkeye kapılmış olan kişilerdir. Öğretmen yetiştirme programları, Freire'yi öğretim felsefesinden söküp atmayı beceremeyince, Marksist fikirler taşıyan siyasi devrimciyi, diyalog sevgisini –bu nosyonu sevgi diyalogundan kopararak– savunan kapitalist dostu bir bilgeye dönüştürerek kurnazca evcilleştirmiştir. Dolayısıyla tam da bu dönemde Paulo Freire'yi yeniden sahiplenmek önemlidir.

Freire'ye göre, sevgi öncelikle ve kati surette diyalojiktir. Karanlık yüzü de dahil olmak üzere gündelik dünyadan yalıtılmış bir ilgi ya da duygu değildir, içgüdüsel olarak bir cüret etme, cesaret gösterme ve eleştirel tefekkür eyleminden doğar. Sevgi sadece devrimci olanı tutuşturan alev değil, aynı zamanda, düşünce ve eylem tuvalini kas ve ruh paletiyle boyayan bir ressamın yaratıcı eylemidir. Freire şöyle yazar:

değiştirerek tevazuyu, cesareti, hoşgörüyü, kararlılığı, güvenliği, sabır ve sabırsızlık arasındaki gerilimi, yaşama sevincini ve sözel tutumluluğu da ekler. Örneğin, Freire tevazuyu, insanın her şeyi bilmediğini kabul etmesi anlamında kullanır; eleştirel yurttaşlar için tevazu, daha az yetkin olduğu düşünülen kişileri lütfetmeden dinlemeyi gerektiren bir "insanlık görevi"ni, doğrudan demokrasi mücadelesiyle özdeşleşen bir pratiği ve seçkinciliğe yönelik bir küçümsemeyi temsil eder. Bir diğer örnek de hoşgörüdür. Freire için, hoşgörü "tahammül edilemeyecek olana katlanmak," "tahammül edilemez olanla bir arada yaşamak," "saldırganı pohpohlamak" ya da "saldırganlığın üstünü örtmek" anlamına gelmez. Freire, hoşgörünün "bize farklı olanla birlikte yaşamayı öğreten erdem" olduğunu ve "bize, farklı olandan öğrenmeyi ve ona saygı duymayı öğret"tiğini iddia eder.⁴

Freire, meseleyi ayrıntılandırır:

bize farklı olandan öğrenmeyi ve ona saygı duymayı öğrekinin karşıtının pek de arzu edilmeyen varlığını kibarca, düşünceli bir şekilde kabul etmesiymiş, tiksindirici görülebilecek bir bir arada yaşama imkân vermenin medenî bir yoluymuş gibi gözükür. Ancak bu hoşgörü değil ikiyüzlülüktür. İkiyüzlülük bir kusur; bir alçalmadır. Hoşgörüyse bir erdem. Bu yüzden hoşgörüyü yaşıyorsam, onu kabul etmem gerekir. Onu öncelikle, kulağa inandırıcı gelmese de, tarihsel varlığımla, sonra demokratik siyasi tercihimle beni tutarlı kılan bir şey olarak tecrübe etmem gerekir. Hoşgörülü olmayı, farklı olanla bir arada yaşamayı temel bir ilke olarak tecrübe etmeden bir insanın nasıl demokrat olabileceğini anlayamıyorum.⁵

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler, mesleki tanınmayı, gerçek bir diyalojik öğretme ve öğrenme ile bağdaştırma üzerine kaleme alın-

4 A.g.e., s. 42 [Elinizdeki kitap, s. 106. –çev.].

5 A.g.e., 42 [Elinizdeki kitap, s. 106. –çev.].

mış bir kitaptır. Bununla birlikte "mesleki tanınma" terimiyle ilişkilendirdiğimiz gündelik anlamla hiçbir ilgisi yoktur. Peter Mayo'nun belirttiği gibi:

Freire mesleki terimiyle, profesyonellerin kişilik modellerine dayanan ... ve ekseriyetle şu kibirli duruşla sonuçlanan profesyonelizm ideolojisinin aşırılıklarına atıfta bulunmaz: Senin için neyin iyi olduğunu biliyorum. Freire *meslek* [*profession*] kelimesini hem öğretilen konu hem de pedagojik tavır açısından yetkin olan ve saygı duyulmayı ve yeterli bir ücreti gerektiren çok önemli bir işle uğraşan insanlar için kullanır.⁶

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler eleştirel pedagojiyi bir meslek olarak ele alırken, diyalektik bir biçimde öğretmen sorumluluğuna ilişkin tartışmasına derin bir felsefi kavrayış katar. Freire bize gerçekliğin asla gerçek bir nesne üzerinde dolayımlanmış düşünceler –tereddütsüz bir şekilde sabit ve saydam bir şey– olmadığını öğretir. Gerçeklik her zaman diyalojiktir ve her zaman ben/öteki ile ilgilidir. Gündelik yaşama yönelik kendiliğinden intibakımızda, eleştirel muhakemeye başvurmamız ve bu tür bir incelenmemiş tecrübe elde ettiğimiz bilgi, hiçbir biçimde önemsiz görülmemelidir; dünyayı sistematik bir biçimde, epistemolojik olarak ona yaklaşmak için aramıza mesafe koyarak bilmenin önemini kavramamız gerekir. Böylece Freire'nin "başka türde bir bilme" adını verdiği ve "kesinliği soruşturmacıya ya da düşünen özneye ilk bilme türünde olmayan bir güvenlik marjı sağlayan bir bilme, sağduyunun bilgisi" diye tarif ettiği bir bilgi ediniriz. Freire hem tecrübe sayesinde elde ettiğimiz "masum" bilmenin hem de eleştirel muhakeme yoluyla edindiğimiz sistematik bilmenin "pratik ve teori üzerine, ancak çelişkili ilişkileri içinde algılandığında ve yakalandığında anlaşılabilir bir tartışma-

6 Peter Mayo, *Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*, Westport, CT, Londra: Praeger, 2004, s. 84.

yı gerektirdiğini” ileri sürer. Dolayısıyla Freire bizi her iki bilgi türünün de birbirini dışlamadığı ve birbiriyle ilişki içinde görülmesi gerektiği konusunda uyarır. Sağduyunun ya da deneysel bilginin geçerliliğini inkâr eden bir teorik seçkincilikten kaçınırken, aynı zamanda eleştirel muhakeme yoluyla edinilen teorik bilginin önemini yadsıyan bir entelektüalizm karşıtlığından da uzak durmamız gerekir. Freire bu meseleye ilişkin olarak, “sadece teori ya da sadece pratik diye bir şey yoktur” diye açıkça belirtir.⁷ Şöyle yazar:

Bu nedenle çelişkili ilişkilerini anlamak yerine pratik ile teoriyi birbirinden dışlayan sekte siyasi-ideolojik tutumlar yanlıştır. Entelektüalizm karşıtlığı teorinin geçerliliğini inkâr eder; teorik seçkincilikse pratiğinkini. Nesnelere yaklaşırken sahip olduğum titizlik, bu iki konuma da meyilememi engeller: Ne entelektüalizm karşıtlığı ne de seçkincilik, fakat karşılıklı olarak birbirini aydınlatan pratik ve teori.⁸

Teoriye ve pratiği belirleyen bu diyalektik hareket, toplumsal failer olarak kimliklerimizi de belirler. Burada, “miras aldıklarımızla edindiklerimiz” arasında diyalektik bir gerilim bulunur.⁹ Freire’ye göre:

Zaman zaman bu ilişkide, toplumsal ve kültürel sınıf deneyimlerimizde ideolojik olarak edindiklerimiz, genellikle “yüreğin gücü” adı verilen, çıkarların, duyguların, hislerin ve arzuların gücü yoluyla kalıtsal yapılarla güçlü bir çatışma içine girer. Bu nedenle ne biri ne de öteki, ne sadece kalıtsal olan ne de sadece edinilenizdir.¹⁰

Freire’nin somutun diyalektiği yaklaşımı, postmodernist eğitimcilerin burjuva hümanizminin birleşmiş öznesini yapı sökümüne uğ-

7 Freire, *a.g.e.*, s. 93 [Elinizdeki kitap, s. 181. –çev.].

8 *A.g.e.*, s. 94 [Elinizdeki kitap, s. 181. –çev.].

9 *A.g.e.*, s. 70 [Elinizdeki kitap, s. 147. –çev.].

10 *A.g.e.*, s. 70 [Elinizdeki kitap, s. 147j. –çev.].

ratmak için a ına olunanla yabancı olanı ustalıkla birbirinin karşısına koyan, kesinli in oyunbaz, çoğunlukla da huysuz bir şekilde kan kaybetmesiyle sonuçlanan metodolojisiyle çarpıcı bir tezat teşkil eder. Postmodernistlerin aksine Freire'nin çalışmaları, dilin, kökü kazanması mümkün olmayan toplumsallı ının ve diyalojik g m lm    k halinin sonucu olan, insan failli ine duyduğu sarsılmaz modernist inancı korur. Bununla beraber, Freire'nin postmodernistlerle ortak noktası, hem akklı hem de y re i evcille tiren  a da  söylemlerin prangalarını sarsma arzusudur, ama postmodernistlerle bilin d  ının karanlık dünyasında kalmaktan hoşnut değildir; eleştirel pedagojisini gerçekliğin sokaklarına taşımak zorundadır.

Freire şöyle yazar:

Özünde siyasi olan ve pedagojik bir nitelik de taşıyan seçimle-
rim ve hayallerim konusunda kafam berrak olduğu ve eğitimci
olmanın yanı sıra siyasi bir özne de olduğumu kabul ettiğim
 l  de, neden korktu umu daha iyi anlayabilirim ve demokra-
simizi geliştirmek için daha ne kadar yol kat etmemiz gerekti-
 ini fark ederim. Öğrencinin vicdanını eleştirel bir şekilde tahrik
eden bir eğitimi pratiğe d kt   , zorunlu olarak bizi deforme
eden söylencelerin aleyhine  alı tı ımızı da anlarım. Bu tür
s ylencelerle karşı karşıya geldiğimizde, aynı zamanda hâkim
iktidarla da y zle iriz çünkü bu söylenceler, bu iktidarın, onun
ideolojisinin ifadesinden başka bir şey değildir.¹¹

Freire   retmenlerin rolünü anaç bir ebeveyn ya da teyze rolü olarak görmez (ki bu *Kültür    ileri Olarak   retmenler*'in Portekizce  zg n baskının ba lı ının neden *Professora Sim, Tia Nao*, "  retmen evet, teyze hayır" olduğunu açıklamaya yardımcı olur.)   retmenler ideolojiden, ırk lıktan, toplumsal sınıflardan arındırılmış saf bir dünyada ya amazlar; onlar "  rencilerinin erken ve uygun bir ya -

11 A.g.e., s. 41 [Elinizdeki kitap, s. 104. - ev.].

tan itibaren oyunlarla, hikâyelerle, okumalarla söylemle pratiğin tutarlı olması ihtiyacını anlamalarını sağlayan" toplumsal ve siyasi faillerdir. Bu "zayıfların, yoksulların, evsizlerin savunulmasıyla ilgili bir söylem ve yoksulları zenginlere karşı kollayan bir pratik; toplumsal sınıfların ve aralarındaki çatışmaların mevcudiyetini yadsıyan bir söylem ve bütünüyle güçlülere kollayan bir siyasi pratik"tir.¹² Buna ulaşmak için Freire hem "öğretmen etkisine bağışık" müfredata hem de öğretmenlerin tutarlı bir biçimde eleştirel bir praksi hayata geçirmeye yönelik eleştirel kapasitelerini küçümseyen kendinden menkul uzmanlara şiddetle karşı çıkar.

Son olarak, Freire'nin çalışmaları pedagoji ile siyaset arasında eleştirel bir ilişki kurarak, pedagojik olanın siyasi veçhelerini öne çıkararak ve siyasetin içindeki açık ya da örtük pedagojiye dikkat çekerek, çözölen toplumsal sözleşmeyi yeniden tasarlamakla ilgilidir. Freire sosyalizmin erdemlerini yüceltir ve çeşitli Marksist geleneklerden kayda değer ölçüde yararlanırken, aynı zamanda hoşgörüsüz ve otoriter olduğunu düşündüğü dogmatik, doktriner Marksistleri de eleştirir. "Aslında toplumsal üstyapının bir parçası olduğu için, eğitimin toplumun altyapısında, maddi koşullarında köklü bir dönüşüm yaşanmadan önce herhangi bir rol oynamayacağına" inandıklarını iddia ettiği bazı "mekanik Marksistlerin" pratiklerini şevkle topa tutmuştur.¹³ Freire mekanik Marksistlerin, eğitimi bir siyasi dönüşüm alanı olarak ciddiye almayı reddeder ve sosyalizmi demokrasinin karşısına koyarak, aslında sosyalizmi kendi çağımızda hayata geçirmeyi ertelediklerini ileri sürer. Freire'nin Marksizmi her zaman bir olasılık ve umut siyasetine açıktır.

Freire, son derece dindar biri olsa da, hiçbir yerde, sadece kesinliğimize duyduğumuz inançla ya da eleştirel bir analizle şekillendirilmemiş inancımıza duyduğumuz kesinlikle hareket etmemiz ge-

12 A.g.e., s. 15 [Elinizdeki kitap, s. 67. -çev.].

13 A.g.e., s. 67 [Elinizdeki kitap, s. 141. -çev.].

rektiğini söylemez. Freire, sevginin önceliğine duyduğu dinî inanç ile toplumsal düzene sevgi katmanın ihtimallerini ortaya çıkarmak için zorunlu olan diyalektik muhakemenin bir karışımından ilham alır. Freire bilimciliğe sahip çıkanları hoşgörüsüz olmakla eleştirir, "çünkü sadece bilimin kesinlik üretebileceğine inandıklarından bilimi, dışında kalan hiçbir şeyin bir anlam ifade etmediği *nihai gerçek* olarak görürler. Kendilerini bilimciliğe kaptırmış olanlar hoşgörülü olamazlar, ama bu gerçek bilimi itibarsızlaştırmamalıdır."¹⁴ Freire sık sık gerici sağın ekmeğine yağ sürdüğünü ileri sürerek solu uyarır. Freire'ye göre solun en önemli hatası, hemen her zaman onu sekte, otoriter ve *dindar* kılan kesin kanaatleri konusunda sergilediği mutlak inanç olmuştur. Solcuların kendileri dışında hiçbir şeyin anlam taşımadığına dair kanıları, kibirleri ve demokrasiye gösterdikleri hasmane tavırlarında, egemen sınıflar "sınıf" diktatörlüklerini hayata geçirmenin ve sürdürmenin en iyi vasıtasını bulmuşlardır.¹⁵

Öğretmenlerin siyasi tercihleri ve seçtikleri ideolojik güzergâhlar Freire'ci pedagojinin temellerini oluşturur. Freire eğitimcilerin birer "siyasetçi" olduklarını ve "eğitirken siyasetle uğraştığımızı" söyleyecek kadar ileri gider. Eğer gerçekten siyasi bir güzergâh seçmek zorundayız, o zaman Freire'nin dediği gibi, "gece gündüz, öğrencilere ve öğrencilerle konuştuğumuz ve böylece onları dinleyerek onlar tarafından dinlendiğimiz bir okul için mücadele" ederken, "demokrasi hayalleri kuralım."¹⁶

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler'in merkezinde yer alan ve bu zor zamanlarda ve bu zor zamanlara karşı mücadele ederken yılmaz bir cesaret, ümitli bir imgelem ve sarsılmaz bir bağlılık gerektiren görev budur.

14 *A.g.e.*, s. 42 [Elinizdeki kitap, s. 107. -çev.].

15 *A.g.e.*, s. 14 [Elinizdeki kitap, s. 66. -çev.].

16 *A.g.e.*, s. 68 [Elinizdeki kitap, s. 144. -çev.].

GİRİŞ



*Joe L. Kincheloe**

Peter'ın, Shirley'nin ve benim yazmış olduğumuz gibi, hayatlarımız Paulo Freire sayesinde kökten değişti. Onun pedagojisi, ideolojik yönelimi, hizmet etmeye adanmış örnek hayatı, yaşama tutkusu, esaslı sevgisi, nüktedanlığı ve isminin ebediliği bizi daha iyi insanlar haline getirdi ve etrafımızdaki dünyayla ömür boyu meşgul olmaya zorladı. Bize verdiği bu ödüller için Paulo'ya her zaman derin bir minnet duyacağım. Bu yazıyı kaleme almadan önce *Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektupları*' bir kez daha okudum ve büyük bir zekânın ürünü olan eserlerde her zaman olduğu gibi, kitabın pek çok veçhesinin şimdi ilk okuduğuma kıyasla çok daha önemli olduğunu keşfettim. Zihnimin, 1970'lerin başlarında Freire'nin çalışmalarıyla ilk kez temas ettiğim ve yıllar içinde ona duyduğum entelektüel ve kişisel yakınlığın giderek arttığı zamanlara kaydığını fark ettim. Paulo'yu daha önce keşfetmiş olanlar ya da yeni keşfedenler için yaklaşık otuz beş yıl önce benim onu nasıl keşfettiğimi öğrenmek ilginç olabilir.

* **Joe L. Kincheloe:** Paulo ve Nita Freire Eleştirel Pedagoji İçin Uluslararası Proje'nin (Freire Projesi) kurucularından. Eleştirel pedagoji, eğitim araştırmaları, kent çalışmaları ve kültürel çalışmalar alanlarında kitap ve makaleleri vardır. –çev.

1970'lerin ba larında, Güneybatı Virgina kırsalındaki dağlarda bulunan *Emory and Henry College*'da lisans   rencisiydim. Bir Metodist okulu olan *Emory and Henry*'de altı saatlik din dersi almak gerekiyordu. Do u tan Güney'in Metodist teolojisine a ına olmadı ımdan, bu zorunluluk karşısında pek de heyecanlandı ım söylenemezdi, almak zorunda olduğum iki din dersinden çekiniyordum. Bir sonraki dönem verilen derslerin yer aldığı katalo a bakarken "Yirminci Yüzyılda Kilise" adlı bir ders buldum. Diğer, daha   ğretisel dersler kadar kötü olmayabileceğini d   unerek bu derse kaydoldum.  a ırtıcı bir şekilde ders ilginçti.  devimin konusuyla ilgili solcularca kaleme alınmış saldırgan çalışmaları bulmak için kütüphaneyi karı tırırken –lisans e itimimin en değerli yanı buydu– kurtuluş teolojisi hakkında bir dizi makale buldu umda özel bir heyecan duymuştum.

Latin Amerika'da bu yeni ortaya çıkmakta olan toplumsal teoloji hakkında ne kadar okusam azdı. Teoloji dergileri, kurtuluş teologlarının statükoya yönelik meydan okumalarına hem büyük bir destek veren hem de şiddetli eleştirilerde bulunan makalelerle doluydu. Yirminci yüzyılda Hristiyanlık içindeki en önemli hareketlerden biri olarak kurtuluş teolojisi üzerine bir makale yazmak üzere hocama kısa bir öneri sundum. Tıkna , siyah sakallı bir adam olan Dr. L'den çok etkilenmi tim. Bir bilim insanı gibi gözüküyor ve öyle davranıyordu; ondan alabilece im her şeyi öğrenmeye can attı ımı fark etmiştim. Kurtuluş teolojisinin teolojik veçheleriyle, toplumsal-kuramsal ve toplumsal-aktivist dinamikleri arasında bağlantı kurmak için araştırma  devim üzerinde yorulmak bilmeden çalıştım. İlk yorumlama giri imlerimde, kurtuluş teolojisinin Birleşik Devletler'de 1970'lerin ba larında can  eki en ana akım Protestan din kurumlarını de i tirebilece ini d       m etkili yollar üzerinde durdum. Gururla  devimi erkenden teslim ettim.  devi verdikten sonra, ideolojik olarak gelişkin ve kavrayı lı bir ödevin Profesör L'nin akademik zihnine

girmemi sağlayacağını ve ondan daha fazla şey öğrenmek için bana bir şans vereceğini ümit etmiştim.

Ertesi hafta profesör, ödevlerimizden birkaçı elinde, sınıfa girdi. Sıra bana yaklaştı, ödevi bana verdi ve dersten sonra benimle konuşmak istediğini söyledi. Üzerine hiçbir şey yazmamış olduğundan heyecanlanmışım; profesörün ödevimi öveceğinden ve beni ileride alacağım derslerde kurtuluş teolojisi üzerine araştırmalarımı sürdürmeye teşvik edeceğinden emindim. Şaşırmış, ama endişeli olmayan bir şekilde dikkatimi derse verdim ve dersin sonunda Dr. L.'nin ardından odasına gittim. Masasında oturan profesör hiç bitmeyecekmiş gibi uzayan saniyeler boyunca sessizce bana baktı. Sonunda konuştu ve şöyle dedi: "Sana söyleyeceğim tek bir şey var. Bu ödevde intihal yaptığını sen de ben de biliyoruz. Senin gibi birinin bu tür bir ödev yazamayacağını biliyorum. Bunu nereden aldığını bulur bulmaz dekanlığı durumdan haberdar edeceğim ve disiplin işlemlerini başlatacağım. Söyleyeceklerim bu kadar." Konuşmaya başladım. Ne diyeceğimi bilmiyordum, ama ağızımdan sözcükler dökülmeden önce Dr. L. elini kaldırdı ve beni odasından çıkardı.

Çok üzülmüştüm; beklediğim son şeydi bu. Utanmışım, gözyaşlarıma hâkim olmaya çalıştım, umarım tanıdığım kimseyle karşılaşmam diye düşünüyordum. Attığı tiradın "senin gibi biri" kısmına takılıp kalmışım. Geriye dönüp baktığımda Appalachlardan geldiğimi gösteren şeylerden söz ettiğini düşünüyorum: Tennessee dağ şivesi, ucuz kıyafetler, geleneksel olmayan bir akademik kişilik. Kastettiği şey her ne ise, kesinlikle bir iltifat değildi.

Kütüphaneye gittim ve kurtuluş teolojisi üzerine çalışmalara geri döndüm. Fikirler, huzursuz olmuş aklımı afyon gibi yatıştırdı. Öğleden sonra bir ara Paulo Freire üzerine konuyla ilgili bir makale buldum. Siyasi ve pedagojik fikirleri kurtuluş teolojisine dayanan, hatta kurtuluş teolojisini uygulanabilir hale getiren Brezilyalı bir muhalif tarafın-

dan yazılmıştı. Eğitim siyaseti ve eğitim pratiğinin ideolojik boyutları karşısında b y lenmi  bir şekilde, hemen Paulo'nun etkisine girdim. Örgün eğitimdeki göreli ba arısızlı ının, 1960'larda ve 1970'lerin ba larında Amerika'nın güneyinde hâkim olan muhafazakâr ve tepkisel dünyada, sınıfa getirdi im ideolojik çerçevelerle ilgisi olduğunu biliyordum. Kurtuluş teolojisinde heyecan verici ve özgürleştirici olduğunu d   nd   m her şey, Paulo'nun çalışmasında da kendini gösteriyordu. *Ezilenlerin Pedagojisi*'ne yapılan bir atfa rastladım. Rf-larda kitabın hiç ödünç alınımamı  bir kopyasını bulunca sevindim. Okumaya ba ladım. Hatırladı ım sonraki şey gece kütüphane kapatılırken ışıkların s nd r ld   y d . Zaman ya da mek n algısı olmadan ve Dr. L. ile önceki kar ıla mama dair hiçbir acı hissetmeden saatlerce okumuştum.

Kitapla birlikte yurttaki odama döndüm. Paulo'nun Brezilyalı k y l lerle birlikte  alı tı ını, onlara kelime kelime okumayı   retti ini, eğitimi gündelik yaşamlarına ba layan üretken temalar geli tirdi ini hayal ediyordum. Gecenin ilerleyen saatlerine kadar okudum ve Paulo'nun atıfta bulunduğu araştırmacıları not aldım: Herbert Marcuse, Erich Fromm, Karl Marx, Georg Luk cs, Simone de Beauvoir, Frantz Fanon, Jean-Paul Sartre, Edmund Husserl, Reinhold Niebuhr, Pierre Furter vb. Gen li in verdiği coşkuyla tüm bu insanları okuyaca ıma dair kendime söz verdim. Dr. L.'nin insanlık durumuyla i tigal etme yetene im konusundaki k   mseyi ine yanıt olarak, Paulo'nun   rencisi olduğu gelenekten elimden geldiğince fazla şey öğrenmeye ve bunları kendi eşitlikçi Güney Appalachialı varoluş tarzımla ili kilendirmeye ahdettim. Güneyli da lı duyarlılıklarımdan faydalanabilir ve kurtuluş teolojisinin, Freire'ci özgürleştirici pedagojinin, Afrikalı-Amerikalı ritim ve blues tabirlerinin, Monty Python, George Carlin ve Richard Pryor'un radikal komedisinin, Bob Dylon ve John Lennon'un rock ruhunun, radikal revizyonist tarihyazımının ve ke -

fedeceğim diğer söylemlerin yardımıyla kendime ait olan ve daha geniş siyasal değişime katkıda bulunan anlama ve var olma biçimleri yaratabilirdim.

Bu farklı yapıları, hem kişisel hem de toplumsal dönüşüm için işe yarayacak şekilde bir araya getirebileceğim bir gelecek umudum, pek de başarılı denilemeyecek lisans düzeyindeki Metodist akademik tecrübemi tamamlamamı sağladı. Freire'ci olanaklılık algım Dr. L.'nin ve pek çok başka hocanın olumsuz tepkilerini aşmama yardımcı oldu. Lisansüstü eğitime başlamayı ve çalışmalarımı bu kişiler ve kavramlar üzerine yoğunlaştırmayı çok istiyordum. Bu nedenle 1973 baharında Tennessee Üniversitesi'nde toplumsal ve kültürel tarih üzerine bir yüksek lisans programına girdim. Sonraki birkaç yıl boyunca Paulo'yu okumaya devam ettim ve sonunda üniversitede Freire'ci bir okuma grubu kurma şansına kavuştum. Benzer perspektiflere sahip ve Paulo Freire'nin dehasını takdir eden az sayıda insanın etrafında olmak bana enerji vermişti. *Ezilenlerin Pedagojisi*, *Education for Critical Consciousness*, *Cultural Action for Freedom* kitaplarını ve Freire üzerine kaleme alınmış, ulaşabildiğimiz tüm eleştirileri ya da yazıları tekrar tekrar okuduk. Paulo'nun benim Appalacialı geçmişimi ve gençliğini köylü olarak geçirmiş olmanın kazandırdığı sezgileri takdir edeceğinden emindim. Bu tür bir yaşamla eleştirelilik arasındaki bağlantıları ve sinerjiyi fark edebileceğine inanıyordum.

Ancak Paulo ile tanışacağımı ya da arkadaş olacağımı –kitapları için bir şeyler yazmayı saymıyorum bile– hiç düşünmemiştim. Yirmi birinci yüzyılın ilk on yılının ortasında, Tennessee'nin dağlarından ve Virginia'daki Appalachian Dağları'nın güneyindeki o küçük kolejden buraya ne kadar yol kat ettiğimi düşünürken, şansım ve kismetim için şükran duyuyorum. Bir düzeyde, eğer hayatımın o döneminde Paulo'nun çalışmalarına rastlamasaydım, akademi dünyasına asla giremeyeceğimi ve dünyanın dört bir yanındaki gruplarla konuşma

fırsatı bulamayacağımı hissediyorum. Onun radikal sevgisi kuşkusuz yaşamımı değiştirdi ve içine girmek için doğmadığım bir dünyaya girmemi sağladı. Aslına bakılırsa Paulo'nun toplumsal tasavvuruna ve eleştirel bilincine dair kavrayışım gezegenin her yerinden çok sayıda etkileyici ve zeki insanla bağlantı kurmamı mümkün kıldı. Paulo'nun entelektüel sermayesi olmasaydı muhtemelen Shirley Steinberg ile asla tanışamazdım; radikal sevgimiz ve onun ürünü olan erotik/bilimsel yansımalar asla ortaya çıkmazdı. Peter McLaren isminde bir ikiz kardeşim olduğunu asla bilemezdim. Ne büyük bir kayıp olurdu.

Bu nedenle Donaldo Macedo, sonunda Boston'da bir güz akşamında Shirley'yi ve beni Paulo'yla tanıştırdığında, Paulo'nun gözde Portekiz restoranında dört saat boyunca radikal sevgi üzerine konuşmamız şaşırtıcı olmadı. Paulo insanın eleştirel bilinç iddiasının, romantik ilişkilerini de etkilemesi gerektiğini ileri sürüyordu. Bu tür bir bilinç, daha derin, daha büyük ve daha yoğun bir sevgi türünü gerektirir. Paulo ne demek istediğini açıklamak için saygıyla –ama duygusallaşmadan– sevgili eşi Nita'yla olan ilişkisinden söz etti. Dinlerken Shirley ile masanın altında el ele tutuştuk. Paulo'nun öylesine tutkulu bir şekilde söz ettiği radikal sevginin ilişkimizin temelini oluşturduğunu konuşmadan biliyorduk. Yaşamlarımızı –kimi zaman standarda ulaşmadan kimi zamansa ulaşarak– bu kavramın etrafında kurmaya çalıştık. Yaşamlarının ve ilişkilerinin her boyutuna radikal sevgiyi katmaları için dört çocuğumuza, eşlerine ve iki torunumuza bile geleneği aktarmaya uğraştık. Kişisel olan siyasidir, yaşam ideolojisiyle müsecceldir, faillik yapısal kuvvetlerin yıkımlarına rağmen mevcuttur ve Paulo'nun da belirttiği gibi, yaşamlarımızın farklı uğrakları arasında dayanışma vardır.

São Paulo'da, Paulo ve Nita'nın evinde güzel bir akşamüstü Paulo ile uzun uzadıya Tennessee ve Kuzeydoğu Brezilya'daki Recife şehirlerinde geçirdiğimiz çocukluklarımızın birbirine ne kadar benzediği-

ni konuştuğumuzu hatırlıyorum. Başka bir yerde ikimizin de fasulyeyi sevmemizin –Paulo için fasulye ve pilav, benim içinse fasulye ve mısır ekmeği– iki ülkenin yoksulluktan mustarip bölgelerinde büyümüş olmamızın ortak deneyimini simgelediğinden söz etmiştim. Kurduğumuz fasulye bağının ardından Paulo, bir şişe Beaujolais açtı, fasulye sevgimiz ve göstergebilimsel fasulye anlayışımız şerefine kadeh kaldırdık. Duygusuz, terbiyeli çokbilmişlere tuhaf gelebilir, ama hayatımın en hatırlanmaya değer anlarından biriydi. Aşktan, tevazudan, yazmaktan ve futbolun siyasetinden konuştuk. Nita ve Shirley spor ideolojilerimizin benzerliğine güldüler; kendimize spor radikalleri di-yorduk. Bu ve diğer durumlarda Paulo ile konuşmak her zaman beni onun çalışmalarını keşfettiğim zamana ve eleştirel pedagojiye giden tuhaf Appalach yolunda oynadığı role götürürdü.

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar'ın ikinci baskısının yayımlanması vesilesiyle, Paulo'nun okurlarının yaşamlarında bıraktığı etkiye ilişkin sayısız başka hikâye geliyor aklıma. Geçen on yıllar boyunca çok sayıda bu tür anekdot dinledim, bu kitabın gelecek yıllarda binlercesine daha vesile olacağına inanıyorum. Freire ile okuru arasındaki alışverişte büyülü şeyler yaşanır. Özgürleştirici pedagojinin kalbinde böylesi bir büyülü süreç yatar ve büyüsü altındaki insanlara, benliklerinin oluşumuna sahip çıkmaları ve dünyayı değiştirme görevini kabul etmeleri için güç verir. Yirmi birinci yüzyılın gerici siyasi dünyasında, Paulo'nun coşkun ruhuna, eleştirel bilgeliğine ve radikal sevgisine hiç bu kadar ihtiyaç duymamıştık.

KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK
ÖĞRETMENLER



İLK SÖZLER

PEDAGOJİK BİR TUZAK



Portekizce yazılan ve Paz e Terra tarafından 1992 Aralık'ında yayımlanan kitabım *Pedagogy of Hope*'un [Umudun Pedagojisi] gelen baskı provasını, kitabın son hali baskıya girmeden önce okumayı yeni bitirmiştım.

Kitap yazarken çoğu kez olduğu gibi, bu kitaba *Pedagogy of Hope* başlığını koymayı da tasarlamamıştım. Başlık, aralarında *Pedagogy of Hope*'un Kuzey Amerikalı editörü Werner Linz'in de bulunduğu arkadaşlarla, bir metnin yazımının yazarın düşüncelerini değiştirmesiyle ortaya çıkan dinamik üzerine yürüttüğümüz tartışmalardan doğmuştu. Bu örnekte, *Pedagogy of Hope*'un tohumları, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde ayrıntılı bir şekilde ele aldığım başlıca temalar üzerine düşündüğüm sırada ekilmişti. Gerçek şu ki, yazmak, daha büyük, çok daha büyük bir eylemin, belirli bir nesne üzerine sistemli bir şekilde düşünme eyleminin, düşünen öznenin düşüncelerinin nesnesini daha derinden kavramaya başladığı, kaçınılmaz olarak o kişiyi düşüncesinin nesnesinin varlık nedenini öğrenmeye sevk ettiği bir sürecin ardından gelen, salt mekanik bir eylem değildir. Bu süreç yazarın nesneyi daha yakından bilmesini sağlar. O halde bu noktadan itibaren yazar daha önceki düşüncelerinin nesnesi hakkında bildiklerini tamamen mekanik

bir şekilde kâğıda döker. Hayır! Bu tür işler tam olarak böyle yürümez. Tam şu anda, bu süreç –bir başka deyişle düşünme, yapma, yazma, okuma, düşünce, dil ve gerçeklik arasındaki ilişki– üzerine yazarken bile, onları birbirinden ayırıp karşı kaşıya getirmeyi imkânsız kılan bu farklı uğraklar arasındaki dayanışmayı deneyimliyorum.

Bu, düşündükten sonra ya da düşünürken, otomatik olarak yazmam gerektiği anlamına gelmiyor. Fakat düşündüğüm sırada bilinçli bir şekilde ve kendimi ifade ederek yazma ihtimalinin farkında olduğum ve aynı şekilde yazarken de düşünmeye ve daha önce düşünmüş olduklarımı yeniden düşünmeye devam ettiğim anlamına geliyor.

Cehaletin neden olduğu zorbalıklardan biri, okumaları ve yazmaları yasaklanan insanların bilinçli ve kendisini ifade eden bedenlerinin iğdiş edilmesi, böylece ilk baştaki okumaları üzerine yeniden düşünebilmelerini mümkün kılacak olan dünyayı okumalarını kâğıda dökme yeterliklerinin sınırlandırılmasıdır.

Cehalet; dil, düşünce ve gerçeklik arasındaki toplumsal olarak yaratılmış ilişkileri yok etmese bile sakatlayarak, gerçek bir yurttaşlığa ulaşmanın önünde engele dönüşür. Onları sakatlar, çünkü okuryazar kültürlerde okuma yazma bilmeyenlerin dil, düşünce ve gerçeklik arasındaki ilişkinin döngüsünü tamamlamalarını engeller ve bu ilişkinin anlaşılması açısından önemli ve gerekli bir araç olan yazmaya açılan kapıları kapatır. Düşünce, dil ve gerçeklik arasında, iyi anlaşıldığında daha büyük bir yaratıcılık kapasitesi doğuran, dinamik bir hareket bulunduğunu hatırlamalıyız. Bu tür bir hareketin dinamiklerini ne kadar çok deneyimlersek, bilme, öğretme, öğrenme, okuma, yazma ve çalışma konularında o kadar eleştirel özneler haline geliriz.

Çalışmak [*studying*] esasen ve daha derin anlamıyla, bu ilişkiler arasında bağlar kurulmasını içerir. Kendimi bir miktar tekrar edecek olsam da, beni –(benim için yazmanın bir önkoşulu olan) özel kalemim ve çizgisiz beyaz kâğıtlarımla– masamın başına oturtan yazma sürecinin, masama ulaşmadan bile önce, eylemlerimde ya da pratiklerimde veya bilginin nesnesi üzerine gerçek bir tefekküre daldığımda başladığını açık bir şekilde dile getirmem önemlidir. Yazma süreci, düşüncelerimin geçici (ve her zaman eğreti) sonuçlarını, elimden gelen en iyi şekilde kâğıda döktüğümde devam eder. Yazarken düşünmeye devam eder ve böylece incelediğim nesne ya da pratiğim üzerine daha önceki düşüncelerimde ciddiye almadığım bir başka mesele üzerinde daha derinlemesine dururum.

Yazmanın mekanik bir eyleme indirgenemeyecek olmasının nedeni budur. Yazma eylemi çok daha karmaşıktır, yazmayı içermeyen bir düşünmeden daha fazlasını gerektirir.

Aslında başlangıçtaki niyetim, *Ezilenlerin Pedagojisi*'ne, merkezî temalarından bazılarını gözden geçirerek ve aynı zamanda kitabın aldığı ve almaya devam ettiği kimi eleştirilere yanıt vererek bazı tezlerimi yeniden tartışacağım bir önsöz ya da yeni bir giriş yazmaktı. Aylarca süren bu uğraş sırasında, bir giriş olması gereken şey, yeni bir kitaba, *Ezilenlerin Pedagojisi*'nden birkaç anıyı da içeren *Pedagogy of Hope*'a dönmüştü.

Benzer şekilde, hâlâ yazarken taşıdığım, yeni düşüncelere açık olmayı sürdüren pek çok temanın kışkırttığı ümitte dolu bir şekilde *Pedagogy of Hope* üzerine düşünüyor olsam da, şimdi en az onun kadar zorlayıcı ve büyüleyici yeni bir tecrübenin içine giriyorum: Daha açık bir hale getirilmesi için çıplak bırakılması gereken bir temayla uğraşmak. Ancak bu, çıplak

bırakma sürecinin etkin faili olarak, tartışılan konularla ilgili hakikat üzerine son sözü söyleyeceğim anlamına gelmiyor.

Kültür    ileri Olarak   retmenler:   retmeye Cesaret Edenlere Mektuplar, anlamak için daha en baştan çaba sarf etmemizi gerektiren bir başlık taşıyor. Bir başka deyişle, başlığı elimizden geldiğince eksiksiz bir şekilde anlamak için çaba göstermeliyiz. Bu çaba sadece başlığı oluşturan sözcüklerin her birini değil, her tekil sözcüğün bir ilişkiler ağına sokulduğunda ne kazanıp kaybettiğini de anlamaya yönelik olmalı.

Yapay ya da basitleştirilmiş, ama yeterince şey söyleyen söylem şöyle genişletilebilir: Buradaki niyetim aynı zamanda bir  ğrenci olan öğretmenin yaptđı işin hem keyifli hem de zorlayıcı olduğunu göstermek. Bu iş ciddiye ve bilimsel, fiziksel, duygusal ve duyuşsal [*affective*] bir hazırlık gerektirir. Kendilerini öğretmeye adanların, sadece başkalarını değil, öğretme eyleminin içerdiği süreci de sevmelerini gerektiren bir görevdir bu. Sevmeye ve vazgeçmeden önce binlerce kez deneme cesareti olmadan öğretmek mümkün değildir. Kısacası, şekil verilmiş, icat edilmiş ve üzerine etraflıca d ş n lm ş bir sevmeye kapasitesi olmadan öğretmek imkânsızdır. Kitabın alt başlığı olan *  retmeye Cesaret Edenlere Mektuplar*'la bu şekilde bağ kurarız. Kelimenin gerçek anlamıyla, gülünç, aşırı duygusal ve bilim karşıtı değilse bile bilim dışı olmakla suçlanmaktan korkmadan, sevgiden söz etmeye cesaret etmemiz gerekir. Bütün bedenimizle çalıştığımızı, öğrendiğimizi,   rettiğimizi, bildiğimizi, sadece lafın gelişi değil, bilimsel olarak da söyleyebilmek için cesaret etmemiz gerekir. Bütün bunları, hissederek, duygularımızla, arzularımızla, korkularımızla, ş phelerimizle, tutkularımızla ve aynı zamanda eleştirel muhakememizle yaparız. Bununla birlikte, hiçbir zaman salt bu

sonuncusuyla çalışmaz, öğrenmez, öğretmez ya da bilmeyiz. Cesur olmalıyız ki asla biliş [*cognition*] ile duyguyu birbirinin karşısına koymayalım. Cesur olmalıyız ki düşük ücretler, saygı görememe ve her zaman bizi bekleyen kinizmin avı olma riski gibi gayet iyi bildiğimiz koşullar altında öğretmeye uzun bir süre boyunca devam edebilelim. Cesur olmalıyız ki her gün maruz kaldığımız zihnin bürokratikleştirilmesine hayır diyebilmek için cesur olmayı öğrenelim. Cesur olmalıyız ki cesur olmaktan vazgeçmek maddi olarak çok daha avantajlı olduğunda bile cesur olmaya devam edebilelim.

Ancak bunların hiçbirisi, öğretme işini bırakınız yapsınlar düşüncesine ve uzlaşmaya yol açan paternalist bir anaçlığa dönüştürmemelidir, çünkü şefkatli öğretmenler olarak örnek gösterildiğimiz mesleğimizde, isyan eylemleri, protestolar veya grevler, korumacı bir tutumla bağdaştırılamaz. Öğretme işi her şeyden önce sürekli bir entelektüel dikkat ve epistemolojik merakın, sevme kapasitesinin, yaratıcılığın, bilimsel yetkinliğin kamçılanması; bilimsel indirgemeciliğin reddedilmesini gerektiren profesyonel bir iştir. Öğretme görevi aynı zamanda, o olmaksızın öğretme işinin anlamsızlaşacağı, özgürlük için savaşıma kapasitesine de ihtiyaç duyar.

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar başlığını anlamaya yönelik her tür çaba açısından zorunlu olduğunu düşündüğüm bir şey var: Öğretme eyleminin anaç veçhesine asla karşı çıkılmaması gerekse de, öğretmek asla salt bir iyi hissetme sürecine, özellikle de ebeveynlere özgü bir üzerine titreme biçimi alan, paternalist bir anaçlığa indirgenmemelidir. Öğretmenler çocuk sahibi ve dolayısıyla birer ebeveyn olabilirler. Aynı şekilde, bir ebeveyn de öğrencilerle birlikte çalışan bir öğretmen olabilir. Ancak

bu öğretme işinin bir öğretmeni, öğrencilerinin ebeveynine dönüştürdüğü anlamına gelmez ya da bir ebeveyn olmak insanın otomatik olarak kendi çocuklarının öğretmeni olmasını gerektirmez. Öğretmenlik belirli bir görevi, belirli bir militanlığı (öğrencileri korumak anlamında) ve icrası için belirli şartları ihtiva eden bir meslektir (profesyonelleşmenin teknik anlamında değil). Bir ebeveyn olmak bilhassa ebeveynliği tecrübe etme ilişkisini içerir. Bir öğretmen olmaksı bir mesleğin gerekliliklerini yerine getirme sorumluluğuna işaret eder, oysa ebeveynlik bir meslek olarak görülmemelidir. Bir başka deyişle, açık bir şekilde dile getirmeye çalıştığım şey şudur: Son otuz yılda Brezilya'da var olan eğilim, öğretmenleri toplumun tüm sorunlarının çözülmesinden, özellikle da öğrencilerini çeşitli şekillerde doğrudan etkileyen acımasız ve adaletsiz sefaletin ortadan kaldırılmasından sorumlu tutarak, öğretmenlerin (özellikle de kadın öğretmenlerin) rollerini, –doğası gereği titiz entelektüel uğraşlar içeren– öğretimi değersizleştiren bir ebeveynlik rolüne indirgemektedir.

Öğretim süreci aynı zamanda eğitimi de kapsar ve bizi müşfik bir bilgi arayışına sokması gereken –ki bu en hafif tabirle hiç de kolay olmayan bir iştir–, bilmeye yönelik tutkuyu da ihtiva eder. Öğretmek isteyenlerin cesaret etmesi, yani adaletsizlikle mücadele etme ve okullarda pedagojiye olanak sağlayan koşulların yaratılmasını açık bir biçimde savunma istidadına sahip olması gerektiğini vurgulamamın nedeni budur. Bu, keyifli bir iş olabilir ama aynı zamanda entelektüel açıdan da titiz olmalıdır. Bu ikisi asla karşılıklı olarak birbirlerini dışlayan şeyler olarak görülmemelidir.¹

1 Bkz. George Snyders, *La Joie à l'école*, Paris: PUF, 1986.

Öğretmenlik rolünü ebeveynlik rolüyle özdeşleştirmeyi reddetmek hiçbir biçimde ebeveynliğin rolünü azaltmaz ya da değersizleştirmez. Aynı şekilde, bu özdeşliğin kabul edilmesi de, otomatik olarak ebeveynlere değer atfedilmesi anlamına gelmez. Bununla birlikte, söz konusu özdeşleşme Brezilya'da asli bir mesleki sorumluluğu, öğretmenin siyasi bir projenin hayata geçirilmesi hedefiyle sürekli bir biçimde kendisini geliştirme sorumluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Brezilya'da bu siyasi proje, öğretmenlerin salt bir ebeveynlik rolüne indirgenmesinden zarar görmektedir. Örneğin ebeveynler kendi çocuklarına ebeveynlik yapmaya karşı nasıl greve çıkabilirler? Böylece Brezilya'daki hâkim ideoloji, öğretmeyi (Brezilya toplumunda kültürel açıdan pek de geçer akçe olmayan) annelikle eşitleyerek, öğretmenlerin içinde çalıştıkları ve öğrencilerinin mümkün olan en iyi eğitimi almaya yönelik yurttaşlık haklarından mahrum bırakıldığı adaletsiz koşulları düzeltmek üzere greve çıkmaya cüret etmesini imkânsız kılar.

Bana göre, öğretmenin ebeveynlikle özdeşleştirilmesinin reddi, her şeyden önce iki esas etmenin sonucudur: Bu tür bir reddiye bir yandan öğretme işinin çarpık bir şekilde kavranmasını engellerken, diğer yandan da bu hatalı özdeşleştirmenin üstünü kolaylıkla örten ideolojik sisin dağıtılmasını kolaylaştırır. Bütün ülke sathında, özellikle de özel okullarda altı çizilen öğretmenin ebeveynlikle özdeşleştirilmesi, öğretmenlerin iyi birer ebeveyn olarak asla greve çıkmamaları gerektiğini ilan etmekle aynı anlama gelir. Binlerce anne ve babanın çocuklarının gelişimini iyileştirmek amacıyla greve çıktığı görülmemiştir. Okul idarecilerinden ve siyasetçilerden daha iyi çalışma koşulları talep ederek öğrencilerinin lehine protesto yapabilmek becerisini öğretmenlerin elinden alan bu ideolo-

jidir. Bu ideoloji, bilhassa yönetici sınıftan gelen çok sayıda ebeveynin, öğretmenleri kabul edilemez çalışma koşullarına itiraz etme görevlerini yerine getirmekten alıkoymalarını sağlamıştır. Aynı ideoloji, pek çok devlet okulunda öğretmenlerin sefil çalışma koşullarını protesto etmek için greve gitmesini de engellemiştir. São Paulo Eyaleti Öğretmen Birliği'nin eski başkanı Profesör Gumerindo Milhomem'in birkaç yıl önce, greve çıktıkları için eyalet çapındaki devlet okullarında okuyan öğrencilerin öğretmenleri eleştiren ailelerine nasıl yanıt verdiğini hâlâ canlı bir şekilde anımsıyorum. Bu aileler öğretmenleri, mesleki sorumluluklarını ve öğretme görevlerini yerine getirmeyerek çocuklarına zarar vermekle suçlamışlardı. Milhomem ise ailelere suçlamalarının hatalı olduğunu söyleyerek yanıt vermişti: Greve çıkan öğretmenlerin, mücadeleye tanıklık etmelerini sağlayarak aslında öğrencilerine önemli bir demokrasi dersi verdiklerini vurgulamıştı.

Ülkemizde bu derslere duyulan ihtiyacın sona ermediğini düşünüyorum.

İdeolojik sisten söz ederken, hiçbir biçimde yönetici sınıfa mensup ebeveynlerin işçi sınıfının bir kesiminin direnişini zayıflatmak üzere kumpas kurduklarını kastetmediğimi de açık bir şekilde belirtmem gerekiyor. Yönetici sınıfa mensup ebeveynlerin “okulu bırakmak” kavramını icat ederek ya da “sekiz milyon Brezilyalı çocuk okul sisteminin dışında” diye ilan ederken “dışında” sözcüğünü kullanarak gerçekliğin üzerine örtmek için gizlice bir araya geldiklerini de söylemiyorum. Belirli bir ideolojinin gizlenmesi için dil manipülasyonlarına başvurulması, zorunlu olarak egemen sınıfın çocukları gerçekten okulun dışına iten ya da okula gitmelerini engelleyen somut durumların üstünü örten söylemler geliştirmek

üzere planlar yaptıkları anlamına gelmez. Gerçek hayatta, ortada bir neden olmaksızın, sanki sadece devam etmemeye karar vermiş gibi okulu terk eden çocuklarımız yok. Bu çocukların okula gelmesini ya da okulda kalmalarını engelleyen koşulların hâkim olduğu okullarımız var. Dilsel manipülasyonlara yol açan aynı ideoloji, öğretmenleri salt birer bakıcıya indirgemeye çalışıyor.

Bununla birlikte, ideolojik sis egemen sınıf tarafından kasten inşa edilmemiş ve programlanmamış da olsa, gerçekliğin üzerini örtme gücünün egemen sınıfın çıkarlarına hizmet ettiği inkâr edilemez. Egemen ideoloji gerçekliği perdeler; miyopluga neden olur ve gerçekliği sarıh bir şekilde görmemizi engeller.

Egemen ideolojinin gücü her zaman evcilleştiricidir ve bize dokunduğunda ve bizi deforme ettiğinde, kafası karışık ve kararsız insanlar haline geliriz.² São Paulo okul sisteminden genç bir öğretmenin bir sohbet sırasında dile getirdiği bir gözlemi anlamak hiç de zor değildir: “Öğretmenlerin, yaptıkları işin üstüne düşünmeyen ve eleştirel olmayan bakıcılar olmaktan çıkıp öğretmen rolüne bürünmelerini nasıl bekleyebiliriz ki? [Bir öğretmenin] özgürlük korkusu, paternalist bir korumacılıkla malul okullarda yanlış bir güvenlik algısına yol açar, bu bir öğretmen olmanın bütün sorumluluğu üstlenildiğinde var olması mümkün olmayan bir şeydir.”

İdeal bir durumda, okul idaresinin ne kadar ilerici ya da gerici olduğundan bağımsız olarak, öğretmenler her zaman kendilerini bu şekilde tanımlarlar. Üzücü gerçeklik şudur ki, otoriter idarelerin altında paternalist açıdan iyi huylu korumacılar olmakla demokratik okul idareleri altında isyankâr

ramı, diğer yandan da programın hedeflerine dair sürekli bir değerlendirme olanağı sunar.

Bununla birlikte programlamak ve değerlendirmek, birinin diğerini takip ettiği iki ayrı etkinlik alanı değildir. Bunlar daimî bir ilişki içindeki etkinliklerdir.

Pratikte sonuçlanan bir çalışma programının başlangıçtaki gelişimi, zaman zaman pratiğin değerlendirilmesi yoluyla edinilen kavrayışlara göre değişir. Değerlendirmek hemen her zaman yeniden uyum sağlama ve yeniden programlama anlamına gelir. Tam da bu nedenle, herhangi bir değerlendirme asla belirli bir pratiğin nihai adımı olarak görülmemelidir.

Pratiğin değerlendirilmesinin gerekli olmasının ikinci nedeni, bir çalışma programından sorumlu olan öğretmenlerin atacakları her adımda, hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarını bilmek zorunda olmalarıdır. Nihayetinde, değerlendirme, pratiğin bizi hayata geçirdiğimiz bir rüyayı somutlaştırmaya götürdüğü bir süreçtir.

Bu anlamda, pratiğin değerlendirilmesi, öğretmenlerin hazırlanmasında önemli ve zaruri bir etmendir. Ne yazık ki, hemen her zaman bir öğretmeni pratiğine bakarak değil de kişisel olarak değerlendiririz. Değerlendirmekten muradımız neredeyse her zaman öğretmenin pratiğini geliştirmek değil, cezalandırmaktır. Bir başka deyişle, eğitmek için değil cezalandırmak için değerlendiririz.

Muhtemelen odak noktamızı yitirmemiz, yani öğrencileri kendi pratiğimizi geliştirmek için değil, onları cezalandırmak için değerlendirmemiz nedeniyle düştüğümüz bir diğer hata da, pratiğimizin belirli bir biçimde içinde gelişeceği bağlama, hedeflerimiz açısından yeterince ilgi göstermememizdir. Öte yandan bu hata kendini, değerlendirmemizi hemen her zaman

öğretme sürecinin sonuna bırakmamızda da gösterir. Öyle gö-züküyor ki iyi bir pratik için iyi bir başlangıç, pratiğin ortaya çıktığı bağlamı değerlendirmektir ve bu, söz konusu bağlamın içinde neyin ortaya çıktığı kadar nasıl ve neden ortaya çıktığını da kavramak anlamına gelir.

Bu anlamda bağlamın değerlendirilmesini de içeren bağ-lam üzerine eleştirel bir şekilde düşünme, birlikte çalıştığımız kişilerin yanı sıra bağlama yönelik müdahalemizin de planlan-masını önceler.

Profesör Madalena Freire Weffort, bu tür programların kimi veçhelerini eleştirmiş olsa da, öğretmenlerin, idareci-lerin, pedagoji koordinatörlerinin, kafeterya çalışanlarının, güvenlik görevlilerinin, temizlik görevlilerinin ve ebeveyn-lerin katıldığı öğretmen hazırlık gruplarını savunmuştur. Bu gruplar, São Paulo şehrinde Luíza Erundina'nın belediye baş-kanlığı sırasında eğitim bakanı olduğum dönemde geliştirdi-ğimiz modele dayanır. Bizim modelimiz ders ya da konferans vermek üzere davet edilmiş kişilerin bilimsel hazırlığının pek de önemsenmediği, geleneksel hizmet içi öğretmen eğitimi kapsamında tatil dönemlerinde verilen derslerden köklü bir şekilde farklıydı. Genel olarak, eğitim alan öğretmenler bu derslerde merak duysalar da duymasalar da uzman olarak se-çilmiş kişilerin konuşmalarını dilemek zorunda kalırlar ve bu konuşmalar da hemen her zaman gayet iyi bildiğimiz bir dizi nedenle başarısız olur.

Önceden Hazırlanmış Öğretmen Eğitimi

Sendikal faaliyetlere ek olarak, siyasi berraklıkları, kabili-yetleri, öğrenme arzuları ve sürekli ve açık meraklarınca oluş-turulmuş bilimsel bir formasyonun, çıkarlarını ve haklarını

savunurken öğretmenlerin elindeki en iyi siyasi araç olduğunu yüksek sesle dile getirmeliyiz. Bu bileşenler, öğretmenlerin gerçekten güçlenmesini temsil eder. Güçlenme, örneğin, öğretmenlerin bazı uzmanlar tarafından otoriterliklerini tartışmasız bir şekilde göstermek üzere ofislerinde hazırlanmış bulunan eğitim materyallerini gözü kapalı takip etmeyi reddetmelerini içerir. Öğretmen etkisine bağışık [*teacher proof*] materyallerin geliştirilmesi, uzmanların otoriterliklerinin, öğretmenlerin bilebilecekleri ve yaratabilecekleri olasılığını bütünüyle inkâr etmelerinin bir sonucudur.

Tüm bunlar açısından ironik olan şey, zaman zaman öğretim paketlerini ayrıntılarla şişiren bu uzmanların, öğretim paketlerinin (materyallerine “paket” demeseler de) esas hedeflerinin öğretmen adaylarını eleştirel, cüretkâr ve yaratıcı kılmak olduğunu iddia ederek materyallerini açık bir şekilde övmeleridir. Bu tür bir beklentinin gülünçlüğüyse, tam da dile getirilen hedefle bizatihi bu paketler tarafından köleleştirilmiş, öğretmen kılavuzları tarafından evcilleştirilmiş ve yaratma maceraları sınırlandırılmış öğretmenlerin edilgen davranışları arasındaki şaşırtıcı çelişkide yatar. Öğretmenlerin ve okullarının özerklikleri sınırlandırılarak, önceden hazırlanmış pratiğin vaadi olan özgür, eleştirel ve yaratıcı çocukların yetiştirilmesi engellenir.

Kendilerine biçilen evcilleştirici rolü reddeden ve öğretmenlik iddiasında bulunan, yetkin, siyaseten berrak ve eleştirel öğretmenlerin izlemesi gereken taktiğin, kendi dünyalarının (ki bu aynı zamanda öğrencilerimizin de dünyasıdır) mahremiyetinde, önceden hazırlanmış paketlerin ve idarecilerin otoriterliklerini mitlerden arındırmak olduğunu düşünüyorum. Sınıflarda, kapalı kapılar ardında neler yaptığının gözler önüne serilmesi pek de mümkün değildir.

Otoriter idarelerin, hatta kendilerini ilerici olarak adlandıranların bile,    itli yollarla öğretmenlere bir özgürlük korkusu a ılamaya çalışmalarının nedeni tam da budur. Öğretmenler korktuklarında, hâkim olanın gölgesini ve idarenin otoriter ideolojisini i selle tirmeye ba larlar. Bu   retmenler artık öğrencileriyle yalnız değildirler, çünkü cezalandırıcı ve tehditk r egemen ideolojinin gücü aralarına girmiştir.

Bu, denetim kurmanın en ucuz ve aynı zamanda en sinsi biçimidir. Fakat teknolojiyle bağlantılı bir başka denetim kurma yolu daha vardır. Okul müdürü ofisinden kendi sınıflarının mahremiyeti içinde ne yaptıklarını izleyerek ve dinleyerek öğretmenleri denetleyebilir.

Öğretmenler müdürün yirmi, elli ya da iki yüz   retmeni aynı anda kontrol edemeyeceğini bilirler, ama aynı zamanda verili bir anda gözleniyor olabileceklerinin de farkındadırlar. Böylece  ekingenlik göstermeye ba larlar. Bu durumlarda,   retmenler Ana Marie Freire'nin³ "kısıtlı bedenler" adını verdiği şeye d n  rler. Bir başka deyişle, var olmaları yasaklanır.

Okulların, statükoyu korumayı amaçlayanların tahayyül ettikleri şekilde kalması için, bu tip bir öğretme ve öğrenme, teknik açıdan iyi desteklenmeli ve siyasal bir eylem olarak öğrenme ve öğretmeye karşı titiz bir şekilde korunmalıdır.

Okulların tarafsız olmayan mek nlar olarak görülmesi, iktidardaki partinin arka bahçesine çevrilmeleri anlamına gelmez. Bununla birlikte, hükümet eden siyasal partinin, siyasal  e enekleri, ideolojik özellikleri ve hükümet politikalarıyla

3 Bkz. Ana Maria Freire, *Analfabetismo no Brasil: Da Ideologia da interdi  o do corpo a ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as cartaninas (paragua u), filipas, madalenas, anas, genebras, apolonios e gracias at  os severinos*, S o Paulo: Cortez Editora, 1995.

tutarlı bir pedagojik konumlanışa sahip olması gerektiği de inkâr edilemez. Ya açıkça dile getirilmiş olan ya da hükümetin attığı adımlarla birlikte açığa çıkan bu siyasi tercihler, seçim kampanyası sürecinde ve sadece teknik değil, aynı zamanda siyasi araçlar da olan hükümet planlarında ve bütçe önerilerinde ortaya konulur.

Bu tercihler kendilerini eğitim, sağlık, kültür ve sosyal programlardaki temel hedeflerde gösterir; vergilendirme siyasetinde, buna bağlı kamu harcamaları siyasetinin değiştirilmesine yönelik bir arzunun bulunup bulunmamasında, idarenin getto bölgelerini çürümeye terk ederken varlıklı mahalleleri güzelleştirmeye öncelik verme hevesinde fark edilebilirler.

Bilhassa, seçkinciliğini ve otoriterliğini açık bir şekilde sergileyen bir hükümetin, eğitim politikasında okullara özerklik vermeyi düşünmesi nasıl beklenebilir ki? Liberal postmodernite adına mı? Otoriter bir hükümet, temizlik görevlilerinin, aşçıların, idarecilerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin daha geniş bir cemaatin parçası olarak okulların yönetimine gerçekten katılmalarına nasıl izin verebilir? Otoriter bir idarenin işbirliğiyle yönetmesi, demokratik cüretin iyi ve kötü yanlarını tecrübe etmesi nasıl beklenebilir?

Otoriter kişilerin başkalarıyla birlikte ve başkalarından öğrenmeyi kabul etmeleri, farklılığı hoş görmeleri, sabır ve sabırsızlık arasında sürekli bir gerilim içinde yaşamayı kabullenmeleri, kesinliğine inandıkları şeyler konusunda haklı olduklarından emin olmamaları nasıl beklenebilir? Sekter otoriterler, kendi düşüncelerinden oluşan kapalı bir çevre içinde yaşarlar; hakikat konusunda şüpheye, hele de bu hakikatin reddedilmesine asla yer tanımayan bir çevredir bu. Otoriter bir idare demokrasiden bir iblisin haçtan kaçtığı gibi kaçır.

Eğer kamu yönetimi hayallerle ve bu hayalleri gerçekleştirmeye mücadelesiyle ilgili olmasaydı, eğer bir şehrin, bir eyaletin, bir ülkenin idaresi tarafsız olsaydı, bir okulun idaresiyle öğretmenleri, öğrencileri, temizlik görevlileri, ebeveynleri ve diğer mensupları arasında, nasıl bir ihtiyaç olduğundan hep söz ettiğimiz dayanışma yaratılabilirdi. Fakat kamu yönetimi, bütünüyle teknik bir göreve indirgenebilseydi bile, bu görev yine de asla tarafsız olamazdı. Kaldı ki böyle bir indirgeme mümkün değildir.

Bu tartışmada iki merkezî boyut bulunduğunu görüyorum. Bir yandan, hâlâ hükümete, siyasi partilere, siyasete ve ideolojiye dair eleştirel bir kavrayıştan yoksunuz. Örneğin, idarenin bütünüyle yürütme erkinin başına geçmek üzere seçilen kişiye bağlı olduğuna yaygın bir şekilde inanılıyor. Göreve geldiği ilk hafta içinde bu kişiden her şey bekleniyor. Bir bütünlük olarak yönetime dair bir kavrayış mevcut değil.

Kısa bir süre önce bir dostum, Belediye Tiyatrosu'nun müdavimi olan kuaförünün, kuruluşundan beri şehrin Kùltür Bakanlığı'na Marilena Chaui'den daha yetkin, eleştirel ve adanmış kimsenin gelmediğine inandığını anlattı. "Yine de Suplicy'ye oy vermedim" demiş dostumun kuaförü, "çünkü Erundina, PT'li⁴ olduğu için hiçbir büyük proje gerçekleştirmedi." Sanat, dans, müzik ve kùltür âşığı bu adama göre, Kùltür Bakanlığı tarafından yapılan işlerin hiçbirisinin Erundina ile ilgisi yoktu ve dahası, hiçbiri *büyük bir proje* sayılmıyordu.

Yakın zamanlarda o dönemde bakanlık görevini üstlenmiş olan Mário Corteala (buna şahidim) "şehrin Eğitim Bakanlığı'nı devraldığımızda, okullarının yüzde 63'ü kötü durumda, bazıla-

4 PT, Partido Trabalhista, İşçi Partisi'nin kısaltmasıdır.

rıysa gerçekten kaderine terk edilmiş haldeydi. Şimdi bakanlığı, okullarının yüzde 67'si mükemmel koşullardayken bırakıyoruz” demişti.

Sadece şehrin talihli kesimlerindeki üstgeçitler, tüneller ve peyzaj düzenlemesi yapılmış meydanlar büyük proje vasfını taşırlar.

Burada odaklanmak istediğim ikinci boyut, yurttaşlık sorumluluğudur. Bu sorunla ancak bir sivil toplum olarak toplumsal ve siyasi sorumluluğumuza dair eleştirel bir farkındalık sayesinde hesaplaşabiliriz. Bu sorumluluk, devletin rolünü üstlenmek ve onun rahatsız edilmeden uyumasına izin vermek değil, devleti anayasal görevlerini yerine getirmekte başarılı ya da başarısız olurken daha iyi denetleyebilmemiz için harekete geçmeyi ve örgütlenmeyi öğrenmek anlamına gelir. Ancak bu şekilde, toplumun meşru temsilcilerini ve hem muhafazakâr hem de ilerici siyasi partilerini, çeşitli kesimlerin farklı çıkarlarıyla uzlaştırabilir; bu kişileri kamu yönetiminde sürekliliği sağlamak için farklı siyasi-ideolojik güçlerin uzlaşabilecekleri sınırlar koymak üzere bir araya getirerek, toplumun merkezinde daha geniş bir diyaloga doğru yönelebiliriz.

Esasen ya da yalnızca yeni idarecilerin seleflerine karşı kişisel garaz duymaları ve bu nedenle toplumsal önem taşıyan bir şeyi felce uğratabilmeleri yüzünden maddi projelerin ya da toplumsal programların terk edilmesinin içler acısı bir durum olduğunu düşünüyorum.

Öte yandan, ilerici söylemi ve önerileri sayesinde göreve gelen bir idarenin, idari süreklilik adına seçkinci ya da otoriter oldukları su götürmeyen programları neden ya da nasıl sürdürebildiğini de anlayamıyorum.

Neoliberal s y m zaman zaman ilerici adayları ve partileri, ideolojik oldukları için modası geçmiş olmakla suçlayarak eleştirir; insanların artık bu tür bir söylemi kabul etmediklerini, artık kabul ettikleri tek şeyin teknik ve yetkin söylemler olduklarını söyler. Fakat ideolojik olarak tarafsız olan hiçbir teknik ya da yetkin s y m yoktur.

Bana göre, insanların özellikle ilerici partiler söz konusu olduğunda giderek daha fazla reddettikleri şey, partilerin Stalinist hareket tarzları konusunda gösterdikleri tarih karşıtı inattır. Bazı ilerici partiler tarih algılarını kaybetmiştir ve davranışlarını beğenmedikleri militanlarından şüphe duyarak ve onları tehdit ederek, yüzyılın başlarındaki geleneksel hareketleri anımsatan bir tarzda hareket etmektedir. Bu tür grupların liderlikleri, bırakın geleneksel bir keyfiliği sürdürmeyi, güncelliğe ayak uydursalar bile ayakta kalamayacaklarını fark etmezler. Tarih, onların postmodern açıdan ilerici olmalarını gerektirmektedir. İnsanların bekledikleri, tarihe duyarlı ve onunla birlikte hareket eden seçmenlerin hayalini kurdukları şey budur.

İnsanların reddettikleri şeyin sekte laf kalabalıkları ve eskimiş sloganlar olduğuna inanıyorum; bir kişinin, eleştirel bir şekilde, otoriter ve seçkinci bir adaydan ya da partiden halk ı bir yönetim bekleyemeyeceğini idrak etmek bizim için her zaman kolay olmamıştır. Büyük bir projenin ne olup olmadığı meselesiyle de ilişkili olan, bir kamu harcaması politikasının iyi mi kötü m  olduğunu neyin belirlediğini daha iyi anlamaya çalışırken çarpıtmalarla karşılaşırız. Bu tür çarpıtmaların nedenlerinin üstesinden sadece olgusal engeller üzerine kafa yorarak ve gerçeklikle ilgili nesnel bilgileri daha eleştirel bir şekilde kavrayarak gelebileceğimize inanmıyorum. İdeolojik engellerin üzerinde uzun uzadıya düşünmemiz gerekiyor; aksi takdirde,

örneğin benimle oy verdiğim aday arasında duygusal bir ilişki ya da minnettarlıktan çok daha fazlasının bulunduğu açık bir şekilde idrak edilmesinin yolunu açamayız. Eğer gerici bir kişiye şükran borcu duyuyorsam, ona duyduğum minnettarlığı dile getirebilirim ve bunu yapmam da gerekir. Fakat minnettarlığım kamusal çıkarların önüne geçemez. Eğer ütopyam, çok sayıda kişiyle omuz omuza uğruna mücadele ettiğim hayallerim, gerici adayın hayalleriyle uzlaşmaz bir karşıtlık içindeyse ona oy veremem. Minnettarlığım, sadece bana ait olmayan hayallerim hilafına hareket etmeme yol açmamalıdır. Bu hayali, yalnızca bana ait olan bir *borcu ödemek* için terk etmeye hakkım yoktur.

A ya da B adayı için oy vermek A ya da B'nin seçilmesine yardım etmekle değil, siyasi iktidarın belirli bir seviyesindeki bir kişiye, gerçekleşmesi muhtemel bir hayal için mücadele etme yetkisi vermekle ilgili bir meseledir. Hiçbir koşul altında, seçildiği takdirde hayalime karşı mücadele edecek biri için oy veremem, vermemem gerekir.

Yürütme organları için ilerici adaylara oy verirken, yasama organlarında salt konumlarını bir noktada bize yardımcı olmak için kullanabilirler diye gerici adaylara oy vermeye devam etmemiz akıl almaz bir şeydir.

Bir anlığına neyin büyük bir proje sayılacağına ilişkin algımıza geri dönelim. Bu algı, kuvvetli bir şekilde egemen ideolojinin izlerini taşır. İktidar sahibi olmayanlar, nasıl sadece iktidar sahipleri tarafından tanımlanıyor ve belirleniyorlarsa, neyin lezzetli, etik, güzel ve iyi olduğu da onlar tarafından tanımlanır. Halk sınıfları kuşkusuz, tabi konumda olmaları nedeniyle, tıpkı egemen ideolojiyi olduğu gibi, egemen ideolojinin değer ölçütlerinin pek çoğunu da içselleştirirler. Bununla birlikte bunun mekanik değil diyalektik bir süreç olduğunu anlamalıyız.

Bu yüzden halk sınıfları zaman zaman –özellikle de hakları ve çıkarları için mücadele etmeyi deneyimlerken– egemen sınıfların kendilerini tabi kılma girişimlerine direnirler. Kimi zaman egemen ideolojiyi kendilerine ait unsurlarla yeniden şekillendirirler. Ancak her halükârda, halk sınıflarının pek çok mensubu için büyük projeler, aynı zamanda egemen sınıflar tarafından da böyle görülen projelerdir. Caddeler, bahçeler, şehirde halihazırda güzel olan yerlerin güzelleştirilmesi, tüneller ve üstgeçitler, şehrin bir bütün olduğu düşünöldüğünde, kuşkusuz halk sınıflarının da çıkarına olan projelerdir. Bununla birlikte hali vakti yerinde sınıfların temel ihtiyaçları karşılanırken, aynı şey halk sınıfları açısından geçerli değildir.

İlerici, demokratik, radikal ama sekter olmayan bir yönetimin, bunlar sırf zenginlerin sorunları diye, şehrin daha zengin bölgelerindeki sıkıntılarla ilgilenmeyi bırakacağını ileri sürmek istemiyorum. Açık konuşacak olursak, şehrin sorunları şehrin sorunlarıdır: Kuşkusuz farklı şekillerde de olsa hem zenginleri hem de yoksulları etkiler. Kabul edilemeyecek olan şey, ilerici bir yönetimin reddedemeyeceği bir görev yüzünden, sömürölen toplulukların gerçek, bariz ve ekseriyetle dramatik ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kamusal harcamalara öncelik tanımamasıdır.

Ciddi, demokratik ve ilerici bir yönetim zaten güzel olanı güzelleştirmek ve zenginlerin vergi vermekten kaçınmasına izin vermek ile şehrin mülksüzleştirilmiş ve göz ardı edilmiş bölgelerinde kilometrelerce yol yapmak, kanalizasyon sistemiyle ilgilenmek, (ölkemizin *talihli* kesimlerinde gözlenmeyen eğitim sistemimizdeki nicel açığı kapatılabileceğimiz) okullar inşa etmek, yeterli ve daha iyi sağlık hizmeti sunmak, gündüz bakım evlerinin sayısını artırmak ya da insanların kültürel ihtiyaçlarına özen göstermek arasında tereddüt göstermemelidir.

İleri sürdüğüm tez şudur: Sağ mevcudiyetini sürdürdüğü müddetçe, ilerici ya da sol siyasi partiler, ideolojilerin sona erdiğine ve bundan böyle siyasi mücadeleyi renksiz ve kokusuz bir çekişme olarak anlamaya başlamaları gerektiğine ilişkin argümana kendilerini kaptırmamalı. Burada çekişme konusu olan sadece teknik yetkinlik ve hükümetin amaç ve hedeflerini daha iyi anlatabilmesidir.

İlginçtir, geçmişte São Paulo'daki yerel yönetim yarışından galip çıkan aday tartışmalar sırasında “siyasi ya da *ideolojik* değil” sadece “*idari* doğası olan meseleleri” öne çıkardığını söylemişti. Üstelik bunu, ancak *ideoloji* ve siyasete bulaşmamış, bütünüyle *idari meselelerin* gerçekten tarafsız olabileceğine kendisini ikna etmek için büyük bir çaba sarf ederek yapmıştı.

Engin ve yanıltıcı olamayacak kadar saf teknik bilgisi sayesinde dünyaya dokunabilen, ona müdahale eden bilge idareci diye bir şey hiçbir zaman var olmamıştır. Böyle bir kişinin iktidarı; toplumsal sınıfları ilga eden, zengin ve yoksul arasındaki asli farklılıkların, zorunlu olarak, farklı insanlarda farklı varoluş biçimlerine, farklı zevklere ve hayallere, farklı kültürlere ve farklı düşünme, eyleme, değer biçme ve konuşma biçimlerine yol açacağını reddeden ve tüm bunların siyasi seçimlerle ve ideolojik güzergâhlarla ilgisi olduğu gerçeğini görmezden gelen bir iktidar olurdu.

Sol kendisini bu ezgiye ne kadar kaptırırsa, eylemleri de o kadar az pedagogjik bir nitelik taşır ve eleştirel yurttaşlığın gelişimine o kadar az katkıda bulunur. İlericilerin ideolojik içeriği olmayan kampanyalar düzenleyerek hata yaptıklarını tekrarlamakta ısrar edişimin nedeni budur. Bu tür kampanyalar, halk sınıflarına (hiç değilse bütün varlıklarıyla sezdikleri) sınıf farklılıklarının inkâr edilemeyeceği ve bu sınıf farklılıklarının tama-

men siyasi projelerle, yönetimin amaçları ve bileşimiyle alakalı olduğu açıkça anlatılarak daha da geliştirilmelidir. Seçim söylemiyle, seçim sonrası gerçekliğin birbirinden farklı şeyler olduklarını anlamaları gerekir. Fernando Affonso Collor de Mello kendisine “gömleksizlerin adayı” diyordu ama aramızdaki gömleksizler hiçbir zaman onun hükümetine denk düşen absürtlük ve nezaketsizlik döneminde olduğu kadar çıplak kalmamış ve trajik bir biçimde zarar görmemişlerdi.

Solun hatası hemen her zaman, onu sekter, otoriter ve *dindar* kılan kesin kanaatleri konusunda sergilediği mutlak inanç olmuştur. Egemen sınıflar, “sınıf” diktatörlüklerini hayata geçirmenin ve sürdürmenin en iyi vasıtasını, solcuların kendileri dışında hiçbir şeyin anlam taşımadığına dair kanıları, kibirleri ve demokrasiye gösterdikleri hasmane tavırlarında bulmuşlardır.

Bugünkü hata, daha doğrusu risk, eski Sovyetler Birliği’ndeki değişimlerden bu yana olup bitenler yüzünden afallamış olan solun ya özgürlük korkusuna ve demokrasiye yönelik hoşnutsuzluğuna yeniden sarılması ya da kapitalizmin mükemmelliği söylencesine kayıtsızca boyun eğerek siyasi kampanyaların ideolojik olmaması gerektiğini kabullenmesidir. Bir diğer hata ya da riskse, ideolojinin ölümünün toplumsal sınıfların, hayallerin ve ütopyaların da ortadan kaybolmasına yol açtığını, kamu yönetimini siyaset ve ideolojiden kopmuş salt bir teknik mesele haline getirdiğini savunan gerici postmoderniteye iman etmektir.

Kısa süre öncesine kadar solcu olan militanların eski inançlarına aykırı hükümetlerde görev almayı kabul etmelerinin tek açıklaması bu hatalardır. Eğer artık toplumsal sınıflar yoksa, eğer her şey az ya da çok aynıysa, eğer dünya matlaşmışsa, bu tür bir dünyanın kullandığı teknik araçlar da bundan daha az bulanık değildir.

Egemen sınıfların, ister inanarak ister kuşkulananarak ideolojinin ölümü ideolojisini yaymaları, onlar için tipik bir davranış gibi gözükmektedir.

Dün ilerici olan bir kişinin bugün gerici olması, ne kadar üzücü olsa da, mümkündür. Benim kabul edemediğim şey, artık kutuplar, sol ya da sağ olmadığından, bir uçtan diğerine yapılan bu sıçramadan sanki aynı düzlemde yürümek ya da hareket etmekmiş, sanki bu hareket teknik, *kokusuz*, renksiz, tatsız bir şeymiş gibi söz edilmesidir. Hayır, böyle değil!

Öğretmek Bakıcılık Yapmak Değildir

Temel meselemizden, öğretmenlerin anaç ebeveynler değil de birer öğretmen olarak rollerinden neden saptım? Tam da bu sapma bütünüyle kurgusal olduğu için.

Öğretmenleri anaç ebeveynlere indirgeme girişimi, öğretmenlerin yaşamlarını kolaylaştırma yanılması altında asıl arzu edilenin öğretmenlerin mücadele etme kapasitelerini zayıflatmak ya da onları günlük görevlerin yerine getirilmesiyle meşgul etmek olduğu, “masum” bir ideolojik tuzağı temsil etmektedir. Örneğin öğretmenlerin mücadele etme kapasiteleri, öğrencilerinin erken ve uygun bir yaştan itibaren oyunlarla, hikâyelerle, okumalarla söylem ve pratiğin tutarlı olması ihtiyacını anlamalarını sağlamayı da içerir: zayıfların, yoksulların, evsizlerin savunulmasıyla ilgili bir söylem ve yoksulları zenginlere karşı kollayan bir pratik; toplumsal sınıfların ve aralarındaki çatışmaların mevcudiyetini yadsıyan bir söylem ve bütünüyle güçlülere kollayan bir siyasi pratik.

Bir adayın seçim öncesi ve seçim sonrası tutumları arasında zaman zaman var olan derin farklılığı savunmak ya da nor-

mal kabul etmek bana doğru gelmiyor. Bu şekilde yaşamayı ya da bu çelişkiyi kabul edilebilir bir davranış olarak görmeyi etik bulmuyorum. Demokrasinin gelişmesi açısından vazgeçilmez olan uyanık yurttaşların yaratılmasını bu tür pratiklerle sağlayamayız.

Son olarak, öğretmenlerin anaç birer ebeveyn değil de birer öğretmen olmaları gerektiği tezi, hepimizin kendimiz olma, tercih etme, karar verme ve gerçekleri açığa çıkarma hakkımız için mücadele etme imtiyazına ve görevine sahip olduğumuz gerçeğine işaret eder.

Böylece bir ebeveyn (anaç olsun olmasın) ebeveyn olarak, bir öğretmense yine öğretmen olarak kalır. İnsanın çocuklarını sevmeden, hatta bir ebeveyn olmaktan hoşlanmadan ebeveynlik yapması mümkündür; ama insanın öğrencilerini sevmeden, hatta bu sevginin tek başına yeterli olmadığını fark etmeden öğretmen olması mümkün değildir. Öğretmeyi sevmeden öğretmen olunamaz. Fakat bir öğretmenin öğretmeyi sevmediğini söylemesi, bir ebeveynin bu rolü sevmediğini söylemesinden daha kolaydır. Öğretmenleri ebeveyn rolüne indirgemek, ebeveynlerin bu rollerini reddetmekten duydukları doğal korkuyu ciddiye almamak anlamına gelir.

İnsanın bir öğretmen olarak görevlerini yerine getirmesini sağlayacak haklar için mücadele vermeden öğretmen olması da mümkündür. Bu kitabın, öğretmen olan ya da öğretmenmiş gibi yapan okurları, öğretmenlik rollerini anaç bir ebeveynlik olarak görmeyi isteme hakkına sahiptir. Ancak öğretmen olmanın anaç bir ebeveynliğe indirgenmesinin içerdiği gizli imaların farkında olmama hakları yoktur.

BİRİNCİ MEKTUP

DÜNYAYI OKUMAK/ SÖZCÜĞÜ OKUMAK



Öğretmeye cesaret edenler için yazılan bu ilk mektup için hem öğretmenin hem de öğrenmenin eleştirel öneminden daha iyi bir konu olamaz. *Öğrenme* olmadan *öğretme* diye bir şey yoktur ve bunu söylerken öğretme eyleminin hem öğrenenlerin hem de öğrenenlerin varlığını gerektirmesinden fazlasını kastediyorum. Kastım şu: Öğretme ve öğrenme öyle bir şekilde gerçekleşir ki, öğrenenler bir yandan daha önce öğrenilmiş olan bilgiyi idrak ettikleri için öğrenirler, diğer yandansa acemi bir öğrencinin (kendi başına öğrenemeyeceği) öğretilen şeyi kavramaya yönelik merakının nasıl çalıştığını gözlemleyerek, belirsizlikleri, neyin doğru neyin yanlış olduğunu keşfederler.

Öğretenlerin öğrenmesi, zorunlu olarak hatalarının tilmizleri tarafından düzeltilmesiyle gerçekleşmez. Öğretirken öğrenme, mütevazı ve açık fikirli öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak öğretilenler üzerinde yeniden düşünmeye ve kendi pozisyonlarını gözden geçirmeye hazır olmaları ölçüsünde gözlemlenir. Öğretmenler, öğrencilerinin merakıyla ve bu merakın onları götürdüğü mecralarla hemhal olma arayışla-

rında öğrenirler. Öğrencilerin bazen neredeyse bakir olan meraklarının aktığı mecralar, öğretmenler tarafından daha önce hiç fark edilmemiş fikirlere ve sorulara gebedir. Fakat şimdi  ğretmen, bir *zihin bürokratı* olarak değil, –bilinçli, duyarlı ve duygusal bedeninin öğrencilerin *kestirimlerine*, yaratıcılıklarına ve eleştirilerine açık olmasını sağlayan– merakının önündeki mecraları yeniden oluşturarak öğretirken, öğretme süreci içinde zengin bir öğrenme uğrağına sahip olur. Öğretmenler ilk olarak öğretmeyi öğrenirler, ama öğretmeyi, öğretilirken yeniden öğrenilen bir şeyi öğretirken öğrenirler.

Ancak,  ğretmenlerin belirli bir içeriği nasıl  ğreteceklerini öğrenmiş olmaları, hiçbir biçimde bunu yapmak için gerekli yetkinliğe sahip olmadan öğretmeye cesaret etmeleri anlamına gelmemelidir. Bu, insanlara bilmedikleri bir şeyi öğretme ehliyeti vermez. Öğretmenlerin siyasi, etik ve mesleki sorumlulukları onları öğretme pratiğiyle iştigal etmeden önce hazırlanma ve öğretebilir hale gelme yükümlülüğü altına sokar.  ğretmek, eğer hakkıyla yaşanır ve kavranırsa öğretme tecrübelerinin zamanla daha açık bir şekilde göstereceği gibi, öğretmenlerin sürekli olarak hazırlanmalarını ve kendilerini geliştirmelerini gerektirir. Bu tür bir gelişme, kendi pratiklerinin eleştirel bir çözümlenmesine dayanmalıdır.

Öğretme görevine hazırlananların zorunlu olarak *alışmayı* da içeren öğrenme, keşfetme tecrübeleriyle başlayalım. Kuşkusuz buradaki niyetim sıkı sıkıya izlenmesi gereken kurallar tespit etmek değil, bu şimdiye kadar söylediğim her şeyle şaşırtıcı bir tezat teşkil ederdi. Bilakis, burada beni ilgilendiren şey, bu kitabın ruhuna da uygun olarak, ister öğrenciler ve dolayısıyla öğretmenler, isterse öğretmenler ve dolayısıyla öğrenciler olarak içinde yer alalım, gündelik eğitim hayatımızda her

zaman yapabileceğimiz farklı bir şeyler olduğunu göstererek, okurların dikkatini belirli noktalara ve boyutlara çekmek.

Ne olduklarını bilebilmek için nesneler arasındaki ilişkileri *inceleme, okuma, gözlemleme ve idrak etme* meselelerini mutlak bir açıklığa kavuşturmaya çalıştığım izlenimini de vermek istemem. Bu süreçleri daha eleştirel bir şekilde anlayabilmek için dikkat etmemiz gereken bazı noktaları açıklamaya çalışacağım.

Önce *çalışma* ile başlayalım. Çalışma öğretmen açısından *öğretme* kadar, hem daha önce deneyimlenen hem de öğretmeye eşlik eden bir öğrenmeyi de içerir. Gelecekte öğretmeye hazırlanan ya da bilgilerini bugün daha iyi öğretmek için yeniden yaratan öğrencilerin veya henüz çocuk olup da kendilerini öğretmenliğin ilk aşamalarında bulanların öğrenmesidir bu.

Bir bireyin öğrenmek için hazırlanması, yani *çalışma*, her şeyden önce, eleştirel, yaratıcı, yeniden yaratıcı bir faaliyettir. *Okulun* bana verdiği, belirli bir içeriği tartışan ve ele alan bir metni okuyarak mı, yoksa daha sonra kendi merakımın ya da entelektüel tecrübemin beni yönelttiği ya da başkalarının önerdiği metinleri okumamı sağlayan belirli bir toplumsal ya da doğal olay üzerine eleştirel bir tefekkürle mi bu işe girdiğim önemsizdir.

Dolayısıyla, eleştirel bir bakış açısından, genel geçer bilgilerle, daha sistematik, daha kesin bilgileri birbirinin karşısına koymayan, bunun yerine karşıtların sentezinin arayışında olan biri için, *çalışma* eylemi her zaman, sadece buna indirgenemeyecek olsa bile okumayı ima eder. Sözcüğün okunması dünyanın daha önceki bir okumasını okumamızı mümkün kılar. Fakat okuma salt bir eğlenceden ibaret olmadığı gibi, bir metnin belirli kısımlarının ezberlenmesine yönelik mekanik bir egzersiz de değildir.

Eğer gerçekten çalışıyorsam, ciddi bir şekilde okuyorsam, anlamını görece açık bir biçimde kavrayamadığım bir parçayı geçip gidemem. Çözüm, bir metnin bölümlerini mekanik olarak –iki, üçü, dört kere– okuyarak, paragrafları ezberlemek, gözlerimi kapamak ve sanki basit mihaniki bir ezber bana ihtiyaç duyduğum bilgiyi verebilirmiş gibi tekrarlamaya çalışmak değildir.

Okuma entelektüel, zorlu, talepkâr, ama insanı tatmin eden bir faaliyettir. Merak etme, okuma, keşfetme sürecinin öznesi olmaya dair eleştirel bir konum almayan bir kişi aslında gerçekten çalışmıyordur. Okumak, araştırmak, okunan şeyi anlamaya çalışmaktır; bu nedenle diğer temel noktaların arasında, okumanın ve yazmanın doğru bir şekilde öğretilmesi büyük önem taşır. Okumayı öğretmek, *anlamaya* ve iletişime yönelik yaratıcı bir deneyimin içine girmektir. Ve anlama deneyimi, okul deneyimimiz ile gündelik dünyamızdan neşet eden kavramları birbirinin karşısına koymak yerine bir araya getirebildiğimizde çok daha derin olacaktır. Hem okuma hem de yazma açısından vazgeçilmez olan eleştirel bir egzersiz, gündelik olanı karakterize eden *duyumsal deneyimden*, okul dili üzerinden işleyen *genellemeye*, oradan da maddi ve somut olana kolayca geçebilmektir. Bu egzersizi yapabilmenin yollarından biri, “dünyanın daha önceki bir okumasının okunması” diye söz ettiğim pratiktir ve burada “dünyanın okunması,” sözcüğün okunmasını önceleyen ve nesnelerin kavranması kaygısıyla gündelik yaşamda vuku bulan okuma şeklinde anlaşılmalıdır. Aynı zamanda bir metnin ve içerdiği nesnelerin kavranması arayışının bir parçası olan sözcüğün okunması, bizi şimdi dünyanın daha önceki bir okunmasına getirir. Dünyanın duyumsal deneyime dayanan bu okunmasının yeterli ol-

madığını açıkça belirtmeliyim. Fakat öte yandan maddi olanın genelleştirilmesini önceleyen, kavramların soyut dünyasının okunmasından daha aşağı olduğu düşünülmemelidir.

Bir defasında Kuzeydoğu'dan gelen kadın bir edebiyat öğrencisi, kendi kültür grubunda, kendi elleriyle kilden bir vazo yapan bir adamı temsil eden bir kodlamayı⁵ tartışıyordu. Bu tartışma aslında somut gerçekliğin temsilleri olan bir dizi kodlamanın, yani kültürün "okunmasını" içeriyordu.

Kültür kavramı grup tarafından dünyanın ve/veya sözcüğün okunmasını karakterize eden *anlama* çabasıyla halihazırda kavranmış durumdaydı. Kadının daha önceki tecrübesine ilişkin anıları ve erkeğin bir vazo yaratmak için kili işleme sürecine ilişkin duyumsal anlayışı ona vazo yapmanın adamın geçim kaynağı olduğunu anlatıyordu. Vazo salt bir nesne olduğu gibi, aynı zamanda satıldığında adamın ve ailesinin hayatını yaşanılır kılacak bir üründü de.

Şimdi duyumsal deneyimin ötesine geçerek kadın çok önemli bir adım atmış; "okul deneyimini" karakterize eden *genelleme* yeteneğine ulaşmıştı. Dönüştürücü emek yoluyla kilden bir vazo yaratmak artık sadece geçimini sağlamanın değil, aynı zamanda *kültür* yaratmanın, *sanat* yaratmanın bir

5 Kodlama, sözcüğü ve dünyayı okuma, sağduyu, gerçek bilgi, öğrenme, öğretme için bkz.: Paulo Freire, *Education as the Praxis of Freedom*, Rio de Janeiro: Paz e Terra; *Education and Change*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; *Cultural Action for Freedom*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum Publications, 1990; *Pedagogy of Hope: A Return to the Pedagogy of the Oppressed*, Rio de Janeiro, Paz e Terra ve *The Importance of Reading Act*, São Paulo: Cortez, 1992; Paulo Freire ve Sergio Guimaraes, *About Education*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987; Paulo Freire ve Ira Shor, *Fear and Daring: The Educator's Day-to-Day*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; Paulo Freire ve Donaldo Macedo, *Literacy, Reading of the World, and Reading of the Word*, Westport, Conn.: Bergin and Garvey, 1987; Paulo Freire ve Marcio Campos, "Reading of the World-Reading of the Word", *Courrier de L'UNESCO*, Şubat 1991.

yoluydu. Kuzeydoğulu edebiyat öğrencisi bu nedenle, dünya-ya, dünyadaki gündelik faaliyetlerine ilişkin okumasına geri dönerek gururlu ve kendinden emin bir şekilde, “Kùltür yarat-tım. Bunu ben yaptım” demişti.

İnsanların hareket tarzlarının bilgisinden yola çıkarak ben-zer bir deneyime tanıklık etme şansım olmuştu. Daha önce yazılarımda bundan bahsetmiştim, ama burada bir kez daha değinmemin zararı olmayacak.

Afrika’nın batı kıyısındaki Gine Körfezi’nde bulunan *São Tomé*’ye yolum düşmüştü. Edebiyat öğretmenlerine yönelik ilk gelişim programında yer alan yerel eğitimcilerle birlikteydim.

Ulusal Komisyon, programın tüm etkinliklerinin merkezi olarak küçük bir balıkçı köyü olan Porto Mont’u seçmişti. Yerel eğitimcilere gelişim programının teoriyi pratikten ayıran belirli geleneksel yöntemleri izlememesini ve ister *teoriyi* küçümse-yip önemini inkâr ederek, ister sadece gerçekten önemli olan tek şeyin *pratik* olduğunu vurgulayarak, isterse sadece teoriye odaklanıp pratiği görmezden gelerek, teori ve pratik arasında özsel bir karşıtlık kuran herhangi bir faaliyetle iştigal etme-memizi önermiştim. Bilakis, benim niyetim en başından beri mektuplarımdan birinde de analiz konusu olacak olan teori ile pratik arasındaki çelişkilerin doğrudan deneyimlenmesiydi.

Bu nedenle, başlangıç için müstakbel eğitimcilerin geli-şimine yönelik temel içeriği konu edinen, teorik sunumlara ayrılan programı reddettim. Bu, özünde, diğerlerinin önünde daha iyi konuşabilen insanların konuşmalarına zaman ayrıl-ması anlamına geliyordu.

Ben başka türlü düşünüyordum. Aklımdaki, bütün bir sa-bah bazı temel kavramları –örneğin kodlama ve kod çözme-yi– sanki bir *sunum* sırasındaymışız gibi, fakat sunumların bu

kavramalara hâkim olmak için yeterli olduğunu hiç aklımıza getirmeden tartışabileceğimiz, birbirini izleyen bir dizi etkinlikti. Gerekli olan eğitimcilerin içine girecekleri pratiğin eleştirel bir şekilde tartışılmasıydı.

Böylece, temel fikrin kabul edilmesi ve uygulamaya geçirilmesiyle birlikte, müstakbel eğitimcilerden, etkinliğin eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik olduğunun farkındaki yirmi beş katılımcıdan oluşan bir kültür grubu içinde kodlamalar üzerine bir tartışma koordine etmeleri istendi. Bunun öncesinde, bize bir mesleki gelişim sürecinde yardım etme görevlerinin siyasi doğasına ilişkin bir tartışma yürütüldü ve bir mesleki gelişim süreci içindeki genç insanlarla birlikte çalışacaklarını biliyorlardı. Tıpkı birlikte çalışacakları öğretmenler gibi kendilerinin de daha önce bu tür bir şeyi yapmadıklarının farkındaydılar. Onları ayırt eden tek şey, katılımcılar sadece dünyayı okuyabiliyorken, eğitimci olmak için eğitim alan genç öğretmenlerin aynı zamanda sözcüğü de okuyabilir olmalarıydı. Bununla birlikte daha önce hiç kodlama üzerine tartışmamış ya da okuma yazma öğretmemişlerdi.

Program boyunca her öğleden sonra, eğitim alan kişilerden dördü, yirmi beş katılımcıyla gerçekleştirilen iki saatlik oturumların sorumluluğunu üstlendi. Programdan sorumlu olanlar not alarak sessiz bir şekilde izlediler. Ertesi gün gerçekleştirilen dört saatlik değerlendirme ve gelişim seminerlerinde, performanslarındaki hatalar, yanlışlar ve doğrular bütün grubun önünde tartışıldı ve eylemlerinin arkasında yatan teori gün yüzüne çıkarıldı.

Halihazırda yapılmış ve çözümlenmiş olan hata ve yanlışlar nadiren tekrarlandı. Ortaya çıkan teori, yaşanan pratiğe yedirilmişti.

Bu   leden sonra oturumlarından birinde –okyanusa bakan, sahil boyunca sıralanmış küçük evleriyle Porto Mont’u ve elinde bir balık, teknesinden uzaklaşan bir balıkçıyı tasvir eden bir kodlamaya ilişkin tartışma sırasında– katılımcılardan ikisi sanki planlamı lar gibi ayağa kalktılar, içinde bulunduğumuz okulun penceresine doğru yürüdüler, uzaktan Porto Mont’a baktılar ve köyü tasvir eden kodlamaya bir kez daha dönerek şöyle dediler: “Evet, Porto Mont işte bu ve biz bunu bilmiyorduk bile!!”

O noktaya kadar, o yerelli i, kendi tikel dünyalarını “okumaları,” “metne” yani köyün bağlamına fazlasıyla yakın olan bu okuma, Porto Mont’u olduğu haliyle *görmelerini* engellemi ti. Porto Mont’un üstü belli bir donuklukla örtülüydü. Yürüttükleri deney, yani nesnelerinden, Porto Mont *kodlamasından* “bir miktar uzakla maları,” metne, Porto Mont’un bağlamına daha sadık yeni bir okuma yapmalarını mümkün kılmı tı. Kodlamayı okumanın olanak sağladığı uzaklaşma, onları okunan bir metin olarak Porto Mont’a yakla tırmı tı. Bu yeni okuma önceki okumalarını yeniden yarattı; söyledikleri buydu: “Porto Mont işte bu ve biz bunu bilmiyorduk bile!” Kendi küçük dünyalarının gerçekliğine *dalmı * bir halde onu *göremiyorlardı*. Biraz uzaklaşarak *su yüzüne çıkmış* ve böylece onu daha önce hiç olmadığı gibi görmeye ba lamı lardı.

 ncelemek ke fetmektir; bir nesneyi daha kesin bir şekilde *kavramak*, onun diğer nesnelerle olan ilişkilerini idrak etmektir. Bu bir   renci, yani öğrenmenin öznesi açısından risk almak ve cüret etmek anlamına gelir çünkü bunu yapmadan yaratamaz ya da yeniden yaratamaz.

Öğretme eyleminin bilginin öğreten kişiden öğrenciye aktarıldığı saf bir süreç olamayacağını bu kadar çok tekrarla-

mamın nedenlerinden biri de budur. Daha önce eleştirdiğim, mihaniki bir ezberlemenin konusu olan mekanik aktarım budur. Eleştirel çalışma, aynı ölçüde eleştirel olan, zorunlu olarak sözcüğü ve dünyayı, metni ve bağlamı okumanın eleştirel bir şekilde kavranmasını ve gerçekleştirilmesini gerektiren öğretme ile ilişkilidir.

Sözcüğü ve dünyayı okumanın eleştirel bir şekilde kavranması ve gerçekleştirilmesi için bir yandan basit, “korunaksız,” masum dilin, gündelik deneyimlere, duyumsal deneyimlerin dünyasına dayandığı için reddedilmemesi ve değersizleştirilmemesi gerekir. Öte yandan aynı zamanda gelişme soyut kavramların etrafında gerçekleştiğinden “zor dil,” imkânsız dil gibi kavramlardan da uzak durulmalıdır. Bilakis metni ve bağlamı okumanın eleştirel bir şekilde kavranması ve gerçekleştirilmesi, dilin, sentaksın her iki çeşidini de dışlamaz. Bununla birlikte bilimsel ve akademik bir dil kullanan yazarlar daha erişilebilir, sarıh, basit, daha az kapalı ve daha az ağır yazmaya çalışmak zorunda olsalar bile dillerini basitleştiremezler.

Okuyan hiç kimse zor olduğu, örneğin *epistemoloji* gibi bir sözcüğün anlamını bilmediği için okumayı bırakma hakkına sahip değildir.

Tıpkı duvar ustalarının bir duvar inşa edebilmek için birtakım alet edevata ihtiyaç duymaları gibi, öğrenci-okurlar da onlar olmaksızın verimli bir şekilde okuyup yazamayacakları temel araçlara gereksinim duyarlar. Sözlüklere,⁶ etimolojik sözlüklere, fiillere odaklanan ve isimlere ve sıfatlara göz atan sözlüklere, felsefe sözlüklerine, eşanlamlılar sözlüklerine ve ansiklopedilere ihtiyaçları vardır. Metinleri karşılaştırmalı bir şekilde okumaya, aynı konuları ele alan, ama dillerindeki çet-

6 Bkz. Freire, *Pedagogy of Hope*.

refillik farklı düzeylerde olan yazarları okumaya gereksinimleri vardır.

Bu araçları kullanmak, pek çok kişinin düşündüğü gibi, zaman kaybı değildir. Bir insanın okurken ya da yazarken veya yazarken ve okurken, sözlüklere ya da ansiklopedilere bakarken, bir metnin belirli bir konunun daha eleştirel bir şekilde çözümlenmesine yardımcı olabilecek bölümlerini ya da parçalarını okurken harcadığı zaman, haz veren okuma veya yazma işinin temel bir bileşenidir.

Okuduğumuzda, yazarların hem kendi görevlerini, hem de bizimkini yapmalarını, yani bir metni hem yazmalarını hem de kavramalarını, neyi kastettiklerini her adımda dipnotlarla açıklamalarını, bırakın talep etmeyi, beklemeye bile hakkımız yoktur. Onların yazar olarak görevi basit ve *hafif* yazmak, okurların anlamasını onların üstüne düşen görevi yapmadan kolaylaştırmaktır.

Bir okur, okuduğu ya da çalıştığı şeyi, mucizevi bir şekilde, birdenbire kavrayamaz. Kavrayış okuyan ve çalışanlarca işlenmeyi, biçimlendirilmeyi gerektirir; kavrama eyleminin özneli olarak bu kişilerin görevlerini yerine getirmek için uygun araçları kullanma arayışı içinde olmaları gerekir. Tam da bu nedenle *okumak* ve *çalışmak* zorlu bir görevdir, sabır ve azim gerektirir; çok acelesi olan ya da mütevazılıktan uzak, kendi zayıflıklarını, daha sonra çalışılması imkânsız olmakla suçlayacakları yazarlara aktaran insanlara göre bir iş değildir.

Aynı zamanda bir kitaptaki içeriğin düzeyi ile okurun gerçek gelişim düzeyi arasında zorunlu bir ilişki olmadığını da açıkça belirtmek gerekir. Bu düzeyler hem okurun hem de yazarın entelektüel deneyimlerine dayanır. Okunan şeyin kavranması da bu ilişkiye bağlıdır. Eğer bu düzeyler arasın-

daki mesafe birbirinden çok uzaksa, birinin diğeriyle uzaktan yakından bir ilgisi yoksa, yazarın konunun nasıl ele alınması gerektiğine ilişkin görüşüyle, okurun konunun bu şekilde ele alınmasını gerektiren dili kavrama yeteneği arasında hiçbir mütakabiliyet yok demektir. Çalışmanın bilmeye yönelik bir hazırlık olmasının nedeni budur; niyeti bir seferde bilmek değil, bilginin *zamanlamasına* ayak uydurmak için mücadele etmek olan bir kişi açısından hem sabır hem de sabırsızlık gerektiren bir uğraştır bu.

Okuma görevinden ve yazma işinden ayrılması mümkün olmayan araçların kullanılmasının zorunluluğu, sözlüklerin, felsefe sözlüklerinin vs. yüksek fiyatları düşünüldüğünde, öğrencilerin ve öğretmenlerin alım güçleri sorununu gündeme getirir. Bu tür kaynaklara erişebilmek hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sahip olduğu maddi bir haktır; bu hak okulların gerçekçi çalışma saatlerinde açık olan kütüphaneler kurarak ve donatarak bu malzemeleri erişilebilir kılma görevlerine tekabül eder.

Şimdi daha önce sözünü ettiğim bir konuya, birbirinden ayrılamayacak süreçler olarak anlaşılması gereken okuma ve yazma arasındaki ilişkiye yeniden dönmek istiyorum. Okuma ve yazmanın ihtiyaç duyulan, Lev S. Vigotski'nin vurguladığı üzere,⁷ hem çocukların hem de bizim ihtiyaç duyduğumuz bir şey olduğu algısını yaratacak şekilde organize edilmesi gereken süreçler olarak anlaşılmalı gerekir.

Başlangıçta, sözlü ifade yazmadan önce gelir, ama yazma, eski insanların hayalleri, korkuları, toplumsal deneyimleri,

7 Luis C. Moll (haz.), *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*, Cambridge ve New York: Cambridge University Press, 1. Basım, 1992.

ümitleri ve pratikleri hakkında bir şeyler söyleyen semboller kullanarak kendilerini ifade edebilir hale gelmelerinden bu yana sözlü ifadeyi kapsamıştır.

Okumayı öğrendiğimizde, bunu daha önce okumayı ve yazmayı öğrenmiş olan birinin yazdıkları sayesinde yaparız. Okumayı öğrenirken, vakit geçirmeksizin toplumsal olarak inşa ettiğimiz konuşmayı yazmaya da hazırlanırız.

Okuryazar kültürlerde, okuma ve yazma olmaksızın incelemek, bilmeye çalışmak, nesnelerin öznelliklerini öğrenmek, bir nesnenin varoluş sebebini eleştirel bir şekilde idrak etmek imkânsızdır.

Sık sık yaptığımız hatalardan biri, çocuğun okuma ve yazma pratiğindeki ilk adımlarından itibaren okumayı ve yazmayı karşı karşıya getirmek, bu süreçleri genel bilme sürecinden kopuk şeyler olarak görmektir. Okuma ve yazma arasındaki bu karşıtlık bizi öğrenciler ve öğretmenler olarak ebediyen takip eder. Katıldığım lisansüstü programlarda en fazla duyduğum yorum, “Ödevlerimi yazarken çok zorlanıyorum. *Yazamıyorum*,” olmuştur. Bu olgu özünde, ne yazık ki öğretme ve öğrenmenin anlamına ilişkin eleştirel bir kavrayıştan ne denli uzak olduğumuzu gösterir.

Toplumsal olarak ve zamanla etkin, bilinçli, konuşur, okur ve yazar hale gelen ve hem tarihsel hem de toplumsal olarak inşa edilmiş olan varoluşumuzu eleştirel bir şekilde sahiplenmemiz gerekir. Başka bir deyişle, sadece nasıl var olduğumuzu fark etmemiz yetmez, aynı zamanda François Jacob’un deyişiyle⁸ “öğrenmeye programlanmış” varlıklar olduğumuzu da bütünüyle kabullenmemiz gerekir. O halde nasıl öğrenileceği-

8 Bkz. François Jacob, “Nous sommes programmés, mais pour apprendre”, *Courrier de L’UNESCO*, Şubat 1991.

ni öğrenmemiz, bir diğer deyişle, sözlü ve yazılı dilin ve kullanımlarının da nesnel olarak eşit ölçüde önemli olduğunu idrak etmemiz gerekir.

Hem üzerine çalıştığımız hem de derslerde anlatmak üzere incelediğimiz kişiler için, sadece metinleri okumakla yetinmemiz, not almamız, kitap özetleri çıkarmamız ve okuduğumuz şeyler hakkında küçük metinler kaleme almamız gerekir. İyi yazarların, iyi romancıların, şairlerin, bilim insanlarının ve filozofların, güzellik, basitlik ve berraklık arayışında dillerini kullanmaktan korkmayanların eserlerini okumalıyız.⁹

Eğer okullarımız, ilk sınıflardan itibaren kendilerini öğrencilere bir okuma ve yazma zevki kazandırmaya ve bu zevki bütün okul yaşamları boyunca beslemeye vakfetmiş olsalardı, muhtemelen yazamadıklarından ya da yazarken kendilerini güvensiz hissettiklerinden şikâyet eden daha az lisansüstü öğrencimiz olurdu.

Eğer çalışmayı neredeyse her zaman bir *yük* olarak görmeseydik, eğer okumak acı bir yükümlülük olmasaydı, eğer aksine, çalışmak ve okumak dünyada daha iyi hareket etmek için ihtiyacımız olan bir bilgi kaynağı olduğu kadar, bir zevk ve mutluluk kaynağı da olsaydı, eğitimimizin niteliğine ilişkin göstergelerimiz daha iyi olurdu.

Bu ilkokulda başlaması, okuryazarlık gelişimimizin ilerideki aşamalarında yoğunlaşması ve hiç durmadan süregitmesi gereken bir çabadır.

Kelimenin dar anlamıyla okuryazarlıkla değil, okuma süreciyle ilgilenen Marisa Lajolo ve Ezequiel T. Da Silva gibi uzmanların eserlerinin yanı sıra Jean Piaget, Lev S. Vigotski,

9 Bkz. Freire, *Pedagogy of Hope*.

Emilia Ferreiro ve Madalena F. Weffort'un eserlerini okumak da tartışmasız bir öneme sahiptir.

Okuma, yazma ve düşünme arasındaki yakın ilişki ve bu ilişkiyi yoğun bir şekilde deneyimleme ihtiyacımız düşünüldüğünde, haftada en az üç kez kendimizi bir şeyler yazma işine vakfetmemiz gerektiğini kabul edebiliriz. Yazdıklarım, okuduğum bir şeyler hakkında tuttuğum notlar, basında çıkan bir haberle ilgili yorumum, tanımadığım bir kişi için kaleme aldığım bir mektup olabilir, ne olduğunun hiçbir önemi yok. Bu yazılara tarih atıp saklamak ve birkaç ay sonra eleştirel bir gözle analiz etmek de iyi bir fikirdir.

Nasıl ki hiç yüzmeyen bir kişi yüzemezse, hiç yazmayan bir kişi de yazamaz.

Her ne kadar burada yazılı dilin kullanımının ve dolayısıyla okumanın bir toplumun maddi gelişimine bağlı olduğunun altını çizsem de, idealist bir pozisyon almadığımı belirtmek isterim.

Tarihin *mekanik* yorumlarını reddettiğim gibi, *idealist* yorumlarını da reddediyorum. Mekanik yorumlar bilinci toplumun maddi yapılarının salt birer kopyasına indirger; idealist yorumlarsa her şeyi, kadir-i mutlak bir bilince tabi kılar. Benim pozisyonum farklı: Bilinç ile dünya arasındaki ilişkiyi, diyalektik bir ilişki olarak anlıyorum.¹⁰

Doğru şekilde okuyup yazma sorunuyla yüz yüze gelmeye başlamadan önce maddi dönüşümlerin gerçekleşmesini beklemek doğru değildir.

Metinlerin ve dünyanın eleştirel bir gözle okunması, bunların içinde süregitmekte olan değişimlerle ilgilidir.

10 Bu konuda bkz. Freire, *Pedagogy of Hope*.

İKİNCİ MEKTUP

ZORLUKLAR KARŞISINDA HISSETTİĞİNİZ KORKU SİZİ FELÇ ETMESİN



Başlamak için en iyi yolun her yönüyle zorluk meselesini ele almak, zor olanın ve korkuyu tetikleyenin ne olduğu üzerinde durmak olduğuna inanıyorum.

Bir şeyin, onunla karşılaştığımızda ya da onunla uğraşırken, bir başka deyişle bir düzeyde önümüze bir engel çıkardığında bize zor geldiği söylenir. “Korku” ise *Aurélio Dictionary*’ye göre, “gerçek ya da hayalî bir tehlike karşısındaki huzursuzluk hissi”dir. Fırtınaya tutulmaktan korkarız. Yalnızlıktan korkarız. Bir metni anlamanın beraberinde getirdiği zorlukların üstesinden gelememekten korkarız.

Korkuyla zorluk arasında her zaman bir ilişki vardır. Fakat bu ilişkide, zor olandan, fırtınadan, yalnızlıktan ya da bir metni anlamanın güçlüklerinin üstesinden gelemeyeceğinden ya da ondan herhangi bir bilgi üretmeyeceğinden korkan öznenin de bir rolü vardır.

Korkan *özne* ile o korkunun durumu ya da *nesnesi* arasındaki bu ilişkinin bir başka bileşeni daha bulunur: Korkan

öznenin engel karşısında hissettiği *güvensizlik*. Bu güvensizlik öznenin fizikî güçten, duygusal dengeden ya da bilimsel yetkinlikten gerçekten yoksun olmasından veya olduğunu düşünmesinden kaynaklanabilir.

Buradaki meselemiz, korkuya yol açan tehlike hayalî de olsa, korkuyu inkâr etmemektir. Korkunun kendisi somuttur. Mesele korkunun bizi felç etmesine, bizi vazgeçmeye, zorlu bir durumla çaba göstermeden, savaşımadan yüzleşmeye ikna etmesine izin vermemektir.

Herhangi bir korkuyla karşılaşıldığında, ilk olarak nesnel bir biçimde bu korkunun gerçek nedenleri olup olmadığı tespit edilmelidir. İkincisi, eğer bu nedenler mevcutsa, başarıyla üstesinden gelmek içi sahip olunan olasılıklarla eşleştirilmelidirler. Üçüncüsü, eğer bir engel doğrudan aşılamıyorsa, daha sonra üstesinden daha iyi gelebilmek için hangi adımların atılması gerektiği belirlenmelidir.

Zorluğun her zaman bir bireyin, yanıt verme kabiliyetine dair kendi değerlendirmesinin ışığında ona yanıt verme kapasitesiyle doğrudan bir ilişki içinde olduğunu vurgulamak istiyorum. İnsan az ya da çok korkabilir veya korkusu temelsiz olabilir, hatta önündeki güçlüğün korkusunun sınırlarını aştığını fark ettiğinde *paniğe* sürüklenebilir. Panik, herhangi bir şekilde yanıt verebileceğinin mutlak olarak ötesinde olduğunu düşündüğü bir güçlkle karşılaştığında bireyi felce uğratan bir zihinsel durumdur. Yalnızlıktan korkarım ama şehir bir depremle sarsıldığında *panik* yaşarım.

Bu noktada, özel olarak, kavranması, eğitimin bir parçası olan keşif süreci açısından zorunlu olan bir metni anlayamama korkusu üzerinde durmak; metni anlamak için herhangi

bir çaba bile göstermeden bizi mağlup eden o felç edici korkuya odaklanmak istiyorum.

Bir kişinin kavramanın biraz emek isteyeceği bir metinle uğraşıyorsa şunları bilmesi gerekir:

- Kişinin yanıt verme kabiliyeti karşısındaki güçlkle, yani metni anlama güçlüğüyle aynı seviyede mi?
- Kişinin yanıt verme kabiliyeti güçlüğü üstesinden gelmek için ihtiyaç duyulanın altında mı?
- Kişinin yanıt verme kabiliyeti güçlüğü üstesinden gelmek için ihtiyaç duyulanın üstünde mi?

Eğer kişinin yanıt verme kabiliyeti, belirli bir güçlüğü üstesinden gelmek için ihtiyaç duyulanın *altındaysa*, o kişi anlayamama *korkusunun* kendisini hareketsiz kılmasına ya da görevi gerçekleştirilmesi imkânsız diye tanımlayarak bir kenara bırakmasına neden olmasına izin vermemelidir. Eğer benim bir metne yanıt verme kabiliyetim metni anlamak için gerekenin altındaysa, en azından görevi daha da güçleştiren kimi kısıtların üstesinden gelmek için sadece metni veren öğretmenden değil, başka birilerinden de yardım istemem gerekir. Bazen bir metnin okunması için daha önce, okuru bir sonraki adıma hazırlayacak bir başka metinle uğraşmış olması gerekir.

İster öğrenci olalım ister öğretmen, bir konuyu çalışırken yapabileceğimiz en büyük hatalardan biri, karşımıza çıkan ilk engelde geri çekilmektir. Bu çalışma görevinin ya da herhangi bir başka görevin bize dayattığı sorumluluğu kabul etmediğimiz anlamına gelir.

Çalışmak, insanın acı, keyif, zafer, yenilgi, kuşku ve mutluluk duygularını tattığı, talepkâr bir uğraştır. Bu nedenle ça-

lıŖmak, kendi içimizde bilinçli bir biçimde Ŗekillendirmemiz gereken katı bir disiplinin geliŖtirilmesini gerektirir. Hiç kimse böyle bir disiplini baŖkasına bah edemez ya da dayatamaz; buna kalkıŖmak e itmenin disiplinin geliŖmesindeki rolünden tamamen bihaber olundu unu gösterir. Her halükârda, ya biz bu disiplinin amilleri oluruz ya da o bizim salt bir uzantımız haline gelir. Ya hazla  alıŖmaya tutunuruz veya onu bir zorunluluk ve keyif olarak kabul ederiz veya salt bir yüke d n Ŗ r ve böylece ilk kavŖakta terk edilir.

Bu disiplini ne kadar kabullenirsek, ona yönelik tehditlerin üstesinden gelme ve dolayısıyla verimli bir Ŗekilde  alıŖma yetene imizi o kadar g  lendiririz.

Bu tür bir tehdide örnek olarak, sözlük, ansiklopedi vs. gibi yardımcı araçları kullanma zahmetine girmemeyi verebiliriz. Bu yardımcılar olmadan  alıŖmak g  leŖece inden, bu tür araçlara baŖvurma alıŖkanlı ını entelektüel disiplinimize yedirmeliyiz.

Bir metni kavrama sürecini baŖarılı bir Ŗekilde tamamlayamama korkusunun bizi hareketsiz kılmasına izin vermek, daha ilk kavgada kaçmak demektir. Buradan bir adım sonrası, yazarı anlaŖılmaz olmakla su lamaktır.

Ciddi bir  alıŖmaya yönelen bir diğer tehdit de metni anladı ımızı *ileri sürmek*, ama bu savımızı sınamaya tabi tutmaktır. Bu tehdit, metnin güçlükleriyle u raŖmak yerine karŖımıza çıkan zorlukların üstesinden gelmekten kaçınmanın en olumsuz biçimlerinden birdir.

Okudu um bir Ŗeyi anlamamaktan utanmam için hiçbir gerekçe yoktur. Ancak eğer anlayamadı ım metin, temel olduğu d Ŗ n len bir dizi okumanın parçasıysa, metnin gerçekten de temel olup olmadığını yargılayacak bir perspektif kazan-

mak için bile, metni anlamakta karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmem gerekir.

Okumanın, tıpkı çalışmak gibi, metnin cümleleri, paragrafları ve sözcükleri üzerinde, bunların bizi nereye götürebileceğini hiç düşünmeden aylak aylak göz gezdirmekten ibaret olmadığını ne kadar tekrarlasak yeridir.

Zorlu ve keyifli çalışma görevini tamamlamanın önündeki, sözünü ettiğim disiplin eksikliğinden kaynaklanan bir başka engel de, her zaman bizi bekleyen, okumanın tam ortasında önümüzdeki matbu sayfayı bırakıp hayallere dalma eğilimidir. Kitap fiziken önümüzde olsa da aniden onu sadece mihaniki bir şekilde okumaya başlarız. Beden oradadır, ama zihin uzak bir tropik adaya yol almıştır. Bu şekilde çalışmak gerçekten imkânsızdır.

Bir metnin ancak nadiren okurun merakını celbedeceğinin önceden farkında olmamız gerekir. Aynı zamanda, her merak da içindeki gerçekleri, gizemleri, zayıf noktaları incelemek için metne derinlemesine nüfuz etmemizi sağlayamaz. Sadece – nesneden bir miktar uzaklaşarak, üzerindeki örtüyü kaldırma niyet ve zevkiyle ona “yaklaşan”– epistemolojik “merak,” bir metni gün yüzüne çıkarmaya başlayabilir ve bu temel merak bile yeterli değildir. Bir metne yaklaşmak ve onu incelemek için bu merakı kullanarak kendimizi metne vermemiz, ona teslim olmamız gerekir. Bunun olması için de *bilimciliğin* bize aşlamış olduğu diğer korkulardan da aynı ölçüde kurtulmamız şarttır. Örneğin, duygularımızın, arzularımızın nesnelliğimizi mahvedebileceğinden korkarız. Bildiğim her şeyi, bütün benliğimle bilirim; elbette eleştirel aklımla, ama aynı zamanda duygularımla, sezgilerimle, hislerimle... Yapmamam gereken şey, duygular, sezgiler düzeyinde takılıp kalmaktır. Sezgile-

rimin nesnelerini, ciddi, katı bir soruşturmaya tabi tutmam, onları asla görmezden gelmemem gerekir.

Özetle, bir metni okumak, okur ile yazar arasındaki karşılaştırmayı dolayımlayan, okur ile yazar arasındaki bir *alışveriştir*. Okurun yazarın ruhuna ihanet etmemek için kararlı bir çaba göstererek metni “yeniden yazdığı,” okur ile yazar arasındaki bir *terkiptir*. Bunu metni eleştirel bir şekilde kavrama olmaksızın yapmak mümkün değildir, ki bu da tedricen sözünü ettiğim disiplini geliştirme sürecinde gerçekleşen, okumaktan duyulan korkunun üstesinden gelinmesini gerektirir. Bu disiplin konusunda ısrarcı olalım. Bu hem okumayla hem de dolayısıyla yazmayla ilgilidir. Yazma olmaksızın okumak ya da okuma olmaksızın yazmak imkânsızdır.

Okuduğu metnin “yeniden yaratıcısı” olarak bir okuru daha da zorlayan bir diğer önemli boyut da, bir metnin kavranmasının metnin sayfalarının içine hareketsiz ve sabit bir şekilde gömülmüş bir şeyin okur tarafından gün yüzüne çıkarılmasından ibaret olmamasıdır. Eğer böyle olsaydı, eleştirel bir şekilde okumanın, insanın okuduğu şeyi “yeniden yazması” anlamına geldiğini söyleyemezdik. Okumanın okur ile yazar arasında kurulan, metnin en derin anlamının okur tarafından yaratıldığı bir *terkip* olduğunu söylememin sebebi budur. Bu nokta bizi okumanın diyalojik bir tecrübe de olması ihtiyacına getirir. Bu tecrübenin sonucunda metne dair farklı okurlar tarafından sürdürülen tartışma, okunan şeyi sarihleştirir, aydınlatır ve bir grup kavrayışı yaratır. Esasinda grup okuması, birbirleriyle karşılaştıkça metnin kavranmasını zenginleştiren farklı *bakış açılarının* ortaya çıkmasını sağlar.

Brezilya'da ve başka yerlerde okumayla ilgili en faydalı deneyimlerimi, okuma gruplarını bir metnin etrafında koordine ederken kazandım.

Okumadan önce duyulan kaygının ya da bizatihi korkunun aşılma eğiliminde olduğunu ve insanın metnin *anlamını* keşfetmenin yanı sıra *icat etmekte* de özgürleştiğini gözlemledim.

Kuşkusuz, grup okumasına hazırlanırken her katılımcı, bireysel olarak, şu ya da bu yardımcı araca başvurur ve metnin belirli parçalarına ilişkin şu ya da bu yorumu ortaya koyar. Okunan şeyi kavrama süreci, yazarın özünde ne dediğine ilişkin farklı bakış açıları arasındaki diyalogda tedricen inşa edilir.

Bir yazar olarak, bu metnin okurlarını bu kitap boyunca üzerinde ısrarla durduğum türde, adanmış bir okuma yapmaya sevk ettiğini görürsem sadece tatmin olmakla kalmam aynı zamanda sevinçten havalara uçarım. Esasında, her yazarın hayali bu olmalıdır, okurları tarafından okunmak, tartışılmak, eleştirilmek, geliştirilmek ve yeniden icat edilmek.

Bir anlığına eleştirel okumanın okurun metnin anlamının eşit düzeyde üreticisi haline geldiği boyutuna dönelim. Okur, yazarın kavrayışını gerçekten ne kadar *anlayabilirse*, o kadar çok metni kavramanın faili haline gelir. Bu tür bir kavrayış, metnin okuması yoluyla okur tarafından edinilen bilgiden ziyade yazar tarafından yaratılan bir bilgiye tekabül eder.

Bir nesneye ait kavramın nasıl görüldüğünü ezberlemek yerine o nesneyi anladığımda, o nesneyi bilir, o nesnenin bilgisini üretirim. Okur eleştirel bir şekilde yazarın sözünü ettiği nesneye dair bir kavrayışa ulaştığında, metnin anlamını *bilir* ve o anlamın ortak yazarı haline gelir. Artık okur metnin anlamından sadece kulağına çalınmış biri gibi söz etmeyecektir.

inkâr edemeyeceği doğrudur. Fakat bu okurun okunan şeyi kelimesi kelimesine ezberlemesi ve yazarın söylemini mihaniki bir şekilde tekrarlaması gerektiği anlamına gelmez. Bu, okurun yazara ait metnin içeriğini “diyetisyen bir öğretmenin” yardımıyla “yediği,” “bankacı”¹¹ türde bir okuma olurdu.

Öğrencilerin içine dalması gereken yazmayı öğrenme sürecinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan okumayı öğrenme sürecinde, eğitimcinin inkâr edilmez önemi üzerinde ısrarla duruyorum. Okumayı öğrenmek, metni tematik bir şekilde¹² haritalandırma disiplini sağlar ve bu haritalandırma sadece eğitimci tarafından değil öğrenciler tarafından da gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler yazarın söyleminin bütünü içindeki temalar arasında var olan etkileşimi gün yüzüne çıkarmalı ve dikkatleri metnin içindeki atıflara ve bu atıfların oynadıkları rollere çekilmelidir. Yazarın dilinin estetik uğrağının, yani belirli bir sözcüğü metnin tek bir sayfasında gereksiz yere dört kez tekrarlamamayı başarmak anlamına gelen dile ve kelime dağarcığına olan hâkimiyetinin altını çizmek de önemlidir.

Okullarda uygulanmasa da zaman zaman duyduğum önemli bir egzersiz de, ister kurgu türünde isterse başka bir türde yazan iki ya da üç yazarın, metinlerini nasıl ürettiklerini öğrenci okurlarına anlatmalarıdır. Temalarla ya da temalarını içeren olay örgüleriyle nasıl başa çıktıklarını, dillerini nasıl geliştirdiklerini, konuşmanın, tasvirin, okurların hayal güçlerini çalıştırmalarını sağlamak için bazı bilgileri muallakta bırakmanın güzelliğini nasıl aradıklarını anlatırlar. Hikâyelerinde bir zamandan diğerine geçişle nasıl oynadıklarından ve ni-

11 Bkz. Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1991.

12 Bkz. Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom and Other Works*, Rio de Janerio: Paz e Terra.

hayet kendilerini ve diğér yazarları nasıl okuduklarından söz ederler.

Son olarak, öğrenciler okuma ve yazmayı daha eleştirel bir şekilde tecrübe ettikçe, dilin, iletişimin ve bilgi üretiminin oluşturulduğu ve yeniden oluşturulduğu toplumsal temaları kavramak zorundadırlar.

ÜÇÜNCÜ MEKTUP

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA KATILDIM ÇÜNKÜ BAŞKA SEÇENEĞİM YOKTU



Birkaç yıl önce, São Paulo'daki öğretmen yetiştirme programlarından birinin katılımcılarına konuşma yapmaya davet edildiğimde, birçoğundan bu mektubun başlığını oluşturan ifadeyi işittim. Fakat aynı zamanda pek çok başka kişiden de öğretmen yetiştirme programlarını evlenmeyi beklerken zaman geçirmek için tercih ettiklerini duymuştum.

Üzerine konuştuğum ve güzelliğini ve önemini sık sık zikrettiğim eğitim pratiğine bunlar gibi saiklerle hazırlanılmaması gerektiğine bütünüyle ikna olmuş durumdayım. Bazı öğretmen yetiştirme programlarının sorumsuzca bir tür “slot makinesi” olarak görülmesi bile mümkündür, ama bu eğitim pratiğinin insanların yağmurun dinmesini beklerken altına sığındıkları bir tente olarak görülmesi gerektiği anlamına gelmez. Bir tentenin altında sağanağı beklemek için herhangi bir hazırlık ya da eğitim gerekmez.

Tam tersine, eğitim pratiği çok ciddi bir şeydir. Öğretmenler olarak insanlarla, çocuklarla, ergenlerle ve yetişkinlerle

u ra ırız. Onların gelişimine katılırız. Aray  larında onlara yardımcı olabilir ya da ket vurabiliriz. Ke fetme süreçlerinde i imizin tabiatı gereği onlarla bağlantı kurarız. Prati imizdeki yetersizlik, yeterince hazırlanmamı  olmamız ve sorumsuzlu umuz, onların ba arısızlıklarına neden olabilir. Fakat sorumlulu umuzla, bilimsel hazırlı ımızla ve öğretme zevkimizle, ciddiyetimizle ve adaletsizliğe kar   mücadeleye tanıklı ımızla, öğrencilerin dünya üzerinde güçlü birer *varlığa* d n  melerine katkıda da bulunabiliriz.

Kısacası, yetersiz ve sorumsuz bir öğretmenin zorunlu olarak beceriksiz, ya da ciddi ve i inin ehli bir öğretmenin otomatik olarak ciddi ve becerikli bir   renci yeti tirece ini iddia edemesek bile, e itimcilik görevini, gerekli hazırlığı ciddiyetle yaparak, onurlu bir şekilde sahiplenmemiz gerekir.

Öğretmenlerin sık sık   retmen yetiştirme programlarını tercih etmelerinin gerekçesi olarak sundukları ikinci  eyse profesyonel bir   retmeni anaç bir annenin stat  s ne indiren ideolojiyle  akı ır ve onu g   lendirir.

Öğretmenlerin görevlerinin saygınlı ının ve öneminin bilgisine sahip olmaları, verdikleri mücadele açısından vazgeçilmezdir ve bu bilgi bizatihi öğretmenler tarafından üretilmelidir. Bu kanaat olmadan, maa larımız için ve saygısızlı a kar   verdiğimiz mücadeleye neredeyse yenik ba larız. Kuşkusuz, görevimizin önemini idrak etmek, bunun her şeyden daha önemli olduğunu d   nece imiz anlamına gelmez. Bu görevin toplumsal yaşam açısından temel, hatta vazgeçilmez bir şey olduğunu kabul etmemiz anlamına gelir. O halde, insan öğretme görevi için hazırlanmaya, başka seçeneği olmadığı, hele hele evlenmeden önce zaman geçirmek için ba lamamalıdır. İnsan, eğitim pratiğini nasıl tanımladığını ortaya koyan bu

tür saiklerden yola çıktığında, pratikle yalnızca ancak yağmura yakalanmış bir kişi kadar ilişki kurabilir. Dolayısıyla, bu tür örneklerin birçoğunda, insanın mücadele etmek için herhangi bir sebebi yoktur ve profesyonelliği bir kenara bırakıp anaç bir anne statüsünü kabul etmeyi umursamaz.

Haklarımız için daha etkin bir şekilde mücadele edebilme, kendimizi yetkin hissetme ve görevimizin toplumsal ve siyasi önemine ikna olma ihtiyacımız, örneğin ücretlerimizin yetersizliğinin yalnızca devletin ya da özel şirketlerin iktisadi ya da mali durumlarına bağlı olmadığı gerçeğinde yatar. Tüm bunlar aynı zamanda idareye, kamu harcamalarının nasıl ele alınacağına, harcamaların hiyerarşisine ve önceliklerine dair *sömürgeci* bir anlayışla çok yakından ilişkilidir.

Şunun gibi argümanlara geçit vermemek gerekir: “Sendika’nın avukatlarına makul zamlar yapabiliriz; sadece altmış kişi kadarlar. Aynısını öğretmenler için yapamayız, 20 bin öğretmen var.” Hayır. Bu bir argüman değildir. Öncelikle, öğretmenlerin önemli olup olmadıklarını bilmek istiyorum. Maaşlarının yetersiz olup olmadığını, görevlerinin vazgeçilmez olup olmadığını bilmek istiyorum. Eğitimcilerin sabırlı sabırsızlıklarına ve liderlerinin siyasi bilgeliklerine ihtiyaç duyan bu zorlu ve uzun mücadele, bu tür soruları merkeze almalıdır. Beraberimizde getirdiğimiz sömürgeci geleneklerle mücadele etmek önemlidir. Görevimizin taşıdığı önemi savunmak için mücadele etmek bir zorunluluktur ve bu önem zamanla (ama mümkün olduğunca çabuk) toplumun genel bilgisinin bir parçası haline getirilmelidir.

Anaç annelere dönüştürülmeyi ne kadar kabullenirsek, toplum da greve çıkıp doğru düzgün muamele görmeyi talep etmemizi o kadar tuhaf bulacaktır.

Aksine, toplum mesleğimizin önemini ne kadar çabuk idrak ederse, bizi o kadar çok destekleyecektir.

Bu ülkede iyi ücret alan, iyi eğitim görmüş ve sürekli kendilerini geliştiren öğretmenlerin görev yaptığı, sevilen, verimli, demokratik, mutlu devlet okulları için daha fazla destek toplamamız acil bir gerektir. Öğretmenlerin ücretleri bir daha asla bugün olduğu gibi devlet şirketlerinin yönetim kurulu başkanlarının ya da müdürlerinin aldıklarından astronomik ölçüde daha düşük olmamalıdır.

Bunu Brezilya'nın önümüzdeki binyılda dünyadaki tarihsel varlığı açısından öylesine ulusal ve temel bir meseleye dönüştürmeliyiz ki, kendilerini modernleşmeci olarak tanımladıklarında bile baştan aşağı sömürgeci fikirlere boğulmuş olan bürokratların duyarsız ve edepli vicdanlarını rahatsız edebilelim.

Yeni binyılın eşğinde, eğitim sistemimizde mevcut olan, endişe verici nitel ve nicel uçurumların varlığının devam etmesi kabul edilemez. Yeni binyıla ülkenin yoksul bölgelerinde bile, bazen asgari ücretten daha az kazanan binlerce öğretmenle giremeyiz. Bunlar fedakâr, insanları seven, zeki, yiğit, ama ulusal oligarşilerin hakir gördükleri insanlardır.

Bu binyılın son on yılında okula gitmesi yasaklanan 8 milyon Carlinhos ve Josefas'la ve *okuldan terk* denilen, ama aslında okuldan kovulmuş milyonlarca başka çocukla devam edemeyiz.

Örneğin, "bağımsızlığa kadar [ülkede] eğitim sistemi yoktu," dendiğini duyduğumuzda şaşırıyoruz. Bağımsızlık öncesinde herhangi bir kamusal eğitim sistemi olmadığı gibi, her türlü kültürel ifade de yasaklanmıştı. Kraliyet Ailesi'nin gelişine dek, ülkede matbaaların kurulması da yasaktı ve yasağı çiğneyenler en sert cezalara çarptırılıyorlardı.

Bağımsızlığın İlanı ile birlikte, yeni doğan ulus kendini derin bir cehalete batmış halde buldu; o dönemde kamusal eğitim taşraya dağılmış birkaç okuldan fazlasını ifade etmiyordu. Ortaöğretim, Latince, Yunanca, retorik, akılcı ve ahlakçı felsefe ve benzeri şeylerin kuru ve sıkıcı bir karışımının öğretildiği, “kraliyet sınıfları” denilen yerlerde veriliyordu. Kitaplar nadi-ren bulunabiliyordu ve en nitelikli insanların bile okuma alışkanlıkları yoktu.¹³

İster eyalet düzeyinde isterse yerel ya da federal düzeyde olsun her zaman oy verdiğimiz insanların, belediye başkanlarının, senatörlerin, valilerin veya devlet başkanının performanslarını takip etmeli; adımlarını, kararlarını, açıklamalarını, oylarını, ihmallerini ve etik yoksunluklarını izlemeliyiz. Sözlerini tutmalarını sağlamalı ve bir kez daha onlara oy vermeden önce, onları sert bir değerlendirmeye tabi tutmalıyız. Eğer gerekirse oy vermekten imtina etmeli ve bunun nedenlerini açıklamak için onlarla iletişim kurmalıyız. Belki de en önemlisi bunu yaparak, tutumumuzu mümkün olduğunca kamuya açıklamalıyız.

Her gün basında ya da televizyonda gördüğümüz gibi bir israf ülkesi olmaktan çıkarsak eğitim için daha fazlasını yapabiliriz. Çöplerimizi yeterince yeniden dönüşüme sokmayarak ve kamu mallarına kibirli bir saygısızlık göstererek israf ediyoruz. Milyonlarca dolar değerindeki teçhizatı kullanmadan açıkta bırakarak, –hepsi yarım kalmış, bir süre sonra toprak altında kalmış eski uygarlıkların arkeolojik kazı alanlarına benzeyecek– hastane, gündüz bakımevi, üstgeçit, viyadük ve devasa bina inşaatlarına başlayıp tamamlamayarak israf ediyoruz. Aynı zamanda ülkenin büyük dağıtım merkezlerinde

13 Bkz. B. L. Berlinck, *Adverse Factors in Brazilian Education*, São Paulo: IPSIS S/A.

milyonlarca dolarlık meyve ve sebzeyi de israf ediyoruz. Eğer önlenebilseydi eğitim için neler yapabileceğimize dair bir fikir vermesi için, bu israfın maliyetini hesaplamaya gerçekten de değer.

Sömürge geçmişimizin bakiyeleri olan iktidar sahiplerinin keyfilikleri ve idarecilerin kibirleri, pek çoğumuzun sahip olduğu acizlik ve tevekkül duygularının sebepleri arasında yer alır. Bu keyfilik, bu kibir, pek çok öğretmenin ruhunu tüketip, kendilerini profesyonel olarak ortaya koymak yerine anaç birer anne olmayı kabul etmelerine neden olmuş olabilir; aynı zamanda “evlenmeyi beklerken” öğretmen yetiştirme programına katılan öğretmenlerin tutumunu da açıklayabilir.

Bu duruma karşı gerçekten etkili olabilecek şey, örgütlü siyasi mücadele, sendikaların kurumsal görüşlerinin aşılması, sekte pozisyonların mağlup edilmesi, geleneksel sol yaklaşımlara sahip partilerle değil, postmodern bir gündemle hareket eden ilerici partilerle birlikte baskı kurulmasıdır. Önemli olan tek şey, muhtemel çözümlerin önünde engel oluşturmanın ötesinde sorunu güçlendiren kaderciliğe teslim olmamaktır.

Eğitimle ilgili sorunların sadece pedagojik sorunlardan ibaret olmadığı açıktır; bunlar aynı zamanda siyasi, etik ve mali sorunlar da olabilirler.

Sosyal güvenlik sisteminde yakın dönemde ortaya çıkarılan mali skandallarda, ciddi bir televizyon yorumcusuna göre, ülkede 600 bin dar gelirli için ev yapmaya yetecek kadar para söz konusuydu.

Bir kesim için yeterince para bulunabilirken diğeri için bulunamadığında, bu yalnızca harcama politikalarından kaynaklanabilir. Örneğin gecekondulardaki hayatın sefilliğini azaltmak için yeterince para yoktur, ama şehrin zengin bölgelerin-

den birini görkemli bir tünelle bir diğerine bağlamak için hiç kaynak sıkıntısı çekilmez. Bu teknolojik bir sorun değil, siyasi bir tercihtir. Bu tür sorunlar bütün bir tarih boyunca karşımıza çıkmıştır. 1852’de Avukat Zacarias de Vasconcelos, Paraná eyaletinin başına ilk kez geçtiğinde, günlük 800 réis ücretin saçma olduğunu söylemiş ve ilkökul öğretmenlerine verilen düşük ücretlere karşı çıkmıştı. B. L. Berlinck’e göre,

Ücretlerin düşük olmasının ana sonucu, öğretmenlik kariyerinin kimseye cazip gelmemesi. Sadece başka herhangi bir şey yapmak istemeyenlerin öğretmen oldukları pek çok eyalet başkanı tarafından sık sık tekrarlanıyor. Brezilya’da yaşayanların acilen eğitime daha büyük bir değer vermesi gerekiyor. Ancak bu tür bir amaca öğretmenlere verilen yetersiz ücretlerle ulaşmaktan daha etkisiz bir şey olamaz.¹⁴

Eğitim emekçileri sendikalarının ücret artışı ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gündemlerine yeni, uzun vadeli bir başlık daha eklemeleri gerektiğine inanıyorum: İlkokul öğretmenleriyle diğer meslek sahipleri arasındaki ücret uçurumu da dahil olmak üzere kamu harcaması politikalarının daha sıkı denetlenmesi ve belirli bir sürenin sonunda bir işçinin ücretine dahil edilebilecek tüm ikramiye ve primlerin analiz edilmesi talebi. Sömürgeci değil de gerçekten demokratik ücret politikalarına ilişkin ciddi bir çalışma yapılması gerekecek; bu tür bir çalışma, bir yandan öğretmenlik mesleği için adalet sağlarken, diğer yandan da endişe verici eşitsizliklerin çözülmesini sağlayacaktır.

İktisat ve hümanizm hareketinin kurucusu Rahip Lebreton 1950’lerde Recife şehrini ziyaret ederken, etrafında gördüğü tüm o sarsıcı şeyler arasında en korkutucu olanın imtiyazlılar

14 Bkz. Berlinck, *Adverse Factors in Brazilian Education*.

ile haklarından mahrum bırakılmışlar arasındaki gelir uçurumunu olduğunu söylemişti. Bu uçurum bugün de varlığını sürdürmektedir. Yaptığı işin öneminden bağımsız olarak, bir kamu şirketinin yönetim kurulu başkanının kazancı ile bir ilkökul öğretmenin kazancı arasındaki orantısız farkı anlamak mümkün değildir. Bugün kamu şirketinin yönetim kurulu Başkanı olan kişinin, geçmişte ilkökul öğretmenine ihtiyaç duymuş olması ironiktir.

Toplumun öğretmenlerden görevlerini verimli bir şekilde yapmalarını talep etmeye başlayabilmesi için Brezilya'da öğretmenlik mesleğinin hak ettiği itibarı görmesi bir zorunluluktur.

Bununla birlikte, eğer siyasi mücadele verme, kamuyu öğretmenlerin içinde bulundukları gerçek koşullar konusunda bilgilendirme ve farklı meslek sahiplerinin ücretlerini karşılaştırarak aralarındaki eşitsizliklere dikkat çekme ihtiyacını önemsemesek naiflik etmiş oluruz.

Eğitimin toplumsal dönüşümün nihai kaldıracı olmadığı doğrudur, ama eğitim olmadan dönüşüm gerçekleşemez.

Hiçbir ulus, sürekli kendisini yeniden icat etmek için heyecanla cesaret göstermeden ve yaratıcı bir şekilde risk almadan, bilgiye duyduğu vahşi tutku sayesinde kendisini var edemez.

Hiçbir toplum kültürünü, bilimini, araştırma faaliyetlerini, teknolojisini ve öğretim hayatını geliştirmeden kendisini var edemez ve tüm bunlar ilkökulda başlar.

DÖRDÜNCÜ MEKTUP

DAHA İYİ BİR PERFORMANS İÇİN İLERİCİ ÖĞRETMENLERİN TAŞIMASI GEREKEN NİTELİKLER ÜZERİNE



Ele alacağım, ilerici bir öğretmenin taşınması gerektiğini düşündüğüm vasıfların, zaman içinde pratik yoluyla edinilen nitelikler olduğunu açıkça belirtmek isterim. Dahası, bu nitelikler eğitimcinin rolünün hayati olduğuna ilişkin siyasi bir kararla birlikte geliştirilirler. Bu nedenle ele alacağım vasıflar doğuştan gelen ya da alınan bir kararla veya hediye olarak bize bahsedilebilecek şeyler değildir. Ayrıca, bu vasıfları sayarken, onları değerlerine göre sıralamak niyetinde de değilim. Bunların tümü ilerici bir eğitim pratiği açısından gereklidir.

Burada hiçbir şekilde öz saygı eksikliği, uysallık ya da korkaklık anlamlarını taşımayan *tevazu* ile başlayacağım. Bilakis, *tevazu* cesaret, özgüven, özsaygı ve başkalarına saygı duymayı gerektirir.

Tevazu şu aşikâr gerçeği anlamamıza yardım eder: Hiç kimse her şeyi bilemez; hiç kimse her şeyden bihaber olamaz. Hepimiz bir şeyler biliriz; hepimiz bir şeylerden bihaberizdir. *Tevazu* olmadan, kimse yargıları kendi yetkinlik düzeyinden çok daha aşağıda olan kişileri saygı duyarak dinleyemez. Fakat

daha az yetkin olanları bile dinlemeyi mümkün kılan tevazu, bir lûtfâ ya da verdikleri bir sözü yerine getirenlerin davranışlarına benzememelidir: “Bakire Meryem’e ant içerim ki, eğer gözlerimle ilgili sorun ciddi bir şey çıkmazsa, öğrencilerimin kaba ve kibirli ebeveynlerini dikkatle dinleyeceğim.” Hayır. Alakası yok. Entelektüel düzeyleri ne olursa olsun bize gelenleri dinlemek insani bir görevdir ve seçkinciliğin değil demokrasinin benimsendiğini gösterir.

Aslında, demokrasi ideale bağlılık ve önyargının üstesinden gelmek ile, içimizi doldurduğunu hissettiğimiz mağrur ve kibirli duruşu nasıl bağdaştırabileceğimizi anlayamıyorum. Sadece kendimi dinliyor, sadece kendimi görüyorsa, kendimden başka hiçbir şey ya da hiç kimse bana dokunamıyor ya da beni hareket ettiremiyorsa, nasıl başkasıyla konuşabilir, diyalog kurabilirim? Eğer bir insan mütevazı olmakla birlikte kendisini küçümsemiyor ve aşağılanmayı kabul etmiyorsa, her zaman öğretmeye ve öğrenmeye de hazırdır. Tevazu kendi gerçekliğimin içine hapsolmaktan kurtulmama yardım eder. Tevazunun en temel yardımcılarından biri, belirli tutumların bizi kaybolmaya çok yaklaştırdığını hatırlatmaya yarayan *sağduyudur*.

“Sen benim kim olduğumu biliyor musun...?” kibri veya sahip olduğu bilginin farkında olunmasından ve takdir edilmesinden zevk alan çokbilmişin kendini beğenmişliği, bunların hiçbirinin mütevazı bir insanın (umursamazlıkla karıştırılmaması gereken) uysallığıyla alakası yoktur. Tevazu insanların güvensizliklerinden değil, daha ihtiyatlı olanların güvensiz güvenliklerinden doğar. Dolayısıyla bu güvensiz güvenlik, tevazunun ifadelerinden biridir, tıpkı kendisinden son derece emin olan belirsiz kesinlik, olasılık dışı kesinlik gibi. Otoriter

kişilerin duruşuysa, aksine sekterdir. Tek gerçek onlarınkidir ve diğerlerine dayatılması gerekir. Başkalarının kurtuluşu onların gerçeklerine bağlıdır. Sahip oldukları bilgiler, başkalarının otoriter kişinin bilgisine ve kibrine tabi olmasını gerektiren karanlığı ya da cehaleti “aydınlatır.”

Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin otoriterliklerine ilişkin çözümlememe geri döneceğim. Bekleneceği üzere, otoriterlik zaman zaman çocukların ve öğrencilerin *isyankâr* tutumlar almalarına, herhangi bir sınır, disiplin ve otorite tanımamalarına neden olur. Fakat aynı zamanda umursamazlık, aşırı itaat, eleştirel olmayan bir uyumluluk, otoriter söyleme karşı direniş eksikliği, kendini inkâr etme ve özgürlükten korkmaya da yol açar.

Otoriterliğin çeşitli tepkilere neden olabileceğini söylerken, insani bir düzeyde, işlerin o kadar da *mekanik* ve mutlu mesut bir şekilde hallolmadığının farkındayım. Bu yüzden bazı çocukların keyfiliğin şiddetini yara bere almadan atlatmaları mümkündür, ama bu bize bu ihtimal üzerine kumar oynama ve daha az otoriter olmaya çalışmaktan vazgeçme hakkı vermez. Bu çabayı demokrasi hayalimiz için gösteremiyorsak bile, gelişmekte olan varlıklara, çocuklarımıza ve öğrencilerimize duyduğumuz saygıdan ötürü göstermemiz gerekir.

Fakat öğretmenlerin taşıdıkları ve öğrencilerine gösterdikleri tevazuya, bir nitelik daha eklenmelidir: eksikliği halinde yaptıkları işin anlamını yitireceği *sevgi*. Burada sadece öğrencilere değil, bizatihi öğretme sürecine duyulan sevgiyi kastediyorum. Şair Tiago de Melo’nun deyişiyle “silahlı bir sevgi” olmadan, eğitimcilerin mesleklerinin olumsuzluklarının üstesinden gelebileceklerine inanmadığımı –şikâyet etmesem de– itiraf etmeliyim. Bu sevgi olmadan, tüm bu adaletsizliklere ya

da fikrini söyleyen, sendikaları aracılığıyla protestolara katılan, cezalandırılan ve yine de öğrencileriyle olan çalışmalarına bağlılıklarını koruyan öğretmenler, hükümetin kendilerine yönelik keyfi muamelelerde ve yüz kızartıcı ücretlerde ifadesini bulan hürmetsizliğine direnemezlerdi.

Bununla birlikte, bu sevginin “silahlı bir sevgi,” mücadele etme, karşı çıkma ve savunma hak ve görevine ikna olanların kavgacı sevgisi olması gerçekten de zorunludur. İlerici bir eğitimci açısından vazgeçilmez olan ve hepimizin öğrenmesi gereken sevgi biçimi budur.

Ancak sözünü ettiğim, hayali uğruna mücadele ettiğim ve gerçekleşmesi için sürekli olarak kendimi hazırladığım bu sevgi bazen kendimde, toplumsal deneyimimde yaratmam gereken bir başka niteliği gerektirir: kavgaya etmek ve sevmek için *cesaret*.

Bir erdem olarak cesaret, kendi dışımda bulabileceğim bir şey değildir. Korkularımın aşılmasını içerdiği için, korkuyu da zımnı ihtiva eder.

Her şeyden önce, korkudan söz ederken, son derece somut bir şeyden bahsettiğimizden emin olmalıyız. Başka bir deyişle, korku bir soyutlama değildir. İkincisi, son derece normal bir şey hakkında konuştuğumuzu anladığımızdan da emin olmalıyız. Korkudan söz ettiğimizde, seçimlerimiz konusunda son derece açık olma ihtiyacıyla karşı karşıyayız ve bu, bizatihi korkuya yol açan deneyimler olan belirli somut prosedür ve pratiklerin varlığını gerektirir.

Özünde siyasi olan ve pedagojik bir nitelik taşıyan seçimlerim ve hayallerim konusunda kafam berrak olduğu ve eğitimci olmanın yanı sıra siyasi bir özne de olduğumu kabul ettiğim ölçüde, neden korktuğumu daha iyi anlayabilirim ve

demokrasimizi geliştirmek için daha ne kadar yol kat etmemiz gerektiğini fark ederim. Öğrencinin vicdanını eleştirel bir şekilde tahrik eden bir eğitimi pratiğe döktükçe, zorunlu olarak bizi deforme eden söylencelerin aleyhine çalıştığımızı da anlarız. Bu tür söylencelerle karşı karşıya geldiğimizde, aynı zamanda hâkim iktidarla da yüzleşiriz, çünkü bu söylenceler, bu iktidarın, onun ideolojisinin ifadesinden başka bir şey değildir.

İşimizi kaybetmek ya da terfi alamamak gibi somut korkularla yüz yüze geldiğimizde, korkumuza belirli sınırlar koyma ihtiyacı hissederiz. Her şeyden önce, bu korkunun hayatta olduğumuzun bir göstergesi olduğunu fark etmeye başlarız. Korkularımı gizlemem gerekmez. Ama korkularımın beni hareketsiz kılmasına izin vermemem gerekir. Eğer siyasi hayalimde güven içindeysen ve aldığım riskleri azaltacak taktiklere sahipsem, mücadele etmeye devam etmem gerekir. Korkumu kontrol etme, korkumu *eğitme* ihtiyacımın sebebi budur ve sonunda cesaretim de buradan doğar.¹⁵ Bu nedenle korkularımı inkâr etmemem gerektiği gibi, onlara teslim de olmamam gerekir. Bunun yerine onları kontrol etmem iktiza eder, çünkü gerekli cesaretim tam da bu kontrolün hayata geçirilmesi sayesinde paylaşılır.

Cesaretin eşlik etmediği, bizi mahveden ve felce uğratan bir korku söz konusu olabildiği halde, sınırlamayı, boyun eğdirmeyi ve kontrol etmeyi başardıkça bize insan olduğumuzu “hissettiren” bir korku olmadan asla cesareten söz edemeyecek olmamızın nedeni budur.

Bir diğer erdem de *hoşgörü*dür. Hoşgörü olmadan pedagojik çalışma mümkün değildir; o olmadan hiçbir gerçek demok-

15 Bkz. Paulo Freire ve Ira Shor, *Mede e Ousadia, o Cotidiano do Professor*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ratik tecrübe filizlenemez; o olmadan bütün ilerici eğitim pratiği kendisini inkâr eder. Bununla birlikte hoşgörü, rol yapma oyununu oynayanların sorumsuz tutumuyla aynı şey değildir.

Hoşgörülü olmak, tahammül edilemeyecek olana katlanmak, saygısızlığı idare etmek, saldırgan olanı pohpohlamak veya saldırganlığın üstünü örmek anlamına gelmez. Hoşgörü bize farklı olanla birlikte yaşamayı öğreten erdemdir. Bize, farklı olandan öğrenmeyi ve ona saygı duymayı öğretir.

Başlangıç düzeyinde hoşgörü neredeyse bir lütufmuş, hoşgörü göstermek bir kişinin karşıtının pek de arzu edilmeyen varlığını kibarca, düşünceli bir şekilde kabul etmesiymiş, tiksindirici görülebilecek bir bir arada yaşama imkân vermenin medeni bir yoluymuş gibi gözükür. Ancak bu hoşgörü değil ikiyüzlülüktür. İkiyüzlülük bir kusur, bir alçalmadır; hoşgörü ise bir erdem. Bu yüzden hoşgörüü yaşıyorsam, onu kabul etmem gerekir. Onu öncelikle, kulağa inandırıcı gelmese de, tarihsel varlığımla, sonra demokratik siyasi tercihimle beni tutarlı kılan bir şey olarak tecrübe etmem gerekir. Hoşgörülü olmayı, farklı olanla bir arada yaşamayı temel bir ilke olarak tecrübe etmeden bir insanın nasıl demokrat olabileceğini anlayamıyorum.

Hiç kimse hoşgörüü, demokrasi üretmeyen bir sorumsuzluk ikliminde öğrenemez. Hoşgörü gösterme eylemi, sınırların konulabildiği, saygı gösterilmesi gereken ilkelerin olduğu bir iklim gerektirir. Hoşgörünün tahammül edilemeyecek olanla bir arada yaşamakla aynı şey olmamasının nedeni budur. Yetkinin suistimal edildiği otoriter ya da özgürlüğün sınırlanmadığı keyfi bir rejimde hoşgörülü olmayı öğrenmek pek de kolay değildir. Hoşgörü; saygı, disiplin ve etik gerektirir. Cinsiyetçi, ırkçı ve sınıfsal önyargılarla dolu otoriter bir kişi, bu önyargılarını aşmadan hoşgörülü olamaz. Bağnaz bir kişinin

pratiğiyle çelişen *ilerici* söyleminin aslında yanlış bir söylem olmasının nedeni budur. Bilimciliğe sahip çıkanların aynı ölçüde hoşgörüsüz olmalarının nedeni de budur, çünkü sadece bilimin kesinlik üretebileceğine inandıklarından bilimi, dışında kalan hiçbir şeyin bir anlam ifade etmediği *nihai gerçek* olarak görürler. Kendilerini bilimciliğe kaptırmış olanlar hoşgörülü olamazlar, ama bu gerçek bilimi itibarsızlaştırmamalıdır.

İlerici eğitimciler olacaksak kendimizde geliştirmemiz gereken niteliklere, *kararlılığı, güvenliği, sabır ve sabırsızlık arasındaki* gerilimi ve *yaşama sevincini* de eklemek istiyorum.

Bir eğitimci için karar alma yeteneği, işi açısından mutlak bir zorunluluktur. Bir eğitimci karar alma yeteneğini göstererek, meşakkatli bir erdem olan kararlılığı öğretebilir. Karar almak serbestçe seçebilmeye işaret ettiği ölçüde meşakkatlidir. Hiç kimse başka bir şeyden vazgeçmeden, bir şeyi başka bir şeyle, bir noktayı başka bir noktayla, bir kişiyi başka bir kişiyle tartmadan bir şeye karar veremez. Bu yüzden belirli bir kararı izleyen her seçim titiz bir değerlendirmeyi ve muhtemel taraflardan, kişilerden ya da konumlardan birini tercih etmeyi gerektirir. Nihayetinde seçim yapmamıza yardımcı olan şey, tüm sonuçlarıyla birlikte yaptığımız değerlendirmedir.

Karar vermek bir kopuştur ve her zaman kolay bir deneyim değildir. Fakat ne kadar zor olursa olsun bir şeylerden kopmadan var olmak imkânsızdır.

Bir eğitimcinin sahip olabileceği kusurlardan biri, karar alamamaktır. Bu tür bir *kararsızlık* eğitimciler tarafından ya ahlaki bir zayıflık ya da mesleki bir yetersizlik olarak algılanır. Demokrat eğitimciler demokrat olabilmek için kendilerini hükümsüz kılmamalıdır. Bilakis, öğrencilerinin yaşamlarının sorumluluğunu tek başlarına üstlenemeyecek olsalar da,

demokrasi adına, karar alma sorumluluğunu bir kenara bırakmamalıdır. Aynı zamanda kararlarında keyfi de olmamaları gerekir. Bir otorite figürü olarak öğretmen için, görevlerinin gerektirdiği sorumluluğu üstlenmeyen, aşırı serbestliğe kendisini kaptıran bir örnek teşkil etmesi, otoritesini suistimal etmesinden daha kötüdür.

Mevzubahis kararı, sorunu çözümledikten sonra öğrencilerle birlikte almanın, iyi bir demokrasi odaklı pedagojik örnek teşkil ettiği pek çok durum vardır. Alınacak kararın eğitmenin uzmanlığının kapsamına girdiği diğer zamanlarda, hareket etmemenin, savsaklığın hiçbir gerekçesi yoktur.

Kararsızlık özgüven eksikliğinin göstergesidir; ama özgüven bir sınıfın, bir ailenin, bir kurumun, bir şirketin ya da devletin yönetiminde sorumluluğu olan her kişi için vazgeçilmezdir.

Öte yandan güvenlik ve özgüven bilimsel yetkinlik, siyasi açıklık ve etik sağlamlık gerektirir.

Eylemlerim söz konusu olduğunda, onları nasıl bilimsel olarak destekleyeceğimi bilmeden, en azından neyi, niçin ve hangi amaçla yaptığımı dair bir fikrim olmadan kendimi güvende hissedemem. Aynı şey bağlılık açısından da geçerlidir. Neye ya da kime karşı olduğumu bilmem gerekir. Eğer yaptıklarımla ya da hiçbir şey yapmadan başkalarının itibarına zarar veriyorsam veya onları utanç verici durumlara sokuyorsam, eylemlerim konusunda kendimi güvende hissedemem. Böyle bir etik sorumsuzluk ve kinizm, bir eğitimci olarak öğrencileri zorlayacak eleştirel olarak disipline edilmiş bir performans gerektiren görevime uygun olmadığını gösterir. Bu tür bir disiplin, bir yandan zaman içinde, ihtiyatlı ve mütevazı bir şekilde, kibirli bir telaş yaşanmaksızın öğrencilere hissettiril-

diğinde eğitimcinin yetkinliğini yansıtır; diğer yandansa eğitimcinin yetkisini kullanırken dengeli –güvenli, aklı başında ve kararlı– olmasını sağlar.

Ancak eğitimci sürekli adalet peşinde koşmaktan zevk almıyorsa bunlardan hiçbiri gerçekleşemez. Hiç kimse bir öğretmenin bir öğrenciyi birtakım nedenlerle bir başka öğrenciden fazla sevmesini engelleyemez. Bu bir öğretmenin hakkıdır. Öğretmenin yapmaması gereken bir öğrenciyi kayırarak diğer öğrencilerin haklarını görmezden gelmektir.

İlerici eğitimcinin mutlaka sahip olması gereken bir başka temel nitelik daha vardır: *Sabır* ve *sabırsızlık* arasındaki gerilimi yaşarken bilgelik göstermelidir. İhtiyaç duyulan şey ne tek başına *sabır* ne de *sabırsızlıktır*. Tek başına sabır, eğitimciyi demokratik hayalini inkâr eden bir tevekküle ve serbestliğe sevk edebilir. Sabırsızlığın eşlik etmediği bir sabır, hareket-sizliğe, eylemsizliğe neden olabilir. Diğer yandan, sabırsızlık da tek başına eğitimciyi kör bir aktivizme, kıymeti kendinden menkul eyleme, taktik ile strateji arasındaki zorunlu ilişkiyi kale almayan bir pratiğe götürebilir. Yalıtık bir sabır, eğitimcinin pratiğinin merkezinde yer alan hedefleri yumuşatıp etkisizleştirerek bu hedeflere ulaşılmasını engelleme eğilimindedir. Yatıştırılmamış sabırsızlıksa, pratiğinin başarısını, insanın kendini tarihin sahibi sandığı bir kibrin içinde yitip gitmekle tehdit eder. Sabır tek başına salt bir gevezelik içinde kendini tüketir; tek başına sabırsızlık ise sorumsuz bir aktivizmde...

O halde erdem, biri olmadan diğerini deneyimlemekte değil, ikisi arasındaki sürekli gerilimi yaşamakta yatar. Eğitimci, asla ikisinden birine bütünüyle teslim olmadan, sabırsız bir sabırla yaşamalı ve çalışmalıdır.

Bu uyumlu, dengeli var olma ve çalışma haline, *sözel tutumluluk* adını verdiğim bir diğer nitelik daha eşlik etmelidir. Sözel tutumluluk sabır-sabırsızlık varsayımına içkindir. Sabırsız bir sabırla yaşayanlar kullandıkları sözcükler üzerindeki kontrollerini nadiren kaybeder, üzerine düşünölmüş ama yine de coşkulu söylemin sınırlarını nadiren aşarlar. Ağırıklı olarak sabırlı bir yaşam sürenler haklı öfkelerini bastırır ve sonra da bunu zayıf ve uysal bir söylemle dile getirirler. Öte yandan bütünüyle kontrol dışı bir şekilde sabırsız olanların söylemleri itidalden yoksun olma eğilimindedir. Sabırlı insanın söylemi her zaman *edeplidir*, sabırsız insanınkiyse genellikle gerçekliğin karşı koyabileceğinin ötesine geçer.

Bu söylem biçimlerinin her ikisi de, statükonun korunmasına katkıda bulunur. Aşırı kontrol edilen söylem statükonun taleplerinin gerisinde kalırken, disiplinsiz söylem statükonun sınırlarını aşar.

Sınıfta yalnızca sabırlı olan kişilerin söylemleri ve iyiliksever pratikleri, öğrencilere her şeyin ya da hemen her şeyin kabul edilebileceğini düşöndürür. Sınıfın içinde neredeyse sınırsız bir sabır ortamı vardır. Sinirli, kibirli, kontrolsüz, gerçekçi olmayan, ölçüsüz söylemse kendini bilinçsizliğe ve sorumsuzluğa batmış halde bulacaktır.

Bu söylemler hiçbir şekilde öğrencinin eğitime katkıda bulunmaz.

Aynı zamanda söylemlerinde son derece ölçölü olan, ama arada sırada kontrolünü kaybeden kişiler de bulunur. Mutlak sabırdan beklenmedik bir şekilde kontrol edilemez bir sabırsızlığa atlar, etraflarındaki herkes için her zaman korkunç sonuçlar doğuracak bir güvensizlik ortamı yaratırlar.

Pek çok anne baba bu şekilde davranır. Bugün sözleri ve eylemleri keyfidir, ama yarın tam aksine, sadece çocuklarını dehşete düşürmekle kalmayan, her şeyden önce onları güvensiz hissettiren, otoriter bir söylem ve emirler evrenine dönüşürler. Bu tür bir dengesiz ebeveyn davranışı, çocukların büyümek için ihtiyaç duydukları duygusal dengeyi bozar. Sevmek yeterli değildir, inanın nasıl seveceğini de bilmesi gerekir.

Ele aldığım niteliklere ilişkin bu düşüncelerin eksiksiz olmadığına farkında olsam da, demokratik bir eğitim pratiği için temel bir erdem olarak *yaşam sevincini* de kısaca tartışmak istiyorum.

Kendimi ölüme değil de tamamen yaşama vererek –ölümü yadsımadan ya da yaşamı mitleştirmeden– gönüllü bir şekilde yaşama sevincine teslim olabilirim. Beni okulda sevinç için mücadele etmeye hazırlayan ve cesaretlendiren, hayattaki mutsuzluğun nedenlerinin üzerini örtmeksizin yaşama sevincine teslim olmaktır.

Hataların ya da tutarsızlıkların üstesinden gelmeyi istesek de istemesek de, tevazuyu, sevgiyi, cesareti, hoşgörüyü, yetkinliği, kararlılığı, sabrı-sabırsızlığı ve sözel tutumluluğu yaşayarak, mutlu neşeli bir okulun yaratılmasına katkıda bulunabiliriz. Bir okul serüveni, ilerleyen, risklerden korkmayan ve hareketsizliği reddeden bir okul yaratırız. Düşünen, iştirak eden, yaratan, konuşan, seven, tahmin eden, tutkuyla yaşamı kucaklayan ve yaşama *evet* diyen bir okul. Susup vazgeçmeyen bir okul.

Aslına bakılırsa hükümetin kibrinin ve antidemokratik otoritelerin keyfiliğinin yarattığı engellerle başa çıkmanın en kolay yolu, pek çoğumuzun yaşadığı kaderci tevekküldür.

“Ne yapabilirim ki? İster bana *öğretmen* desinler, ister anaç bir anne, hâlâ ücret alıyorum, görmezden geliniyorum ve ih-

mal ediliyorum. Öyle olsun madem.” Aslında bu en rahat tutumdur, ama aynı zamanda mücadeleyi bırakan, tarihten vazgeçen birinin de tutumudur. Mücadele ve çatışma olmasaydı yaşam veya insanlık da olmazdı. Çatışma,¹⁶ bilincimizde pay sahibidir. Çatışmayı inkâr edersek, yaşamsal ve toplumsal tecrübemizin en gündelik veçhelerini bile görmezden geliriz. Çatışmadan kaçınmaya çalışarak, statükoyu koruruz.

Bu yüzden öğretmenler için, haklarını savunurken, birbirleriyle uzlaşmaz çelişki içinde olmayan çıkarlarının çeşitliliği içinde birleşmekten başka bir seçenek göremiyorum. Bu haklar, öğretme özgürlüğü hakkını, konuşma hakkını, pedagojik çalışmalar için daha iyi koşullara sahip olma hakkını, sürekli eğitim için ücretsiz izin hakkını, tutarlı olma hakkını, ceza alma korkusu olmadan yetkilileri eleştirme hakkını (ki bu dürüstçe eleştirme görevini de beraberinde getirir), ciddi ve tutarlı olma, hayatta kalmak için yalan söylemek zorunda kalmama hakkını içerir.

Bu hakların sadece tanınmakla kalmaması, aynı zamanda saygı gösterilip uygulanması için de mücadele etmeliyiz. Bazen sendikalarla yan yana; bazense, ister sağcı olsun ister solcu, sekte liderliklere sahip olduklarında onlara karşı mücadele etmemiz gerekebilir. Bazen de ilerici bir yönetim olarak, köhnemişlerin, bazıları kendisini ilerici zanneden gelenekçilerin ve kendilerini tarihin zirvesi olarak gören neoliberallerin şeytani öfkesine karşı da mücadele vermemiz gerekir.

16 Bkz. Moacir Gadotti, Paulo Freire ve Sergio Guimarães, *Pedagogy: Dialogue and Conflict*, Rio de Janeiro: Cortez, 1989.

BEŞİNCİ MEKTUP

OKULUN İLK GÜNÜ



Şimdi, gelişigüzel bir şekilde değil ama gerçekten içimden geldiği gibi, sadece yeni öğretmenlerin değil, aynı zamanda daha tecrübeli olanların da karşı karşıya kaldıkları ve öğretmenlerin çözüm bulması gereken bir dizi soruna odaklanmak istiyorum. Ama bu mektubu kaleme alırken, işaret edeceğim tüm bu sorunlara ve güçlüklerle verilecek *yanıtlarımın* olduğu aklımdan bile geçmedi. Bununla beraber tecrübelerimin ve sistematik bilgilerimin sonucu olan bazı yararlı önerilerde bulunabileceğimi düşünüyorum. Eğer bu mektubu ya da bütün bu kitabı yazarken ele alınan çeşitli konularla ilgili bütün gerçeği bildiğim fikrine kapılmış olsaydım, toplumsal, açık uçlu, genişleyen bir süreç olarak bilgi üretimine ilişkin kendi anlayışıma ihanet etmiş olurudum. Öte yandan öğretmenliğe hazırlananların, hatta eğitim pratiğiyle halihazırda iştigal etmiş olabileceklerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunma imkânım olmadığını düşünseydim, bu kitabı yazmamam gerekirdi, zira yararsız olurdu.

Gerçeği bilmiyorum; bu kitap *gerçekleri* içeriyor ve hayalim bu gerçeklerin okurların tutumlarını sorgulamalarını, değiştirmelerini ve pratiklerinin, bu pratiği besleyen teoriye ilişkin anlayışlarının ve benim çözümlememin bir referans çerçevesi teşkil edeceği eleştirel bir diyaloga girmelerini sağlamasıdır.

Bugüne dek, okurlar tarafından hap gibi yutulmasını amaçladığım bir kitap hiç yazmadım. Bir nceki mektupta metinsel anlamın üreticisi olarak okurun inkâr edilemez rolü üzerinde bu denli durmamın nedeni de budur.

Aynı zamanda ele alacağım farklı konuların çeşitli veçhelerinin etrafında gezinirken, daha önce sözü edilen bazı noktalara geri döneceğimi de belirtmek isterim. Bununla birlikte, söz konusu noktaları tekrar etmekten ziyade açıklığa kavuşturmak için elimden geleni yapacağım.

ğrencilerinin karşısında ilk kez bütünüyle korumasız kalan bir öğretmenin içinde bulunduğu duruma ilişkin yorumlarımla başlayacağım.

Okuldaki ilk günün güvensizlikten, ekingenlikten, tutukluktan azade olması, hele de mevzubahis ğretmen sadece kendisini güvensiz hissetmekle kalmayıp gerçekten de gvensizse, işini yapamayacağından ya da zorluklardan kaınamayacağından *korkuyorsa*, pek de mümkün değildir. Özünde, ğretmenin sınıfta yzleştii somut durum, ansızın, öğretilen teorilerle ilgisiz gibi görünür. Belki de daha önce incelenen teorilerle somut durum arasında bir ilişki vardır, ama güvensizliğin altında ezilen ğretmen, sarsılmış, kafası karışmış, nasıl karar vereceğini bilemez halde kalır.

Aslında korkmak bir haktır, ama onu eğitmek, onunla yüzleşmek ve üstesinden gelmek görevine tekabül eden bir hak. Bir korkuyla yüzleşmek; ondan kaçmamak, ortaya çıkma nedenlerini zmllemek ve bu nedenlerle ona yanıt verme yeteneğimiz arasındaki ilişkiyi ölçmek anlamına gelir. Bir korkuyla yüzleşmek onu gizlemek değildir; onu yenmenin tek yolu budur.

Hayatım boyunca kendimi ve duygularımı, elbette belirli sınırlar içinde ortaya koymaktan dolayı bir şey kaybetmedim.

Bunun gibi bir durumda yapılacak en iyi şey, insanın yanlış bir şekilde, aslında zayıflıklarını belli eden bir söylemle kendisine güvendiğini göstermeye çalışmasındansa, duygularıyla yüzleşmesidir. En iyisi, sınırları olan bir insan olduğunu gösterek öğrencilere o anda ne hissettiğini anlatmaktır. Öğretmenin mahrum bırakılamayacağı korku hakkında onlarla konuşmak gerekir. Öğretmenlerin de en az öğrenciler kadar korkmaya hakları vardır. Eğitimci kurşun geçirmez değildir. O da tıpkı öğrenci gibi bir insandır. Bir insanın eğitimci olarak yetersizliğinin göstergesi, korkuyor olması değil, korkunun üstesinden gelmek için mücadele edememesidir. Sınıfta ilk gün, genellikle yeni bir öğretmenin güvensizliğini tahmin edebilecek tecrübeli öğrencilerin karşısında tahtaya çıkmak, tamamen doğaldır.

Eğitimciler, güvensizlikleri ya da korkuları hakkında konuşarak, tedricen onların üstesinden gelmeye yönelir ve aynı zamanda yine tedricen öğrencilerin güvenini kazanırlar. Öğretmenler öğrenciler tarafından kolaylıkla fark edilebilecek *otoriter* maskelerin arkasına korkularını saklamaya çalışmak yerine, bu şekilde tevazu ile onları kabul ederler. Duygularından söz ederek, birer insan olduklarını kabullenir ve öğrencilerle birlikte öğrenme arzularını ortaya koyarlar. Eğitimcinin korkuları ve öğrencileri karşısında alması gereken bu tutumun, tevazunun getirdiği bir zihinsel huzura ihtiyaç duyduğu açıktır. Fakat aynı zamanda insanlara derin –naif değil, eleştirel– bir güven duymayı ve demokrasiye yönelik tutarlı bir tercihi de gerektirir. Seçkin ve otoriter eğitimciler, tıpkı halk sınıfları protesto gösterileriyle sokakları doldurmaya başladığında demokrasinin bozucu olduğunu düşünen kişiler gibi, korkuları kabullenme tevazusunun asla korkaklık olmadığını anlamazlar. Aslında, bir korkuyla yüzleşmek, onu *cesarete* dönüştürmenin ilk adımıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarının, henüz yapmamışlarsa yakından ilgi göstermeleri gereken, yeni öğretmenlerin ilk tecrübeleriyle ilişkili bir başka temel boyutu da, öğretmenin bir sınıfı, sanki çözümlenmesi ve anlaşılması gereken bir *metinmiş* gibi “okuması” için gereken hazırlıktır.

Yeni öğretmen her şeye, öğrencilerin en masum hareketlerine bile dikkat etmelidir: yerlerinde duramamalarına, şaşkın bir bakışa ya da şu veya bu öğrencinin az veya çok saldırgan tepkisine.

Orta sınıftan gelen tecrübesiz öğretmenler şehrin kenar mahallelerinde çalışmaya başladıklarında, öğrencilerin sınıfsal zevkleri, değerleri, dilleri, sentaksları, semantikleri, yani onlarla ilgili her şey sarsıcı ve korkutucu olabilecek kadar aykırı gözükebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin; öğrencilerin sentakslarının, davranışlarının, zevklerinin ve öğretmenlerine hitap etme biçimlerinin, kendi aralarındaki kavgaları ve oyunları yöneten kuralların, sınıfsal öğeden azade olmayan *kùltürel kimliklerinin* bir parçası olduğunu anlamaları gerekir. Tüm bunlar kabul edilmelidir. Öğrenciler ancak kendilerinin demokratik bir şekilde farkına varır ve “benim” deme haklarına saygı duyulduğunu görürlerse, “benim” demelerini gerektiren hâkim dilbilgisi kurallarını öğrenebilirler.

Sınıfı sanki bir metinmiş gibi “okumak” için gereken entelektüel eğitim açısından, öğretmenlerin öğrencilerin davranışsal tepkileri, kullandıkları ifadelerle bu ifadelerin anlamları ve hassasiyet ya da reddetme jestleri hakkında günlük notlar almayı, salt bir yükümlülüğten ziyade keyifli bir şey olarak alışkanlık haline getirmeleri iyi bir egzersiz olacaktır. Ve öğrencilere, belki de bir oyun şeklinde, dile hâkimiyetlerini geliştirmek için öğretmenlerinin jestlerini, dillerini, esprilerini ve

davranışlarını gözlemlmeleri neden salık verilmesin ki? Belki de her iki haftada bir, daha derinlikli bir çözümleme için, daha sonra uygulamaya dökülecek bazı sonuçların çıkarılabileceği bir tür değerlendirme semineri de yapılabilir.

Eğer bir okuldaki dört öğretmen öğrencileriyle böyle bir proje yürütebiliyorsa, kim bilir tüm alanlarda öğretmenlerle öğrenciler arasında nasıl bir gelişme sağlanabilir.

Burada önemli bir gözlem yapılmalıdır. Tıpkı diğer metinleri okumak için sözlük ya da ansiklopedi gibi yardımcı araçlara ihtiyaç duymamız gibi, sınıfların birer metinmiş gibi okunması da kolaylıkla kullanılabilecek bazı araçlar gerektirir. Örneğin iyi gözlemlerimiz, iyi karşılaştırma yapmamız, iyi müdahale etmemiz, iyi hayal etmemiz, hassasiyetlerimizi serbest bırakabilmemiz ve başkalarına inanmamız, ama onlara dair yargılarımıza fazla güvenmememiz gerekir. İnsan gözlemlediklerini kaydederek gözleme yeteneğini sınamalıdır. Fakat kaydetmek insanın kendi perspektifinden neler olup bittiğini, bir ödevmiş gibi tasvir etmesiyle sınırlanmamalıdır. Kaydetmek aynı zamanda bu tür gözlemlere bir kesinlik havası katmadan, eleştirel ve değerlendirmeye yönelik gözlemler yapma riskini almak anlamına da gelir. Tüm bu malzemeler sürekli olarak onları üreten öğretmen ve öğrencileri tarafından analiz edilmelidir. Toplanan verilerin incelenmesi ve yeniden incelenmesi sürecinde atılan her adımda, öğrencilerle onaylama kadar düzeltmelerle de sonuçlanacak bir diyalog kurulmalıdır. Bu şekilde, “bir metin olarak sınıf,” eğitimcinin katılımıyla, zamanla kendisine dair daha gelişkin bir anlayış inşa eder. Eski anlayışların yeniden üretilmesi anlamına gelen kendisine dair bir anlayış inşa etmesiye, sınıfın eski bilgilerini daha iyi anlayarak kendisine dair yeni bilgiler üretmesini sağlayabilir.

Hislerimizden, duygularımızdan ya da arzularımızdan korkmamalı, onları bütünleştiren bilişsel pratiğe kendimizi adarken gösterdiğimiz saygıyı göstererek onlarla başa çıkmalıyız. Olgular, veriler ve gerçekliğin kavranmasının hedefleri arasındaki *ilişkiye* açık ve bu konuda dikkatli olmalıyız. Bunların hiçbirisi, eğitimcinin pratiğinin mihaniki bir şekilde içeriği öğretmekle sınırlı olmadığına kanıt teşkil eden, sınıfı okuma bağlamında eğitimcinin görevlerinin dışında yer almaz. Aynı zamanda gerekli öğretim içeriğinin öğrencinin içinde bulunduğu toplumsal, kültürel ve ekonomik koşullara ilişkin eleştirel bir bilgidен yoksun olmaması gerektiğinin de kanıtıdır.

Sayırsız madun öğrencinin dramatik, hatta trajik varlığını, ölümü yaşama nazaran çok daha yakından tecrübe ettikleri, yaşamın aslında ölmek için bir bahaneden pek de fazla bir şey olmadığı bu trajik varlığı açıklayabilecek şey, öğrencinin içinde bulunduğu şartların (bağlam) eleştirel bir şekilde anlaşılmasıdır.

Bir televizyon muhabiri, bir defasında São Paulo'nun iç kesimlerinden on yaşındaki bir çocuk işçiye "Sık rüya görür müsün?" diye sormuştu. "Hayır," demişti soruya şaşırان çocuk, "Ben sadece kâbus görürüm."

Sayırsız çocuğun duygusal varlığı, çürümüş, neredeyse kırık bir cam gibi ezilmiş haldedir. Anaç anneler yerine mesleki olarak yetkin ve sevgi dolu öğretmenlere ihtiyaç duymalarının nedeni budur.

Öğretmenler hassasiyetten korkmamalı, aslında var olmaksan alıkonulmuş olan öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarına kendilerini kapatmamalıdır. Sadece az sevilen kişiler, öğretmenliği başkalarını düşünmeyen, yaşamdan kopacak ya da duygularını kaybedecek kadar *akılcı* kişilere uygun bir meslek olarak görürler.

Bilakis, Brezilya'da halk sınıflarına yönelen küçümsemenin neden olduğu acılara karşı hassas olmanın bizi ilerleteceğine ve dünyayı radikal bir şekilde dönüştürmek amacıyla siyasi bir mücadele vermek için harekete geçireceğine inanıyorum.

Bunların hiçbirinin gerçekleşmesi kolay değildir ve okurlarda dünyayı değiştirmek istemenin bunu gerçekten başarmak için yeterli olduğu izlenimini bırakmak istemem. Aynı zamanda nasıl isteyeceğimizi bilmemiz, nasıl isteyeceğimizi öğrenmemiz de gerekir ve bu stratejik hayallerimize uygun siyasi taktiklerle nasıl mücadele vereceğimizi öğrenmeyi de içerir. Benim imkân dahilinde görmediğim şey, bize acı veren korkunç çelişkiler karşısında kılımızı kıpırdatmamamızdır. Ayrıca dünyayı, dünyamızı daha iyi bir yer haline getirmek söz konusu olduğunda makul ya da müfrit eylemler arasında ayrım yapmaya gerek yoktur. Yetkinlik, sadakat, açıklık ve sebatla yapılabilen; sevgisizlik, bencillik ve kötülük güçleri karşısındaki savaşı güçlendiren her şey, aynı ölçüde önemlidir. Bu anlamda, kenar mahallelerdeki okullardan birinde öğrencilerine kültürel kimliklerini savunma haklarından söz eden bir öğretmenin rolü, gün doğarken şirketin kapılarının önünde devam eden grevin nedenlerini anlatan, fabrikadaki bir sendika liderininki kadar muteberdir. Fabrikadaki sendika liderinin de, okuldaki öğretmenin de yapacağı çok şey vardır.

Eğitim pratiğini salt siyasi, partizan bir gayrete indirgeme niyetim olmadığını söylemek zorundayım. Söylemeye çalıştığım şey, bir içeriği sanki her şey bundan ibaretmiş gibi öğretemeyeceğimizdir.

Öğretmenler, elbette disiplinli bir şekilde, hayal güçlerine yaratıcı kanatlar takmalıdır. Sınıftaki ilk günden başlayarak, öğrencilere hayal gücünün yaşam açısından taşıdığı önemi gösterme-

leri gerekir. Hayal gücü, merakı ve yaratıcılığı besler, yaratmak için gereken macera duygusunu arttırır. Burada hayal gücünden, doğal olarak  zg r, serbestçe uçan, yürüyen, ko an bir şey olarak söz ediyorum. Böylesi bir hayal gücü bedenimizin her hareketinde, dansa, ritimde, resim yaparken, yazarken, hatta yazmanın aslında karalama olduğu ilk aşamalarda bile mevcut olmalıdır. Konuşmanın bir parçası olmalı, öğrencinin kültüründe üretilmiş hik yelerin anlatılmasında ve yeniden anlatılmasında kendini göstermelidir. Bizi olası ve imkânsız hayallere götüren hayal gücüne her zaman ihtiyaç duyarız. Öğrencilerin hayal gücünü kam ılamak, hayalini kurdukları okulun “tasarlanmasında” kullanmak gerekir. Neden hayalini kurdukları okulu hemen sınıfta hayata ge irmeyelim ki? Hayal gücü projelerini tartışırken öğrencilere hayal gücünün önüne dikilen ve şimdilik üstesinden gelmesi pek de kolay olmayan engelleri neden g stermeyelim? Neden hayal kurma, d  leme ve o d   için mücadele etme haklarını vurgulamayalım? Olası ve zorunlu özgürlük hayaline adanmış bir hayal gücü, bu özgürlüğün sadece kendilerine ait olduğunu düşünen gerici g  erle karşı karşıya gelmek zorundadır. Son olarak, hayal gücünün ayakları havada, gerçeklikten kopuk insanlara has bir şey olmadığını belirtmeliyim. Bilakis, bir şey hayal ettiğimizde, zorunlu olarak somut ger ekliğimizdeki bir yoksunlukla ko ullandırılmı  bir şekilde yaparız bunu. Çocuklar  zg r ve mutlu okullar hayal ettiklerinde, bunun sebebi gerçek okullarının onlara özgürlük ve mutluluk sunmamasıdır.

Recife’ten ayrıldığım güne dek, şairlerin özellikle kendi çevrelerinde eksik olan şeyleri ke fettikleri, çok sayıda yerel popüler şiir kitabı okudum.

Bu kitaplardan birinde yer alan, bir bölgedeki bütün nüfusun doya doya yediği dev bir mısır ekmeği somununa ilişkin

tasviri asla unutmayacağım. Bu vahşi hayal gücünün bir örneği değil, açlık çeken bir nüfusun geçirdiği cinnetin kanıtıydı. Şiirlerde bu denli fazla şekil bulmuş olan hayal gücü, somut bir ihtiyacın ifadesiydi.

Eşgüdümleyici, hassas ve akıllı bir öğretmenle, diyalog kurarak, sınıf içindeki belirli bir grup için bir disiplin ilkeleri sistemi hayal eden bir sınıfı ele alalım. Bu sistem son derece katı bazı ilkeler de içeriyor olabilir. Bu tür bir “hayalî” anayasa tek bir temel ilkeye dayanarak uygulamaya konulacaktır: kuralların çoğunluk oyuyla değiştirilebilme ihtimali. Doğal olarak kuralların uygulanmasını sağlamaya yönelik mekanizmalar olacak, ama bunların hepsi demokratik bir şekilde çalışacaktır. Bizimki gibi güçlü bir otoriter geleneğe sahip bir toplumda, bizi “akıntıya ayak uydurma” zihniyetine ya da her şeye kadir bir mutlakçılığa götürecek aşırı serbestlikten kaçınabilmemiz için hem özgürlüğün hem de otoritenin sınırlarının yaratılmasını sağlayacak demokratik güzergâhların arayışında olmak önemli ve anlamlıdır.

Sosyallik, hayal gücü, duygular, arzular, korku, cesaret, aşk, nefret, ham öfke, cinsellik ve benzerleri, bedenlerimizi, bunları bir bütün haline getiren karşılıklı ilişkiler üzerinden, sanki birer metinmiş gibi “okuma” ihtiyacı duymamıza yol açar.

İkili karşıtlıklardan, olanaksız ve deforme eden kopuşlardan kurtulmak için öğrencilerle birlikte bedenlerin disiplinler arası bir şekilde okunmasına ihtiyaç vardır.

Benim bu dünyadaki, bu dünyayla ve diğer insanlarla birlikte olan varlığım, kendimi eksiksiz bir şekilde bilmemi gerektirir. Kendimi ne kadar bu tür bir eksiksizlikle anlarsam, benim de tarih tarafından yapıldığımı bilerek tarihi yapma olasılığım o kadar fazla olur. Kendim tarih tarafından yeniden yaratı-

larken, aynı zamanda tarihin yaratıcı bir faili haline geldikçe, dünyanın içinde ve dünyayla birlikte var oldukça, bedenimin okunması, diğer bedenlerin okunmasıyla birlikte, uzamın da okunmasını gerektirir.¹⁷ Bu anlamda, Madalena Freire Weffort tarafından vurgulandığı üzere sınıfın, dersli in oyun bahçesi-ne ve bütün okulun çevresindeki alanlara doğru uzanan, öğretmenlerin ve öğrencilerin korkularına, yanılısamlarına, arzularına ve hayallerine ev sahipliği yapan uzamı da öğretmenlerin ve öğrencilerin bu okumasının nesnesi olmalıdır.¹⁸

 nsan gerçekten tüm bu uzamların eğitimden sorumlu yetkililere, öğretmenlere ait olduğunu iddia eden otoriterli in nedenli saçma olduğunun farkına varabilir. (Bu mülkiyet iddiası yetişkin olmakla ilgili değildir, zira a  lar, temizlik ve güvenlik görevlileri, bina sorumluları da yeti kindir, ama okul uzamı içinde salt birer hizmet çalışanı olduklarından, bu uzam onlara, öğrencilere ait olduğundan daha fazla ait değildir.) Sanki   rencileri uzamın *içindedir* ama *uzamla birlikte değildir*.

 lerici, demokratik, mutlu ve i inin ehli bir okul, bilinçli bir bedenle dünya arasındaki tüm bu ilişkileri yeniden d   nmelidir. Dünyaya ilişkin anlayışımızı yeniden tanımlamalıyız; bu anlayış her ne kadar dünyanın içinde tarihsel olarak üretilmiş olsa da, aynı zamanda bilinçli bedenler tarafından dünyayla olan etkileşimleri içinde de üretilmiştir. Bu kavrayı ın sonucunun öğretmeye, öğrenmeye ve keşfetmeye dair yeni bir anlayış olacağına inanıyorum ve bu fikir üzerine düşünürken Lev Vigotski'nin eserlerini hatırlamalıyız.

17 Bkz. Maurice Merleau-Ponty, *Phenomenology of Perception*,  ev. Collin Smith, New York: Routledge, 1962.

18 Yazarla g r   me.

ALTINCI MEKTUP

EĞİTİMCİ-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ ÜZERİNE



Şimdi, eğitimci ile öğrenciler arasındaki, öğretme, öğrenme, bilme-öğretme-öğrenme süreci, otorite, özgürlük, okuma, yazma, eğitimcinin erdemleri ve öğrencilerin kültürel kimlikleri ve bunlara gösterilmesi gereken saygı meselelerini de içeren ilişkinin çözülmesine odaklanacağım.

Tanıklığın [*testimony*],* ilerici eğitimcinin tutarlı ve kalıcı bir “söylemi” olduğunu düşünüyorum. Tanıklığı, öğrencilerin dikkatini, önerilenin geçerliliğine, değer verilenin doğruluğuna, zorlukların üstesinden gelme hedefiyle mücadeledeki kararlılığa çekmenin en iyi yolu olarak ele almaya çalışacağım. Eğitimcilerin söyledikleriyle yaptıkları arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan eğitim pratiği, bir felakettir.

İdarenin öğretme özgürlüklerine getirdiği kısıtlamalara itiraz eden, ama aynı zamanda öğrencilerin özgürlüklerini haysiyetsizce kısıtlayan öğretmenlerden ne bekleyebiliriz ki? Neyse ki, insani düzeyinde, mekanik açıklamalar hiçbir şeyi aydınlatmaz. Bu tür bir eğitimcinin öğrencilerinin zorunlu

* Tanıklık (*testimony*) kavramı, Freire'nin de düşünsel kaynaklarından biri olan Hristiyan teolojisinde kişinin inancını ifade etmesi, yaşatması, onun bir örneği olması gibi anlamlarda kullanılmaktadır. -çev.

olarak kayıtsız olacaklarını ya da sürekli bir isyan halinde yaşayacaklarını ilan edemeyiz. Fakat söylenen ile yapılan arasındaki böylesi bir aykırılığa maruz kalmamış olsalardı onlar için çok daha iyi olurdu. Söylemenin tanıklığı ile yapmanın tanıklığı arasında daha güçlü olan ikincisidir, çünkü doğrudan sonuçları olabilir. Ancak öğrencinin eğitimi açısından en kötü şey, sözlerle eylemler arasındaki çelişki karşısında, öğrencinin eğitimcinin söylediğine inanma eğiliminde olmasıdır. Eğitimci bir şey söylediğinde, öğrenci bir sonraki çelişkiyi tespit edebilmek için sonraki eylemi bekler. Bu da eğitimcinin yaratmaya ve öğrencilere sunmaya çalıştığı imajı yıkar.

Çocuklar öğretmenlerin söylediklerinin tam tersini yaptıklarını fark etmek konusunda son derece hassastır. “Söylediğimi yap, yaptığımı yapma,” sözü çelişkiyi ve tutarsızlığı gidermek açısından neredeyse beyhude bir çabadır. “Neredeyse beyhude” diyorum, çünkü söylenen şey, kendisiyle çelişen eylem tarafından her zaman bütünüyle ezilmez. Söylenen şey bazen kendi içinde öyle bir güce sahiptir ki, onu söylerken tam aksini yapan kişinin ikiyüzlülüğüne karşı kendisini savunur. Fakat tam da söylenmiş ama yaşanmamış olduğundan, gücünün büyük bir kısmını yitirir. Ortaya çıkan çelişkiyi gören kişi kendisine şöyle diyebilir: “Beyan edilen, ama aynı zamanda pratikte bu denli güçlü bir şekilde inkâr edilen şey gerçekten de iyi bir şey olsaydı, sadece söylenmekle kalmaz, hayata da geçirilirdi.”

Tüm bunların en kötü yanı, eğitimci ile öğrenciler arasındaki ilişkinin bozulmasıdır.

Sınıfta otoritesi olmayan, öğrencileriyle ilişkilerinde sürekli zayıflık, şüphe ve güvensizlik gösteren öğretmenler için ne söylenebilir peki?

Ergenlik yıllarımı anımsıyorum; sınıfta hiçbir şekilde düzeni sağlayamadığı için birçok öğrencinin suistimaline hedef olan ve kendisine saygısızlık edilmesine izin veren bir öğretmenimizin içimi nasıl acıttığını hatırlıyorum. Sabahki ikinci dersimize giriyordu ve zaten hırpalanmış bir halde, cezalandırmak ve kötü davranmak için kendisini bekleyen kaba mizaçlı gençlerin olduğu bir sınıfa geliyordu. Sınıfın alaylarını bitirmesinden sonra arkasını öğrencilere dönüp kapıya gidemezdi. Ağır ve dikkat çekici, gürültülü alaylara maruz kalırdı ve bu muhtemelen donup kalmasına neden olurdu. Sınıfın oturmakta olduğum köşesinden onu, beti benzi atmış, aşağılanmış, kapıya doğru seyirtirken görürdüm. Kapıyı hızla açar ve savunmasız zayıflığına sarmalanmış bir şekilde gözden kaybolurdu.

Ergenlik yıllarımdan aklımda, zayıflığını bir oyuncak haline getirmiş oğlanlardan duyduğu korkuyu, yine bu çocukların neden olduğu işini kaybetme korkusuyla birlikte taşıyan bu zayıf, savunmasız soluk adamın imgesi kalmış.

Onun otoritesinin yıkılmasına tanıklık ederken, bir öğretmen olmayı hayal eden ben, kendime asla varoluşumun bu şekilde görmezden gelinmesine müsaade etmeyeceğime dair söz vermiştim. Bunu bana ne her zaman son sözü söyleyen, mutlak güce sahip otoriter, kibirli bir öğretmen, ne de o öğretmenin ortaya koyduğu kişilik ve iktidar eksikliği ya da güvensizlik yapabiliirdi.

Öğrencilerle ilişkimizde mutlaka bulunması gereken bir diğer tanıklık da, adalete, özgürlüğe, kişisel haklara ve en güçlülerin sömürüsüne maruz kaldıklarında en zayıfları savunmaya adanmışlığımıza duyduğumuz daimî bağlılığın tanıklığıdır. Bu gündelik görevde, öğrencilere etik mücadelede bir

güzellik bulunduğunu göstermek de önemlidir. Etik ve estetik birbiriyle yakından ilişkilidir. Büyük bir sefaletin yaşandığı, muhtaçlığın kol gezdiği bölgelerde bunların yapılamayacağını söyleyenlere kulak asmayın. Üç yıl boyunca São Paulo'daki bir gecekondu mahallesinde yaşayan ve burada, başka herhangi bir ortamdan daha fazla (öğretmenliğe dair siyasi anlayışa sahip) bir öğretmen ve pedagog haline gelen Madalena Freire Weffort'un tecrübeleri, bunun mümkün olduğu tecrübelerdi. Madalena, sınıfsal beğeni ve bilgilerimizin vazgeçilmez gördüğü her şeyden yoksun, sınıfsal bilgimizin hakir gördüğü pek çok başka unsurla dolu bir yerdeki tecrübeleri hakkında bir kitap hazırlıyor. Bu metinde, kuşkusuz makalelerimden birinde¹⁹ alıntıladığım küçük Carla'nın hikâyesini de anlatacak ve çözümleyecek. Hikâye şöyle: "Okulun etrafında tur atar, mahallenin sokaklarında yarı çıplak, güzelliğini gizleyecek kadar kir içinde bir yüzle, diğer çocukların ve yetişkinlerin alay nesnesi olarak gezerken, etrafta kayıp bir ruh olarak dolanıyordu ve daha da kötüsü kaybolmuştu, bir tür hiç kimsenin küçük kızıydı."

Madalena, küçük kızın büyükannesinin bir gün torununun okula kabul edilip edilemeyeceğini sormak için kendisine yaklaştığını ve okul idaresi tarafından belirlenen, neredeyse sembolik ücreti ödeyemeyeceğini söylediğini anlattı.

"Ödemeye ilgili bir sorun olacağını sanmıyorum. Ama küçük Carla'yı kabul etmeden önce bir şartımız var: Daha temiz olmalı, banyo yapmalı ve en azından üzerine bir şeyler giymeli. Ve her gün gelmeli, sadece yarın değil," demiş Mada-

19 "Teaching Literacy as an Element in Preparation for Citizenship." UNESCO ve Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen, 1987'de Brasília'da düzenlenen bir toplantıda sunulan tebliğ.

lena. Büyükanne bunu kabul etmiş ve istenilenleri yapacağına söz vermiş. Ertesi gün Carla sınıfa bütünüyle değişmiş bir şekilde gelmiş. Temiz, tatlı bir yüzle, taşıdığı özelliklerin üstü örtülmemiş, kendisine güvenli. Temizlik ve kirli olmayan bir yüz, Carla'nın sınıftaki varlığına dikkat çekiyormuş. Kendisine güvenmeye başlamış. Büyükanne de sadece Carla'ya değil, kendisine de inanır olmuş. Küçük Carla kendisini keşfederken büyükanne de kendisini yeniden keşfetmiş.

Naif bir seyirci, eğitimcinin müdahalesinin biraz burjuva, seçkinci, yabancılaşmış olduğunu söylerdi. Gecekonuda yaşayan bir çocuğun okula banyo yapıp gelmesi nasıl şart koşulabilirdi ki?

Aslında Madalena, ilerici bir öğretmen olarak üzerine düşeni yapmıştı. Müdahalesi çocuğun ve büyükanne'nin bir uzağı -başkalarından saygı görmenin, haysiyetlerinin uzamını-fethetmelerini mümkün kılmıştı. Yarı Carla'nın, daha iyi bir gelecek arayışında, bütün bir sınıfın mensubu, bir işçi olduğunu fark etmesi de daha kolay olacak.

Eğitimcinin demokratik müdahalesi olmadan, ilerici eğitim olmaz.

Bu nedenle öğretmenin, bedeninin ve dünyanın güzelliğine kadar uzanan ve Carla'nın keşfi ve büyükanne'sinin yeniden keşfiyle sonuçlanan hijyen sorunlarına müdahalesi nasıl mümkünse, daha önce sözünü ettiğim sorunlara müdahale edememesi için de hiçbir gerekçe yoktur.

Son derece sağduyulu ve her zaman yetkin olan biz eğitimcilerin yüzleşmesi gereken temel sorunun, öğrencilerle olan ilişkimizin hem kısa hem de uzun vadede gerçekliğe müdahale edebileceğimiz yollardan birini teşkil etmesi olduğuna inanıyorum. Bu anlamda (ve sadece bu anlamda değil, başka

anlamlarda da) öğrencilerle olan ilişkimiz onlara saygı duymamızı ve aynı ölçüde onların dünyalarının somut koşullarının, onları şekillendiren koşulların farkında olmamızı gerektirir. Öğrencilerimizin içinde yaşadıkları gerçekliği bilmek için çaba göstermek, eğitim pratiğinin bize dayattığı bir görevdir: Bu olmadan nasıl düşündüklerini anlayamaz ve neyi nasıl bildiklerini ancak büyük bir güçle kavrayabiliriz.

İnsanın konuşamayacağı hiçbir konu ya da değer, sessiz kalması gereken hiçbir alan olmadığına inanıyorum. Her şey üzerinde konuşabilir ve her şeye tanıklık edebiliriz. Ama yine de şu ya da bu konuda konuşurken kullandığımız dil ya da tanıklık etme şeklimiz, konuştuğumuz ve tanıklık ettiğimiz bağlamın toplumsal, kültürel ve tarihsel koşullarının etkisi altındadır. Bir başka deyişle bunlar, sınıf kültürüyle, konuştuğumuz ve tanıklık ettiğimiz kişilerin gerçekliğiyle koşullandırılmıştır.

Ciddiyetin, bir şeyler yaparken disiplinli olmanın, disiplinli çalışmanın tanıklığının önemini vurgulayalım; bedene, sağlığa özen gösterilmesinin tanıklığını, eğitimcilerin işlerini yaparken duydukları gururlarında, hakları için mücadele ederken taşıdıkları ümitte, keyfi kararlara karşı mücadele ederken gösterdikleri inattaki tanıklığın. Bu ülkenin eğitimcileri hangi sınıftan gelirlerle gelsinler, çocuklara öğretecek çok fazla yan içeriğe sahipler. İhtiyaç duyduğumuz temel değişimler için, otoriterliğe karşı ve demokrasi için verdikleri mücadeleyle örnek olarak öğretecekleri çok şey var. Bunların hiçbirisi kolay değil, fakat hepsi Brezilya toplumunun köklü bir dönüşüm geçirmesi için verilen büyük mücadelenin birer cephesini oluşturuyor. İlerici eğitimcilerin sadece öğretmen olmadıklarına –böyle bir şeyin mümkün olmadığına–, sadece eğitim veren

uzmanlar olmadıklarına ikna olmaları gerekiyor. Bizler öğretmen olduğumuz için aynı zamanda birer siyasi militanız. İşimiz matematik, coğrafya, dilbilgisi, tarih öğretmekle bitmiyor. Bizim işimiz sadece bu konuları ağırbaşlılıkla ve yetkinlikle öğretmemizi değil, aynı zamanda toplumsal adaletsizlerin üstesinden gelme mücadelesine katılmamızı ve kendimizi adamamızı da gerektiriyor.

Zaman zaman “modernleşme söylemi” de denilen, belirli bir neoliberal söylemin ideolojisinin maskesini indirmek zorundayız. Bu ideoloji tarihin şu anki uğrağı hakkında konuşuyor ve bizi yaşamın şöyle bir şey olduğuna ikna etmeye çalışıyor: En yetkin olanlar dünyayı örgütler, onlar üretirler; en az ehil olanlarsa hayatta kalırlar.²⁰ Ve şöyle diyor: “hayallerle, ütopyayla, radikal değişimle ilgili bu konuşmalar,” gerçekten üretenlerin yorulmak bilmez çalışmalarının yoluna çıkmaktan başka bir işe yaramıyor, bu insanların hayalci söylemimizin yarattığı sorunlarla rahatsız edilmeden çalışmalarına izin vermeliyiz, nasıl olsa bir gün herkese dağıtmak için bir sürü şey kalmış olacak.

Umuda, ütopyaya ve hayallere karşı bu kabul edilemez söylem, bizimki gibi sadece nüfusunun üçte birinin lehine işleyen bir toplumun, sanki bu adaletsizliği uzun bir süre boyunca sürdürmek mümkünmüş gibi korunmasını savunur. Bana öyle geliyor ki yeni çağ, bize sekterliğin ölümünü, radikalliğinse doğumunu getiriyor.²¹ Hakikati, karşı çıkılamaz bir hakikati biliyormuşuz gibi davrandığımız sekter –hâlâ demokrasi adına alınmaya devam eden– tutumlar, yeni çağda giderek daha

20 Bu konuda bkz. Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: A Return to the Pedagogy of the Oppressed*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

21 Bu konuda bkz. Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

az şey ifade edecek. Bu açıdan, ilerici partilerin fazla seçeneği yok. Ya hayallerinin radikalizminde kendilerini yeniden yaratacak ve icat edecekler, ya da kısır sekterliklerine bağlı kalarak yok olacak, Stalinist ideoloji içinde boğulacaklar. Bir kez daha ruhsuz, donuk eski sol partilere dönüşecekler ya da öyle olmayı sürdürecekler. Ne yazık ki böyle bir risk var.

Eğitimciyle öğrenciler arasındaki ilişkiye, öğrencilerin hazırlanmasında eğitimcilerin tanıklığının ve karar alırken, harekete geçerken sergiledikleri radikalizmin gücüne ve önemine geri dönelim. Tanıklıklarında, yine kolaylıkla değişmelerine neden olan yeni unsurların karşısında aldıkları tutumu görebilirler ve görmeleri gerekir. Ayrıca tanıklıkları, 1) bir insanının tutumunu değiştirmesinin meşru olduğunu ve 2) değişmelerine neden olan sebepleri, öğrencilere sarıh ve nesnel bir şekilde açıkladıklarında çok daha etkili olacaktır.

Eğitimcilerin kusursuz birer aziz olmaları gerektiğini düşünmüyorum. Tam da birer insan olarak, erdemleri ve hatalarıyla, ciddiyet, özgürlük, vazgeçilmez çalışma disiplinin yaratılması için verilen mücadeleye tanıklık etmeleri ve disiplinli olmak öğrencilerin kendi görevleri olduğundan bu sürece yardımcı olarak katılmaları gerekir.

Eğitimciler bir kez tanıklık sürecine başladıklarına, yavaş yavaş öğrenciler de başlar. Öğrencilerin bu etkin katılımı eğitimcilerin tanıklığının işe yaradığının bir göstergesidir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin eğitimcileri tutarlı olup olmadıklarını sınıyormuş gibi davranmaları mümkündür. Eğer bu durumda, eğitimciler onlara karşı çıkmak amacıyla olumsuz bir tepki verirlerse durum bir felaket olur. Aslında, eğitimcileri sınavan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, bunu aldatılmadıklarını ümit ederek son derece gergin bir şekilde yaparlar.

Eğitimcilerin tanıklıklarının doğru olduğunu onaylamalarını isterler. Öğrenciler eğitimciyi sınadıklarında, aslında başarısız olmasını istemezler. Fakat eğitimcileri başarısız olmalarını istedikleri için kışkırtan kişiler de vardır.

Eğitimcilerin yaptıkları ve onları pek de mütevazı kılmayan aşırı bir özsaygıdan kaynaklanan hatalardan biri, öğrencilerin davranışları nedeniyle incinmek, yani herhangi birinin onlardan şüphe duyabileceğini kabul edememektir.

Bilakis, tevazu ile hepimizin birer insan ve dolayısıyla kusurlu olduğunu kabul etmemiz gerekir. Mükemmel ve hatasız değiliz.

Sürgünden döndükten kısa süre sonra, São Paulo'daki Pontiff Katolik Üniversitesi'nden bir grup öğrenciyle yaşadığım bir tecrübeyi hatırlıyorum.

Sınıfın ilk gününde, toplantı sürecimizi nasıl değerlendirdiğimi anlatırken, açık, demokrat, özgür olmalarını, toplantılarımızın merak etme, soru sorma, karşı çıkma ve eleştirme hakkımızı kullanabileceğimiz şekilde yapmak istediğimi söylemiştim.

Öğrencilerden biri saldırgan bir şekilde şöyle dedi: "Bahsettiğiniz diyalogun gerçekten hayata geçip geçmeyeceğini görmek için bu derse düzenli geleceğim, tek bir dersi bile kaçırmayacağım."

Bitirdiğinde, benden kuşku duyma ve bu kuşkusunu herkesin önünde ifade etme hakkına dair kısa bir yorum yaptım. Dönem boyunca söylemime bağlı kaldığımı kanıtlamak benim görevimdi.

Gerçekten de bu genç kadın tek bir dersi bile kaçırmadı. Hepsine katıldı ve benim geçmişteki ve o anki hükümet karşıtı militanlığımı reddetmesinin temelinde yatan otoriter tutum-

larını ortaya koydu. Düşüncelerimiz hiçbir zaman birbirine yaklaşmadı ama dersin sonuna kadar karşılıklı saygı ortamını koruduk.

Bu kadını gerçekten ilgilendiren şey, kendimi yalancı çıkarmamdı. Çıkarmadım. Eğer öğrenciler beni sınarsa buna gücenmem. Hatasız olduğumu düşünmem. Kusurlu olduğumu biliyorum. Beni rahatsız eden şey samimiyetsizlikle suçlanmak. Bu temelsiz bir eleştiri ve etikten yoksun bir suçlama.

Kısacası, eğitimci ile öğrenciler arasındaki ilişki karmaşık, esaslı ve zordur; bu üzerine düşünmeyi hiç bırakmamamız gereken bir ilişkidir. Yine de, hem eğitimci hem de öğrenci olduğumuz sırada ilişkiyi değerlendirmeyi ya da bu ilişki içindeki varlığımızı değerlendirmeyi alışkanlık edinmiş olsaydık ne kadar hoş olurdu.

İki günde bir öğrencilerle, kendimizi dilimizin ve pratiğimizin eleştirel bir çözümlemesine adayacağımız düzenli bir çalışma zamanı ayırabilirsek gerçekten güzel olurdu. Çalışma eylemi açısından vazgeçilmez olan bir aracı, olguların ve onlara bağlı olan şeylerin kayıt altına alınmasını birlikte öğretip, birlikte öğrenebilirdik. Kayıt altına alma eylemi gözlemlememizi, karşılaştırmamızı ve seçmemizi, olgularla şeyler arasındaki ilişkileri kurmamızı sağlardı. Eğitimciler ve öğrenciler kendilerini, iki toplantı arasında en olumlu ya da olumsuz şekilde zorlandıkları anları not etmeye vakfederlerdi.

Dahası, bu tür bir hazırlayıcı deneyimin, henüz yazamayanların da aralarında bulunduğu çocukların yaşlarına uygun bir zorluk düzeyiyle yapılabileceğine inanıyorum. Onlardan okulda geçen günlerini nasıl deneyimlediklerine dair konuşmalarını istemek, duyuların eğitimine katılmalarını mümkün kılacaktır. Olguları gözlemlemeye ve seçmeye dikkat etmeleri-

ni gerektirecektir. Bununla, aynı zamanda bir sonraki aşamayı, yani yazmayı da içerdiğinden, asla soyutlanmaması gereken sözel yetilerini de geliştirebiliriz. Kişiler arası gündelik durumlarda konuşan çocuklar, yazan çocuklardır. Eğer yazmazlarsa, yazma yeteneklerine sekte vurulur ve yazmak, sadece istisnai örneklerde onlar için imkânsız hale gelir.

São Paulo şehrinin eğitim bakanı olduğum sırada, asla unutamayacağım bir tecrübe yaşadım. Şehirdeki iki okulda, bir öğleden sonra iki saat boyunca beşinci sınıfa giden elli öğrenciyle, ertesi günse kırk öğrenciyle daha sohbet ettim. Bu toplantıların ana teması gençlerin okullarını nasıl değerlendirdikleri, nasıl bir okul istedikleri, kendilerini ve öğretmenlerini nasıl gördükleriydi.

Çalışmaya başlar başlamaz, ilk toplantıda, gençlerden biri bana şunu sordu: “Paulo, kötü bir şey yapmış gibi, ki yapmış da olabilir, bir öğrenciyi tek ayak üzerinde duvara diken bir öğretmen hakkında ne düşünürsün?” “Bence öğretmen hata yapmış olur,” diye yanıtladım.

“Böyle davranan bir öğretmeni görsen ne yapardın?”

“Umarım,” dedim, “siz ve arkadaşlarınız öğretmene aynı şeyi yapmam gerektiğini varsaymıyorsunuzdur. Bu asla kalkışmayacağım, aptalca bir davranış olurdu. Öğretmeni ertesi gün okul müdürüyle, öğretim koordinatörüyle ve öğretmenlerin sürekli eğitiminden sorumlu başka biriyle birlikte odama çağırırdım. Öğretmenle konuşurken ondan bu davranışın pedagojik, bilimsel, insani ve siyasi açıdan doğru olduğunu kanıtlamasını isterdim. Eğer kanıtlayamazsa, ki çok büyük ihtimalle kanıtlamayacaktır, okul müdürünün yanlışı yapan öğretmen hakkındaki görüşünü dinleyerek, bu hatanın bir daha tekrarlanmamasını talep ederdim.”

“Pekâlâ. Ama ya aynı süreci tekrarlarsa?” diye sordu genç adam.

“O takdirde, bakanlığın hukuk müşavirliğinden öğretmeni cezalandırmanın yasal yollarını incelemesini isterdim. Yasayı katı bir şekilde uygulardım,” diye yanıt verdim.

Bütün grup ne demek istediğimi anladı ve bu genç insanların disiplinsiz bir ortam istemediklerini, keyfî bir kararı radikal bir şekilde reddettiklerini gördüm. Demokratik bir ilişki ve karşılıklı saygı talep ediyorlardı. Otoriter bir kişinin sınırsız iktidarının talep ettiği kör itaate boyun eğmeyi kabul etmemiş, aşırı serbestliğin sorumsuzluğunu reddetmişlerdi.

Belki de aralarından bazıları boyalı suratlarla sokaklara çıkmış, hayal kurmanın zahmete değeceğini bağışmışlardır.

Ertesi gün diğer gruptan tez canlı bir genç kadın, iyi ifade ettiği bir yorum yaptı: “Anneme benzemeyen bir okul istedim Paulo. Gençlere daha fazla inanan ve bazı gençlerin sadece diğerlerine sorun çıkarmak için etrafta dolandığını düşünmeyen bir okul.”

Yaşama sevincimi ve hayal kurma hakkımı güçlendiren doksan gençle, dört saat.

YEDİNCİ MEKTUP

ÖĞRENCİLERE KONUŞMAKTAN ONLARA VE ONLARLA KONUŞMAYA; ÖĞRENCİLERİ DİNLEMekten ONLAR TARAFINDAN DİNLENMEYE



Bu mektubun başlığının “Öğrencilerle konuşmaktan onlara ve onlarla konuşmaya” şeklindeki ilk kısmını anlamaya çalışarak başlayalım. Bu ilk kısmı, anlamını etkilemeden şu şekilde değiştirebiliriz: “Öğrencilere konuştuğumuz andan, onlarla konuştuğumuz ana” ya da “Öğrencilere konuşma ihtiyacından onlarla konuşma ihtiyacına” veya “Öğrencilere ve öğrencilerle konuşmak arasındaki dengeli, uyumlu tecrübeyi yaşamak önemlidir.” Yani, öğretmenin, otorite olarak öğrencilere konuştuğu, ne yapılmasını gerektiğini söylediği, öğrencilerin özgürlüklerinin bir hukuksuzluk içinde kaybolmamasını sağlayacak sınırları koyduğu anlar vardır; fakat bu anları, eğitiminin, siyasi görüşlerine uygun olarak, öğrencilerle birlikte konuştuğu anlar izler.

Apaçık olsa da hâlâ pek çok kişi tarafından reddedilen, eğitimin siyasi bir eylem olduğu önermesini ne kadar tekrarlasak azdır. Tarafsız olmaması, eğitimcilerin onu siyasi bir ey-

lem olarak kabul etmelerini ve ilerici ve demokratik, otoriter ve gerici ya da edilgen ve kendiliğindenci tercihlerini tutarlı bir şekilde yaşamalarını, kendilerini demokrat ya da otoriter olarak tanımlamalarını gerektirir. Zaman zaman özgürlüğe meyletme izlenimi veren aşırı serbestlik, sonunda özgürlüğün altını oyar. Yarattığı hukuksuzluk, ağız dalaşı ortamı, otoriter tutumu güçlendirir. Öte yandan, aşırı serbestlik kuşkusuz tıpkı itaatkâr olan, uyum sağlayan, otoriter bir insanın tahayyül ettiği kişilerin “eğitilmesini” imkânsız kıldığı gibi, demokratların, demokratik idealler için mücadele ederek kendilerini özgürleştirenlerin “eğitilmesini” de imkânsız kılar. Aşırı serbest insanlar iki yaşayışlıdırlar –hem karada hem suda yaşarlar–, tam değildirler; sürekli bir biçimde ne özgürlükle ne de otoriteyle tanımlanabilirler.

Aşırı serbestliğin iklimi, korkularının özgürlüğe karşı hissizleştiği bir disiplin yoksunluğuyla maluldür. Siyasi kararsızlıklarının üstesinden gelmeleri ve nihayetinde kendilerini ya özgürlüğün yanında ya da ona karşı tanımlamaları ve buna göre yaşamaları zorunluluğundan söz etmemin nedeni budur.

Çözümlememizde gördüğümüz gibi, bu sorun bizi özgürlük ve otorite ile bunların çelişkili ilişkileri meselesine getirir ve bu meseleye dair kavrayışımız berrak olmaktan uzaktır.

Kökleri tarihimizde yatan güçlü bir hükmetme geleneğinden gelen ve demokrasi konusunda acemiliği tartışmasız olan, kayda değer ölçüde otoriter bir toplumda yaşadığımız gerçeği, özgürlük ve otorite karşısındaki ikilemimizi açıklayabilir.

Kùltürümüze nüfuz etmiş bu otoriter hükmetme ideolojisinin tüm toplumsal sınıflarda görüldüğünü belirtmek önemlidir. Bakanın, devlet başkanının, generalin, okul müdürünün ya da profesörün otoriterliği, işçinin, teğmenin ya da çavuşun,

bir binadaki kapı görevlisinin otoriterliğiyle aynıdır. Aramızdaki küçücük bir iktidar ilişkisi, kolaylıkla devasa bir iktidar ilişkisine ve keyfi yargılara dönüşebilir.

Fakat tam da hâlâ toplumsal pratikte bu sorunu çözemediğimiz, ortadan kaldıramadığımız için otorite kullanmak ile otoriterliği birbirine karıştırıyor ve benzer şekilde bunu inkâr ettiğimiz için disiplin yoksunluğu ve aşırı serbestliğin içine yuvarlanıyor, fakat özgürlüğe saygı gösterdiğimiz ve böylece demokrasiyi yarattığımız yanılmasına kapılıyoruz. Başka zamanlarda gerçekten otoriteriz, ama ilerici olduğumuzu düşünüyor ve söylüyoruz.

Ama aslında, salt otoriterliği reddediyor olmam, disiplin yoksunluğuna yuvarlanabileceğim anlamına gelmediği gibi, hukuksuzluğu reddetmem de kendimi otoriterliğe kaptırabileceğim anlamına gelmez. Daha önce de belirttiğim gibi, biri diğerinin zıttı değildir. Manipülatif otoriterliğin de, hukuksuz aşırı serbestliğin de zıttı demokratik radikalizmdir.

Bu düşüncelerin elinizdeki mektubun temalarını açıklığa kavuşturduğuna inanıyorum. Eğer öğretmenler sürekli olarak otoriterlerse, her zaman konuşmayı onlar başlatır, öğrenciler de devamlı onların söylemlerine tabi kalır. Otoriter öğretmenler, öğrencilerle, öğrenciler adına ve öğrenciler hakkında konuşurlar. Hatasızlıklarından ve söyledikleri şeylerin gerçekliğinden emin bir şekilde sürekli konuşan onlardır. Öğrencilerle birlikte konuştuklarında bile sanki onlara bir lütufta bulunuyorlarmış gibi, kendi seslerinin öneminin ve gücünün altını çizerler. Demokratik eğitimcilerin öğrencilerle birlikte, hatta onlara konuşmalarının bile yolu bu olmamalı. Otoriter eğitimcinin zihni, öğrencileri değerlendirmekle, kendisini izleyip izlemediklerini anlamakla meşguldür. Sürekli olarak özgürlük

için mücadele etmesi gereken, eleştirel bir özne olan öğrencinin formasyonu, otoriter eğitimci üzerinde asla bir etki yaratmaz. Eğer eğitimci aşırı serbest olur ve “her şey olacağına varır” tutumunu benimserse, öğrencileri kendi başlarına bırakır ve sonunda ne öğrencilere ne de öğrencilerle birlikte konuşur.

Ancak eğer eğitimciler demokratik olmayı seçer ve söylemleriyle pratikleri arasındaki mesafeyi giderek kısaltırlarsa, sürekli bir biçimde eleştirel analize tabi tutuldukları okuldaki gündelik yaşamlarında, öğrencilere ve öğrencilerle konuşmanın zorlu ama imkânsız olmayan bu tecrübenin keyfini yaşarlar. Sadece öğretilecek olan şeyin içeriğini değil, yaşamın kendisini merkezine koyan bir diyalogun, eğer gerçekten yapılabilirse, sadece öğretme eylemi açısından doğru olmakla kalmadığını, aynı zamanda sınıflarında açık ve özgür bir ortam da hazırladığını bilirler.

Öğrencilere ve öğrencilerle konuşmak, demokratik öğretmenlerin okullarında, büyük ihtiyaç duyduğumuz ve demokrasimizin gelişmesi açısından vazgeçilmez olan sorumluluk sahibi ve eleştirel yurttaşların eğitilmesine katkı koymalarının, gösterişsiz ama son derece olumlu bir yoldur. Demokratik, ilerici bir şekilde postmodern olan, ama postmodern bir şekilde geleneksel ve gerici olmayan bir okulun bugün Brezilya’da oynayabileceği rol çok büyük.

Yine de, Brezilya’nın “kurtuluşu”nun postmodern bir şekilde ilerici olan okulun ders programında yattığında ısrar etmeyi doğru bulmuyorum. Ülkenin yaşama gücü sadece demokratik okulların eleştirel ve yetenekli yurttaşlar yetiştirmesine bağlı değil; ama Brezilya’nın kurtuluşu demokratik okulun sonucunda olacaktır, demokratik okulun varlığını gerektirir, demokratik okul olmadan tamamlanmayacaktır.

Öğretmenler, öğrencilere ve öğrencilerle konuştukları, hangi hassas yaşta olurlarsa olsunlar öğrencileri dinledikleri bir okulda, öğrenciler tarafından dinlenirler. Otoriter eğitimcilerin üstesinden gelemeyecekleri bir iş olan öğrencileri dinlemek sayesinde, demokratik öğretmenler giderek daha fazla kendilerini öğrencileri tarafından dinlenmeye hazırlarlar. Fakat demokratik öğretmenler öğrencileri dinleyerek ve böylece onlarla konuşmayı öğrenerek, öğrencilere kendilerini dinlemeyi de öğretirler.

Otoriter ve aşırı serbest tutumlara atıfta bulunarak yukarıda zikrettiğim düşünceler, kuşkusuz, öğrencileri dinlemek ve onlar tarafından dinlenmek meselesinde de uygulanabilir. Bu sorun eğitimcilerin ve öğrencilerin konuşma hakkı açısından hayatidir. Öncelikle konuşma, sözünü söyleme, eleştirel söylemlerini dile getirme haklarına müdahale edildiği, ikinci olaraksa şu ya da bu biçimde bu hakkı savunmak için mücadele etmedikleri –ki nihayetinde bu da eyleme hakkıdır– takdirde hiç kimse demokrasiyi tam olarak yaşayamaz ya da demokrasinin gelişmesine katkıda bulunamaz.

Bu nedenle, disiplinsizlik içinde kendilerini kaybetmemeleri için öğrencilerin sınıf içindeki özgürlüklerinin nasıl sınırlara ihtiyacı varsa, eğitimcinin ve öğrencinin sesi de saçmalamaya doğru kaymaması için etik sınırlara gereksinim duyar. Sesimizi gerçekliği tahrif etmek, yalan söylemek, aldatmak ve çarpıtmak için kullanmak, sesimizin susturulması, ya da “bedenimize müdahale edilmesi” kadar ahlak dışıdır.

Konuşma hakkım, dünyayı ve diğer insanları nasıl anladığımı dile getirmek için sahip olduğum sınırsız bir hak olamaz. Konuşma hakkı, hiç pişmanlık duymadan yalan söylemek için sorumsuzca konuşma hakkı değildir, zira insan bir yalandan,

yalancının arzularına ve tasarılarına uygun bir sonuç elde etmeyi bekler.

Okulun, toplanıp başkalarını –bir lütuf olarak değil bir görev olarak– dinleme ve onlara saygı gösterme; hoş görme, çoğunluk tarafından alınan kararlara saygı gösterirken farklı düşünenlerin katılmadıkları şeyleri dile getirme haklarını inkâr etmeme; sorgulama, eleştirme ve tartışma; özel bir meseleymiş gibi ele alınan ama özel bir mesele olarak değer taşımayan kamusal meselelere saygı gösterme gibi belirli demokratik tavırları güçlendireceğimiz bir yer haline getirilmesi zorunlu, hatta acil bir görevdir.

Yaptığımız israfın kapsamı ve derinliği inanılmazdır. Kullanılmadıkları için bir kenara atılan ya da yapılırken kalitesiz malzeme kullanıldığı için zamanından önce çürüyen son derece pahalı iki milyon parça hastane teçhizatından haberdar olmak için gazete okumak ya da televizyon haberlerini izlemek yeterli. Milyonlarca parça, neredeyse gizemli bir şekilde, arkasında sadece bir iz bırakarak buharlaşmıştır. Eğer bu tür felaketlerden sorumlu olan idareciler cezalandırılırdı, kuşkusuz kendilerini savunma hakları da tanınarak, verdikleri zararın tazmin etmek ya da hapse girmek zorunda kalsalardı, durum daha iyiye giderdi.

Bu tür olayların tartışılması, zaman zaman okuldaki normal siyasi-pedagojik hayata dahil edilmesi gereken bir faaliyet olabilir. Öğretmen öğrencileriyle bu tür bir utanmazlığın hem kısa hem uzun vadede bizim için ne anlama geldiğini, hem yolsuzlukların ekonomi üzerindeki maddi etkileri, hem de hepimizin üzerinde bıraktığı etik hasar açısından tartışabilir. Öğrencilere, genç insanlara istatistikleri göstermemiz, onlara açık bir şekilde ve sebatla, sorumluluk sahibi olanların

ahlaka aykırı davranışlarının, bize, kendi okulumuz özelinde sıralara zarar vermek, tebeşiri ya da yiyecekleri israf etmek veya duvarları kirletmek hakkını vermediğini anlatmamız gerekir.

Şöyle dememeliyiz: “Güçlüler bunu yapıyorsa, biz neden yapmayalım? Güçlüler soyuyor, neden ben de soymayayım? Güçlüler yalan söyleyebiliyor, neden ben de söylemeyeyim?” Bu kesinlikle doğru değildir.

Hiç kimse önceden ve eşzamanlı olarak bu demokratik tercihler ve bu etik talepler için çalışmadan, toplumsal yapılarda köklü bir değişim yaratmak, üretim ve kalkınma siyasetine yeni bir yön vermek, iktidarı yeniden yaratmak, herkese adalet sağlamak ve mutlak güç sahiplerinin adil ve ahlaki olmayan kazançlarını ilga etmek anlamına gelen ciddi bir demokrasi inşa edemez.

Mekanik Marksistlerin hatalarından biri, eğitimin, toplumsal üstyapının bir parçası olduğu için, toplumun altyapısında, maddi koşullarında köklü bir dönüşüm yaşanmadan önce herhangi bir rol oynamayacağını düşünmek veya ileri sürmekle kalmayıp, bu doğrultuda hareket etmeleri idi. Bu tür bir dönüşümden önce yapılabilecek olan şey, kitlelerin harekete geçirilmesi ve örgütlenmesi için ideolojik propandanın yayılmasıdır. Mekanik Marksistler, diğer her şeyde olduğu gibi bunda da başarısız olmuşlardır. Daha da kötüsü, demokrasinin karşısına koydukları bir sosyalizm için mücadeleyi ertelemişlerdir.²²

Uzlaşmaz karşıtını otoriter kültürel geleneklerimizde bulabileceğimiz bir diğer demokratik tavır, başkalarına saygı

22 Bkz. Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: A Return to the Pedagogy of the Oppressed*, Rio de Janerios: Paz e Terra, 1992.

duymak; bir başkasıysa ırkçılığın ve maço luğun yanından bile geçmeyeceğı hoşgörüdür.

Gerçekten açık olan ya da açık hale gelme sürecindeki bir okulda hayata geçirilen bu demokratik tavır, öncelikle demokrasinin, özgürlüklerin ve farklı olanların haklarının ya da zorunlu bir hümanizmin inkârı gibi, bizatihi ırkçı ya da maço olan otoriter eğilimleri karşısına almalıdır. İkinci olarak, hangisi olursa olsun antidemokratik eğilim, tüm bunların bir ifadesi olarak görülmeli, ama ilerici oldukları kabul edilen insanların pratiğine yansıdığı anda akıl almaz bir çelişki olarak değerlendirilmelidir.

Örneğin, alt sınıflar lehine konuşmasına rağmen kendi ailesinin efendisi gibi davranan, despotluğuyla eşini ve çocuklarını boğan, ama ilerici olduğu düşünölen bir adam için ne söylenebilir?

Kendi cinsiyetinden olanların çıkarları için mücadele eden, ama evde getirdiğı bir bardak su için hizmetçisine nadiren teşekkür eden ya da arkadaşlarıyla sohbet ederken hizmetçisinden “o insanlardan” biri diye söz eden bir kadına ne denilebilir?

Demokrasiyi yaratmak gerçekten zordur. Demokrasi, tüm hayaller gibi, manevi sözlerle değil, tefekkür ve pratikle yaratılır. Bir ırkçı ya da maço değil, bir demokrat olduğumu gösteren, söylediklerim değil yaptıklarımıdır. Söylediklerim yaptıklarımla çelişmemeli. Söylediklerime sadık olup olmadığını gösteren yaptıklarımıdır.

Söylemekle yapmak arasındaki mesafeyi kısaltmak için vermemiz gereken mücadelede, söyleneni yapıdana uygun hale getirmek için değiştirmek kadar, yapılanı söylenene uygun hale getirmek için değiştirmek de mümkündür. Tutarlılı-

ğın sonunda insanı yeni bir tercih yapmak zorunda bırakmasının nedeni budur. Söylediğimle yaptığım –ilerici söylem ile otoriter pratik– arasındaki tutarsızlığı keşfettiğimde, zaman zaman acı verse de içinde bulunduğum ikilemin bilincine varır, böyle devam edemeyeceğimi hisseder ve bir çıkış yolu ararım. Bu şekilde, bana yeni bir tercih dayatılmış olur. Ya ilerici söylemimi gerici pratiğimle tutarlı bir söylem ile ya da pratiğimi, ilerici söyleme uydurarak demokratik bir pratik ile değiştiririm. Son olarak, üçüncü bir seçenek de mevcuttur: Fırsatçı bir şekilde vücut bulmuş tutarsızlıktan müteşekkil bir kinizmi benimsemek.

Kendi aramızda demokrasiye katkı koymanın yollarından birinin, oy vermeye değmeyeceği, siyasetin hep böyle, genellikle küstah ve çirkin olduğu, tüm siyasetçilerin birbirine benzediği gibi, kaynağını gerçeklikten ya da kısmi bir gerçeklikten alan masum argümanlarla açık ve kendinden emin bir şekilde mücadele etmek olduğunu düşünüyorum: “Bu yüzden, çalışıyor olsalar bile en azından bir şeyler yapanlara oy vereceğim.”

Gerçekte durum farklıdır. Bu yol, siyasetle uğraşmamızı mümkün kılar ama siyaset yapmak için zorunlu olarak seçmemiz gereken yol bu değildir. Bizi bu hale getiren siyaset değildir. Bu tür bir siyasetle uğraşanlar bizleriz ve tartışmasız bir şekilde bugün içinde olduğumuz siyaset, benim çocukluğumdakinden nitel olarak çok daha iyi durumda. Son olarak, hükümetin farklı kademelerinde ya da farklı siyasi partilerdeki tüm siyasetçiler böyle davranmıyor.

Eğitimciler olarak, Brezilya demokrasisinin temel sorununda sorumluluk almamak ve mükemmelleştirilmesi arayışına katkı koymamak için bahane uyduramayız.

Eğitimci olarak bizler aynı zamanda siyasetçiyiz de; öğrencilerimizi eğitirken aynı zamanda siyasetle de uğraşırız. Demokrasi hayalleri kuruyorsak eğer, gece gündüz, öğrencilere ve öğrencilerle konuştuğumuz ve böylece onları dinleyerek onlar tarafından dinlendiğimiz bir okul için mücadele edelim.

SEKİZİNCİ MEKTUP

KÜLTÜREL KİMLİK VE EĞİTİM



Tüm toplumsal sınıflarda etkisi hissedilen kültürel kimlik, eğitimin özneleri ve eğitim pratiği arasındaki ilişki üzerine düşünmemiz gerekiyor. Öznelerin kimliği, müfredat meselesiyle, müfredatta açık olanlar kadar gizli olanlarla ve kuşkusuz öğretme ve öğrenme sorunlarıyla ilgilidir.

Dolayısıyla, eğitimin öznelerinin, yani eğitimci ve öğrencilerin kimlikleri meselesini tartışmaya başlamadan önce, giderek daha fazla kullandığımız bir ifade olan “kültürel kimliğin,” “kimlik” fenomeninin bütün anlamını tüketemeyeceğine işaret etmemiz gerektiğini düşünüyorum. Sınırlayıcı “sınıfsal” sıfatından genişletilen “kültürel” sıfatı, “kimlik” teriminin bütün anlamlarını tüketmez. Aslında biz insanlar, özel ve tekil varlıklarız. Uzun insanlık tarihi boyunca, kendimizi, kendi aldığımız kararlarla, bütün bir insanlık içindeki bireyler olarak ayırabildik, ama bizi biz yapan toplumun işleyişi içinde kaldık. Aslında ne sadece miras aldıklarımızdan ne de edindiklerimizden ibaretiz, bu ikisi arasındaki dinamik ilişkiden kaynağımızı alıyoruz.

Miras aldıklarımızın arasında, François Jacob'un²³ *Le Courrier L'UNESCO*'ya verdiği bir mülakatta da vurguladığı, konuyu anlamamız açısından son derece önemli bir nokta bulunuyor. "Programlandık, ama öğrenmeye," der Jacob. Tam da yaşamın kendisinden daha fazlasına tekabül eden ve yaşamın bize sundukları sayesinde yarattığımız beşerî varoluşun icadı ile kendimizi birey olarak ayırt etmemiz, ne olduğumuza ve olacağımıza karar vermemiz mümkün hale geldi. Fakat dahası, dünya hakkında konuşmamızı sağlayan dilin toplumsal icadıyla, kendi eserimiz olmayan doğal dünyayı, kendi ürünlerimiz olan kültürel ve tarihsel dünyalara doğru genişlettik ve sürekli bir öğrenme ve arama süreci içindeki hayvanlara dönüştük. Bu süreç, bir kez daha Jacob'tan alıntı yapacak olursak, "yarını düşünmeden yaşayamayacağımız" sürece mümkündür.

Öğrenmek ve araştırmak –ki bunlara zorunlu olarak öğretme ve bilme de katılır ve sonunda bir hediye değil, kaçınılmaz ve zaruri olan, uğruna sürekli mücadele etmemiz gereken özgürlüğü görmezden gelmek imkânsız hale gelir– dünyadaki var olma biçimimizin bir parçasını oluşturur. Tam da programlanmış ama önceden belirlenmemiş, koşullanmış, ama aynı zamanda koşullanmanın bilincinde olduğumuz için, nihai bir nokta değil bir süreç olarak özgürlük uğruna mücadele verebilir hale geliriz. Jacob'un da söylediği gibi "tüm canlıların kromozomlarında kendi geleceklerini taşıdıkları" gerçeği, hiçbir şekilde özgürlüğümüzün boğulduğu, bu özgürlüğü yaşama ihtimalimizin kalıtsal yapıların içinde yok olup gittiği anlamına gelmez.

23 François Jacob, "Nous sommes programmé mais pour apprendre," *Courrier de L'UNESCO*, Şubat 1991.

Koşullanmış, programlanmış ama önceden belirlenmemiş bir şekilde, kültürel çerçevenin sınırları içinde asgari bir özgürlükten yararlanarak o özgürlüğü çoğaltmaya çalışırız. Bu şekilde Jacob'un da işaret ettiği gibi, aynı zamanda kültürel bir ifade olan eğitim yoluyla, "kromozomlarımızda yazılı olan olasılıkları az ya da çok keşfedebiliriz."²⁴

Eğitim pratiğinin birer faili, eğitimci ya da öğrenci olarak her birimizin kimliğinin önemi ortadadır, miras aldıklarımızla edindiklerimiz arasındaki gerilimli ilişkinin bir ürünü olarak kimliğimizin önemi de öyle. Zaman zaman bu ilişkide, toplumsal ve kültürel sınıf deneyimlerimizde ideolojik olarak edindiklerimiz, genellikle "yüreğin gücü" adı verilen, çıkarların, duyguların, hislerin ve arzuların gücü yoluyla kalıtsal yapılarla güçlü bir çatışma içine girer. Bu nedenle ne biri ne de öteki, ne sadece kalıtsal olan ne de sadece edinilenizdir.

Popüler bir ifadeyi kullanacak olursak, kanın gücü denilen şey var olmakla birlikte belirleyici bir etmen değildir. Aynı şekilde kültürel etmenin varlığı da, tek başına her şeyi açıklamaz.

Aslında, insanların yaratıcı bir eylemi, bir serüven, riskli ve yaratıcı bir deneyim olarak özgürlük, büyük ölçüde, miras aldıklarımızla edindiklerimiz arasındaki ilişkiyle ilgilidir.

Özgürlüğümüzün önündeki engeller, kalıtsal yapılardan çok toplumsal, siyasi, iktisadi, kültürel, tarihsel ve ideolojik yapıların ürünleridir. Kültürel mirasın gücü, bu gücün bizi uyum sağlamaya zorladığı ve varoluşumuzun önüne dikildiği tartışmasıdır. Ama kültürel mirasın gücünün üstesinden gelmemizi sağlayan şey, programlanmış, koşullanmış ve koşullandığının bilincinde olan, ama önceden belirlenmemiş

varlıklar olduğumuz gerçeğidir. Bu kalıtımın üstesinden gelmenin asla mekanik olmayan yolu, eşzamanlı olarak eleştirel-eğitim çabasının da eşlik ettiğı, maddi dünyayı, maddi yapıları dönüştürmektir.

Ancak kuşaktan kuşağı kendini tekrar eden ve zaman zaman taşlaşmış gibi görünen belirli kültürel mirasların üstesinden gelmeye çalışırken, bu mirasların mevcudiyetlerini hesaba katmaktan vazgeçmek mümkün değildir. Altyapısal değişimlerin, uzun bir süredir varlığını sürdüren var olma ve düşünme biçimlerini bazen son derece hızlı bir şekilde değiştirdiğı çok doğrudur. Öte yandan kültürel mirasların varlığını kabul etmek, onlara sayğı duymayı da içermelidir. Bu tür bir sayğı hiçbir biçimde onları benimsemek anlamına gelmez. Onları kabul etmemiz ve onlara sayğı duymamız, onları değiştirme çabamız açısından temel koşuldur. Diğer yandan, bariz bir gerçek konusunda da açık olmamız gerekiyor: Bu kültürel mirasların etkisi, inkârı mümkün olmayan şekilde toplumsal sınıflarda hissedilir. Kimliğimizin büyük bir kısmı bu kültürel miraslar içinde oluşur ve bu nedenle ait olduğumuz toplumsal sınıfın damgasını taşır.

Öğrencilerin kültürel kimliğı ve eğitim pratiğimize bu kimliğe borçlu olduğumuz sayğı üzerinde biraz düşünelim.

Bu sayğıya yönelik atılacak ilk adımın, kimliğimizi, içinde bulunduğumuz pratik faaliyette ne olduğumuzu tanımlamak olduğuna inanıyorum. Bir şeyleri belirli bir şekilde yaparak, belirli bir şekilde düşünerek ya da konuşarak (örneğin, *canáoes que mais gosto* “en sevdiğim şarkılar” yerine *que* zamirinin önüne *de* edatını getirmeden *canáoes de que mais gosto*, “şarkılardan en sevdiğim” diyerek), belirli beğenilere ve alışkanlıklara sahip olarak, kendimi belirli bir biçimde tanım-

lar, benim gibi olan diğer insanlara benzediğimi kabul ederim. Bu diğer insanlar, benimle aynı ya da benzer bir sınıfsal kategori içinde yer alırlar. Kendimizi farklılıkları deneyimleyerek, benler ya da senler şeklinde keşfederiz. Ben öteki kişinin seni olarak, o kişiyi bir ben haline getirdiğim sürece, beni ben yapan da her zaman sen olarak ötekidir.

Kendimizden farklı olanları küçümsemeye yönelik güçlü bir eğilimimiz vardır. Var olma biçimimizin sadece iyi değil, bizden farklı olan diğerlerinininkinden daha iyi olduğu inancından yola çıkarız. Bu hoşgörüsüzlüktür. Farklılıkları reddetmenin karşı konulamaz cazibesidir.

O halde hâkim sınıf, hükmedilen sınıfları kendisinden farklı bir şey olarak tanımlama gücüne sahip olduğu için, ilk olarak aralarındaki farklılıkları reddeder; ikinci olarak, farklı olanlarla eşitmiş gibi davranmaz; üçüncü olaraksa farklı olanların eşit olmasını istemez. İsteddiği şey, farklılıkları idame ettirmek, mesafesini korumak ve pratikte hükmedilenlerin aşağı olduğunu kabul edip vurgulamaktır.

Tercihleriyle tutarlı olmak isteyen ilerici eğitimcilerin önündeki görevlerden biri, orta sınıf öğretmenlere kibirli bir şekilde kötü davranan ve onları küçümseyen özel okullardaki egemen sınıftan gelen öğrenciler karşısında kendilerini onlardan aşağıymış gibi hissetmemeleri ve hareket etmemeleridir. Öte yandan devlet okullarındakiler de kendilerini gecekondu-lardan gelen, alt sınıflara mensup, herhangi bir konforları olmayan, iyi beslenmeyen, “hoş kıyafetler giymeyen,” “doğru düzgün konuşamayan,” kendi sentaksları, semantikleri ve aksanlarıyla konuşan çocuklardan üstün görmemelidirler.

Her iki durumda da ilerici, tutarlı eğitimciye düşen, ilk örnekte sadece intikam almaya yönelik saldırgan bir tutum

almamak, ikincisindeyse bu yoksul çocukların doğal olarak yeteneksiz olduklarına ilişkin varsayımın  ekicili ine kendini kaptırmamaktır. Birinci durumda, eğitimci ne intikamcı ne de boyun e en bir tutum almalı, bir eğitimci olarak sorumlu otoriteyi üstlenmelidir. İkinci durumdaysa eğitimci, alt sınıf çocuklara karşı paternalist ya da küçümseyici bir tavır geli tirmemelidir.

Bu kapsamlı pratik için kalkış noktası, eğitimin siyasi bir pratik olduğunu bilmek, buna ikna olmaktır. O halde e itimcinin aynı zamanda bir siyasetçi olduğunu tekrarlayalım. Sonuç olarak, eğitimcilerin –siyasi bir nitelik taşıyan– tercihleriyle uyumlu bir şekilde hareket etmeleri ve dahası daima bilimsel olarak yetkin olmaları mutlak bir zorunluluktur. Bu yetkinlik onlara   rencilerinin içinde yaşadıkları somut durumu ve kültürü bilmenin ne denli önemli olduğunu   retir. Öğrencilerin dilleri, sentaksları, semantikleri ve aksanları ile öğretmenlerin kendi dünyalarında kolaylıkla kabul edilmesi beklenemeyecek belirli alışkanlıkları, be enileri, inançları, korkuları ve arzuları bu kültür içinde  ekillenmi tir.

Açıkçası, formasyona yönelik   retim faaliyeti, teorik olduğu d    n len, ama aynı zamanda öğrencilerin somut dünyalarında yaşananlara ve hassasiyetlerine uzak ve kayıtsız kalan bir bağlamda gerçekleştirilemez.

Ancak içeriğin öğrencilerin okula gelmeden önceki deneyimleri sayesinde bildiklerine atıfta bulunmadan ve bunlardan bağımsız bir şekilde   retilece ine inanan bir kişi, teorik bağlamın öğrencilerin somut tecrübelerinden ayrıldığı bu tür bir faaliyetin y r t lebilece ini düşünebilir. Ancak somut bağlamla teorik bağlam arasındaki sürdürülemez bölünmeyi haklı olarak reddeden bir kişi açısından bu olası değildir.

İçerik, otoriter, avangart bir yöntem dışında, sanki bilinçli bir öğrenci grubunun üstüne yığılabilecek ya da önüne serilebilecek bilgilerden oluşan bir şeymiş gibi öğretilemez. Öğretme, öğrenme ve bilmenin bu mekanik pratikle hiçbir ilgisi yoktur.

Eğitimcilerin birlikte çalıştıkları çocukların dünyasında ne olup bittiğini bilmeleri gerekir. Onların hayal evrenlerini, içinde yaşadıkları dünyanın saldırganlığından kendilerini beceriyle korudukları dili, okuldan bağımsız olarak neler bildiklerini ve bunları nasıl bildiklerini bilmelidirler.

İki ya da üç yıl önce, Campinas Üniversitesi'nden iki profesör, fizikçi Carlos Arguelo ve matematikçi Eduardo Sebastiani Ferreira, Parant'ta matematiğin ve genel olarak bilimin nasıl öğretilceğinin tartışıldığı bir üniversite toplantısına katılırlar. İlk günkü etkinliklerin ardından otele döndükten sonra, metruk bir arazide uçurtma uçuran bir grup çocuk görürler. Çocuklara yaklaşıp onlarla sohbet etmeye başlarlar.

“Uçurtmayı uçurmak için genellikle kaç metre ipi serbest bırakıyorsunuz?” diye sorar Sebastiani.

“Aşağı yukarı elli metre,” der Gelson isimli bir oğlan.

“Bıraktığınız ipin elli metreden daha az ya da daha çok olup olmadığını nasıl anlıyorsunuz?” diye sorar Sebastiani.

“Sık sık, yaklaşık her iki metrede bir, ipe bir düğüm atıyorum,” der oğlan “İp elimden kayarken, düğümleri sayıyorum ve böylece ne kadar ip bıraktığımı biliyorum.”

“Peki sence şu an uçurtma hangi yükseklikte?” diye sorar matematikçi.

“Kırk metre,” der oğlan.

“Nereden biliyorsun?”

“Ne kadar ip bıraktığıma ve ipin çizdiği yaya göre.”

“Bu sorunu trigonometri ya da üçgen benzerliğine dayanarak çözebilirdik,” der Sebastiani.

Bu arada çocuk, “Eğer uçurtma tam başımın üstünde olsaydı, bıraktığım ipin uzunluğuyla aynı yükseklikte olurdu, ama uçurtma başımdan uzakta, aşağıya doğru eğildiğinden, ipin uzunluğundan daha alçakta,” der.

“O zaman açı ölçümü kullanırdık,” der Sebastiani.

Sonra Arguelo oğlana makara yapımını sorar ve Gelson dört temel işlemi kullanarak yanıt verir. İşin tuhafı, der fizikçi, Gelson (Gelson gibi herhangi biri için de aynı şey söylenebilir) okulda matematikten kalmıştı. Bildiklerinin hiçbirinin okulda bir değeri yoktu, çünkü bildiklerini tecrübeleriyle, kendi bağlamının somutluğu içinde öğrenmişti. Bilgisini kurallara uygun ve iyi kurulmuş, mekanik bir şekilde ezberlenmiş bir dille anlatmamıştı ve bu okulun meşru kabul ettiği tek dil de buydu.

Alt sınıflardan gelen çocukların konuştuğu türde bir sentaksın, otrografının, semantiğin ve aksanın hemen her zaman aşağılandığı dil söz konusu olduğunda daha da kötü şeyler yaşanır.

Zaman zaman sanıldığı gibi, alt sınıflardan gelen çocukların Brezilya’da kullanılan Portekiz dilinin eğitimli normunu [*educated-norm*] öğrenmemeleri gerektiğini asla söylemedim, hatta ima bile etmedim. Söylediğim şey, dil sorunlarının her zaman ideolojik ve dolayısıyla iktidarla ilgili sorular içerdiği. Örneğin, eğer “eğitimli bir norm” varsa, bunun nedeni eğitimsiz olduğu düşünülen bir başka üslubun da olmasıdır. Bir normun eğitimli olduğuna kim karar veriyor? Aslında söylediğim ve eleştirildiğim şey, eğitimli normun alt sınıf çocuklara öğretilmesi, ama bu yapılarken aynı zamanda şunların da vurgulanması gerektiği idi:

- Dilleri en az eğitilmiş norm kadar zengin ve güzeldir ve bu nedenle konuşma biçimlerinden utanmalarına gerek yoktur;
- Yine de,

a. yaşam mücadelelerinde sahip oldukları dezavantajları azaltmak,

b. kendilerini hedef alan adaletsizlik ve ayrımcılıklarla mücadele edebilecekleri temel bir araç elde etmek için standart sentaksı ve tonlamayı öğrenmeleri gereklidir.

Bu şekilde düşünmenin ve hareket etmenin, ilerici, seçkin karşıtı tercihimle uyumlu olduğunu düşünüyorum. Brezilya Cumhuriyeti devlet başkanlığı için *menas verdade* [sic] “daha az hakikat” diyen Lula’ya karşı çıkıp, çok daha az hakikatle Collor’a oy verenlerden değilim.

Sonuç olarak demokratik bir okul, öğrencilerini daha iyi anlamak ve öğretim faaliyetini daha iyi yürütebilmek için sadece onların bağlamsal gerçekliklerine sürekli açık olmakla kalmamalı, aynı zamanda somut bağlamla olan ilişkilerini öğrenmeye de istekli olmalıdır. Dolayısıyla demokratik olduğunu ilan edebilmek, kendisinin farkına varabilmek için, gerçekten mütevazı olmalı ve hiç okula gitmemiş olanlardan bir şeyler öğrenmelidir.

İhtiyacımız olan demokratik okul, sadece öğretmenlerin öğrettiği, sadece öğrencilerin öğrendiği ve okul müdürünün mutlak güç sahibi bir komutan olduğu bir okul değildir.

DOKUZUNCU MEKTUP

SOMUT BAĞLAM/TEORİK BAĞLAM



Bu mektupta düşüncelerimin odak noktası, sadece somut ve teorik bağlamların kendi aralarında kurdukları ilişki değil, aynı zamanda bizim bu bağlamların her birinde nasıl davrandığımız olacak.

Beni bu konuyu ele almaya sevk eden düşünce, ya da ana düşüncelerden biri, bu ilişkinin hem gündelik hem de toplumsal ve tarihsel deneyimlerimizde yapıp ettiğimiz her şey açısından taşıdığı önemi vurgulamak. Her gün şeylerin, nesnelerin, cümle içindeki sözcüklerin ve bir metnin yapısı içinde bu cümlelerin arasında; birbirleriyle bağ kurma biçimleriyle –saldırganlık, sevgi, kayıtsızlık, reddetme, gizli ya da açık ayrımcılık– insanların arasında; eğitimcilerle öğrencilerin, düşünen öznelerle bilinebilen nesnelerin arasında kurulan ilişkilerle uğraşırız. Daha başlangıçta bu mektuptaki amaçlarımdan birinin gündelik olarak kurduğumuz ve katıldığımız tüm ilişkileri ele almak olmadığını açıkça belirtiyim. Amacım daha ziyade somut bağlam ile teorik bağlam arasında kurulan ilişkileri, bunlardan birinin diğeriyle olan ilişkisini ele almak.

Ortaya konulması gereken iddialardan birisinin, hem canlı hem de cansız dünyada yaşamın temel halinin ilişki hali, insa-

nın kendisiyle ve etrafındaki dünyayla kurduğu ilişki olduğu-
na inanıyorum.

Dolayısıyla, hem başkalarıyla hem de yaptığımız, bizi yapan ve yeniden yapan tarihle ördüğümüz ilişkilerin hem nesnesi hem de öznesi olabilen tek varlık biziz. Bizimle dünya arasındaki ilişkiler, eleştirel, naif ya da büyölü bir şekilde algılanabilir, ama başka hiçbir canlı türü dünya ile arasındaki ilişkilerin bu ölçüde farkında değildir.

Sadece yaşamakla kalmadığımızı, aynı zamanda yaşadığımızı bildiğimizi ve dolayısıyla daha fazlasını bilebileceğimizi de bilmeye başlar başlamaz, bu dünyada eyleyen bizler, bizzatihi eylediğimiz pratiğı öğrenme sürecini de başlattık. Bunu yaptığımızda, dünya tedricen dayandığımız sağlam bir destek²⁵ olmaktan çıktı, yine tedricen bir ilişki içinde olduğumuz dünyaya dönüştü ve sonunda bu dünyada hareket etmek bile bir pratikte bulunmak halini aldı.

Böylece pratik, yavaş yavaş bu dünyada ne yaptıklarının bilincine varan özneler tarafından geliştirilen eyleme dönüştü. Kendisi üzerine konuşulmasına, kendisinin bilincinde olunmasına temel teşkil eden, pratikti. Eğer insan dünyada hareket ederek bu hareketle ne yaptığını ve bunu nasıl yaptığını bilebilecek hale gelmeseydi, yapılan şey pratik değil, sadece dünyada hareket etmek olurdu. Hareket etmeyi pratik kategorisine yükselten ve pratiğı kendi bilgisini üretmeye zorlayan şey, hareket etmenin bilinci idi. Bu anlamda, pratiğın bilinci pratiğın içine gömölü olan, onun içinde ilan edilen bilimi ima eder. Bu suretle, bilim yapmak, keşfetmek, dünyayla, canlılarla, şeylerle ilgili ortaya çıkarılmayı bekleyen gerçekleri ortaya çıkarmak;

25 Ayrıca bkz. Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

toplumsal pratikten doğarak insanların karşısına çıkan yeni ihtiyaçlara nesnel bir anlam vermektir.

İnsanların pratikleriyle yaptıkları tarih içinde vuku bulan bir insan etkinliği olan bilim, tam da bu nedenle tarihin bir öncülü değildir.

Bilincinde olduğumuz pratik kendi bilimini talep eder ve geliştirir. Bu nedenle üretim, üretim açısından vazgeçilmez olan teknik ve bilim arasındaki ilişkiyi göz ardı edemeyiz.

“Üretimden en fazla faydalanan bilimlerden biri,” der Adolfo Vasquez, “fiziktir.” Bir bilim olarak doğuşu çok yenidir: Eski Yunan’da ya da Ortaçağ’da karakteristik haliyle bilinmiyordu. Eski Yunan’ın köleci toplumunda ve feodalizmde üretici güçlerin zayıf gelişimi, fiziğin ortaya çıkışını gereksiz kılmıştı.

Fizik bilimi modern çağda Galileo ile başladı ve filizlenen sanayinin pratik ihtiyaçlarına denk düştü.²⁶

Teorik bağlam içinde, teorinin somut dünyada hayata geçirilen pratiğine nasıl gömülü olduğunu algılayabilmek için, ne yaptığımızdan şüphe duymadığımız zamanlarda bile, somut dünyayla aramıza mesafe koymamız gerekir.

Campinas Üniversitesi’nden bir profesör olan Profesör Adao Cardoso, bana Amazonların iç kesimlerinden genç bir yerli tarafından mızrakla balık avlamayı öğrenmek üzere davet edildiğini anlatmıştı. Yerli kendisine mızrağı neden balığa değil de balıkla teknenin arasına attığını soran bilim insanının kışkırtıcı sorusuna yanıt olarak şu cevabı vermiş: “Hayır, mızrağı balığa attım. Sen doğru görmedin çünkü bazen insanın gözü yalan söyler.” Yerli, kendince pratiğinin izin verdiği “bilim” düzeyinde, ışığın kırılması fenomenini açıklamıştı.

26 Adolfo Sanchez-Vasquez, *Filosofia de Praxis*, 2. Basım, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Bu iki bağlamla ve bu bağlamların içinde nasıl davrandığımızla ilişkili, üzerine yorum yapmak istediğim bir şeyler daha var.

Somut bağlamla başlayalım. Hayatımızdaki bir günün önemli anlarını düşünelim.²⁷ Uyanır, duş alır ve işe gitmek üzere evden çıkarız. Tanıdığımız ve tanımadığımız insanlarla karşılaşırız. Trafik ışıklarına uyarız: Yeşilde karşıya geçer, kırmızıda durup bekleriz. Tüm bunları kendimize neden yaptığımızı sorma ihtiyacı duymadan yaparız. Yaptığımızın farkındayızdır, ama nedenlerini sormayız. Gündelik yaşamın somut dünyasında hareket etmemizi niteleyen budur. Toplumsallaşmamız boyunca öğrendiğimiz bilgi parçalarının otomatik alışkanlıklara dönüşmesi temelinde hareket ederiz. Bu şekilde hareket ettiğimiz için de zihinlerimiz epistemolojik olarak çalışmaz. Şeylerin neden var oldukları şekliyle var olduğunun nedenlerini araştırmak için merakımız “uyandırılmamıştır”. Zihinlerimiz sadece bir şeyin beklendiği gibi gerçekleşmediğini ya da farklı bir şekilde işlediğini algılayabilir; bir şeylerin yanlış gittiğini erkenden, neredeyse anında bilmemizi sağlar.

Biraz daha ilerleyelim ve yaptığımız işin, pratikle pratiğin bilgisi arasındaki ilişkinin koparılamaz olduğu somut bağlamında nasıl hareket ettiğimizi görelim. Fakat bunların birbirinden koparılması mümkün olmasa da, pratik, somut bağlamda, her zaman epistemolojik bir merakla hareket etmeyiz. Yaptığımız şeyleri, alışkanlık gereği yaparız. Bu durumda şeylerin varoluş nedenlerini bulmaya çalışan bir kişinin tipik özelliği olan meraka bürünme ihtimalimiz, daha önce tarif edilen gündelik yaşamdaki duruma kıyasla daha yüksek olsa da,

27 Bu konuda bkz. Karel Kosik, *Dialectic of the Concrete*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. [Türkçesi: *Somutun Diyalektiği*, çev. Ezgi Kaya, Yordam Kitap, 2015.]

yine de ekseriyetle bunu yapmayız. Sürekli eğitimimiz açısından ideal olan, epistemolojik merakımızı en sistematik şekilde kullanmak için kendimizi ikna etmemiz ve hazırlamamızdır.

Sürekli eğitimleri sırasında eğitimcilerin karşısına çıkan temel soru, teorik bağlamda pratiğimizle aramıza mesafe koyarak, pratiğimizi pratiğimizin bilgisinden, pratiğimizin üzerinde yükseldiği bilimden nasıl ayıracağımızdır. Bir başka deyişle, nasıl, teorik bir bağlamda pratiğimizle “aramıza mesafe koyar” ve pratiğimizin varoluş nedenlerini anlamak için epistemolojik olarak meraklı hale geliriz?

Bilimin ve felsefenin sunduğu bilginin ışığında, bir şeyi neden şu ya da bu şekilde yaptığımızı ortaya çıkararak, kendimizi düzeltir ve mükemmelleştiririz. “Pratiği düşünmek” derken bunu kastediyorum ve daha iyi düşünmeyi ve eylemeyi, pratiği düşünerek öğreniyorum. Ne kadar fazla bu şekilde düşünür ve eylessem, örneğin öğrencilerin gündelik yaşamlarında nasıl düşündüklerini, okuldan bağımsız olarak ne bildiklerini bilmeden öğretmenin imkânsız olduğuna o kadar ikna olur ve böylece bir yandan zaten bildiklerini daha iyi bilmelerine yardımcı eder, diğer yandansa henüz bilmediklerini onlara öğretebilirim.

Şehrin kenar mahallelerinde pek çok öğrencinin tecrübe ettiği elverişsiz maddi koşulları dikkate almazlık edemeyiz: yaşadıkları mahallelerin tehlikeleri, gıda yetersizliği, gündelik yaşamlarındaki okuma ve okullarındaki çalışma faaliyetlerinin noksanlığı, neredeyse her köşe başında şiddet ve ölüm. Genel olarak bunlar, sadece bu çocukların öğrenim gördüğü ilkokullarda değil, öğretmen okullarında da pek fazla dikkate alınmaz. Yine de tüm bunlar, Carlosların, Mariaların, Carmenlerin yaşamlarında muazzam bir rol oynar. Tüm bunlar,

inkâr edilemez şekilde bu çocukların kültürel varoluşlarını etkiler.

Bir defasında -zaman zaman olduğu gibi- São Paulo'daki bir okulda öğretmen yetiştirme kursunu tamamlamak üzere olan bir grup genç kadın tarafından aranmıştım.

İyi yaşam koşullarına sahip, orta sınıftan gelen genç kadınlardı. Er ya da geç yoksul bölgelerdeki bir okulda bir sınıfın başına geçme ihtimalleri karşısında sanki tehdit ediliyormuş gibi korkuya kapıldıklarını söylediler.

“Mezun olana kadar kimse bize bir gecekondunun ne olduğunu ya da gecekondlu çocuklarının neye benzediklerini anlatmadı. Şehrin bu bölgelerine dair, televizyondan ve gazetelerden bildiklerimiz, mutlak şiddetin hâkim olduğu bölgeler oldukları ve çocukların hızla suçlulara dönüştükleri,” dediler.

Genç kadınlar gecekondlu mahallelerinden, çarpık bir toplumun adaletsiz yapılarının “yaşamdan koparılmış” kişileri içine ittiği bir hayatta kalma mücadelesinin sonuçları değil de, sanki kendi kendine ortaya çıkmış şeylermiş gibi söz etmişlerdi. Gecekondlu mahalleleri sanki etik bir sapmanın sığınakları, kayıp ruhların yaşadıkları yerlerdi. Buralarda yaşayan çocuklardan neredeyse hiç umut yokmuş gibi bahsetmişlerdi.

Tüm bunların karşısında, en azından ben, Brezilya toplumdaki kaçınılmaz dönüşümü doğuracak ve eksikliği halinde mevcut durumun düzelmek yerine daha da kötüleşeceği siyasi-demokratik mücadeleden başka, meşru öfkemle, adil hiddetimle, zorunlu kızgınlığımla devam etmenin bir yolunu bulamıyorum.

Bu nedenle, benim için büyük işler, bir mahalleden diğerine şehri kesen devasa tüneller ya da şehrin güzel bölgelerindeki yeşillikle dolu parklar değil. Tüm bunlar da büyük çaba-

ların sonuçları; ancak öncelik, Brezilya'nın kurulmasından bu yana düzgün bir yaşam sürmekten mahrum bırakılmışların, yani alt sınıfların hayatlarının insanileştirilmesi için çalışmaya verilmeli.

Eğitimcilerin sürekli eğitiminin teorik bağlamında, kültürel bağlamımızın bizi, hareket etme biçimimizi ve değerlerimizi koşullandırması üzerine eleştirel bir şekilde düşünmek kaçınılmazdır. İktisadi sıkıntılarımızın üzerimizde yarattığı etki bizi “aptallaştırma” gücünden yoksun olsa bile, öğrenme yeteneğimizin önüne engeller çıkarabilir. Teorik, formasyona ilişkin bağlam asla zaman zaman sanıldığı gibi salt bir icra bağlamına dönüştürülemez. Bilakis, bu görevlerin bağlamı, praksisin, yani pratiğin ve teorinin bağlamıdır.

Pratik ve teori arasındaki diyalektik, eğitimci gruplarının eğitilmesinin teorik bağlamında tam anlamıyla deneyimlenmelidir. Eğitimcileri, öğrencilerine “günaydın” demeyi, bir çizgiyi takip ederken ellerini nasıl tutacaklarını pratik olarak öğreterek, teoriyle herhangi bir ciddi temas kurmadan eğitme fikri, öğretmenlerin ya da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin somut gerçekliklerini hesaba katmadan konuşmalar yapmak, teorik dersler vermek kadar bilimsel açıdan yanlıştır. Yani, bu tür girişimler bir insanın nasıl eylediğini, bir insanın bizatihi pratiği nasıl bilir hale geldiğini açıklayan pratiğin bağlamına saygı göstermeyi başaramaz; bu tür girişimler, teorik söylemin ne kadar doğru olursa olsun kendisini bir başka bağlamda üretilmiş olan bilginin üstüne çıkaramayacağını kabul edemez.

Tüm bunlar pratiğin kendisine ve teoriye ilişkin çarpık bir anlayışın varlığını gösterir. Daha önce “İlk Sözler” kısmında bahsettiğim önceden hazırlanmış öğretim materyalleri, prati-

ğe ve teoriye ilişkin bu çarpık anlayışa, ilericilerin bile nasılgericisi bir şekilde hareket edebileceklerine mükemmel bir örnek teşkil eder.

Kırk yıl önce, Pernambuco’nun²⁸ Sanayi Toplumsal Hizmetleri Eğitimi’nin (SESI) yöneticisi olduğum sırada verdiğim mücadelelerden biri, işçi sınıfından ebeveynlerin çocuklarının okuma yazmaya alfabeyi öğrenerek, sözcükleri birbirleriyle ilişki ve düşüncenin yapısı içinde gösteren tümcelerden ziyade harflerle başlamaları konusundaki ısrarlarını göğüslemektir.

Koordine ettiğim ebeveyn ve öğretmen gruplarında, neredeyse ağızbirliği etmişçesine “Tanıdığım, okuma yazmayı bilen herkes böyle, elinde alfabe cetveli, harfleri ezberleyerek öğrendi. Dedem böyle öğrendi. Babam böyle öğrendi. Ben de böyle öğrendim. Neden çocuğum da böyle öğrenmesin ki?” diyorlardı. Bu toplantılara, bu tartışmalara katılarak, bir yandan içinde yer aldığımız toplumsal pratiğin, kendisine ilişkin bir bilgi yarattığını, diğer yandansa “tecrübenin bütünlüklü bilgisine” saygı duyulması gerektiğini fark ettim. Dahası, bu farkındalığı elde etmek, bilgi yoluyla olur.

Bugün bile, zamanla nasıl tutarlı olmayı ve tutarlılığın göstermelik bir şey olmadığını öğrendiğimi hatırlıyorum. Bir yandan, o dönemde bile ailelerin okulun eğitim politikasıyla ilgili tartışmalara katılma hakkını savunuyordum, ama öte yandan ebeveynlerin örneğin çocuklarına okuma yazmayı öğretmeye harflerle başlamamızı talep etmek ya da ısrarla çocuklara sert davranmamızı istemek gibi büyük hatalarını da fark ediyordum. Pek çok ebeveyn, “Erkeği maço yapan dayaktır. Çocuğun öğrenmesini sağlayan şeyse cezalandırma” diyordu.

28 Bu konuda bkz. Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: A Return to the Pedagogy of the Oppressed*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 içinde Ana Maria Freire’nin 5. notu.

Bu düşünceler ya da en azından bazıları zaman zaman ege-men otoriter ideolojiye benliklerinin derinlerinde yer açan öğretmenlerce de paylaşılıyordu. Aslında bazı öğretmenler de, en az (ya da neredeyse) ebeveynler kadar, özgürlük karşısında korku ve öfke duyuyor, öğrencilerden korkuyor ve bilme sürecinin sadece ne kadar talepkâr değil, aynı zamanda tutkulu, ödüllendirici ve mutluluk verici olduğunu fark etmeye de kendilerini kapatıyorlar.

SESİ'deki yolculuğum, derin bir öğrenme süreciydi. Örneğin daha önce bahsi geçen hataları yapmamızı isteyen ebeveynlere boyun eğerek ya da en azından söylemimizin gücüyle onları susturarak tutarlı olamayacağımı öğrendim. Her şeye “hayır” diyerek onları reddedemeyeceğimiz gibi, demokratik saygı gereği her şeyi kabul de edemezdik. Kayıtsız kalamazdık. Onları davet ettiğimiz ve fikirlerini söylemeye, eleştirmeye, önerilerde bulunmaya hakları olduğunu söylediğimiz için inisiyatif almalarını desteklememiz gerekiyordu. Ama öte yandan her şeye “evet” de diyemezdik. Çıkış yolu siyasi-pedagojikti, talepleri karşısında tutumuzu açıklığa kavuşturmaya çalışarak onlarla çalışmak, dürüst bir iletişim kurmaktı.

İlgilendiğimiz tüm okullarda, anne ve babaların büyük bir kısmının, ebeveyn gruplarımızın toplantıları sırasında, onlara konuşmaya “F, L, M” diyerek başlayan bir çocuk tanıyıp tanımadıklarını sorduğumda bana korkmuş, şaşırmış, ilgili ve meraklı gözlerle baktıklarını şimdi bile hatırlıyorum.

Kararsız gülümsemelerle kesilen bir sessizliğin, bazı kaş hareketlerinin, sanki “Hadi başla!” dermiş gibi yandakinin dirseğini dürtmelerin ardından, içlerinden biri diğerlerinin de onaylamasıyla, “En azından ben pek çok çocuğun konuşmaya başlamasına tanıklık ettim, ama hiçbirinin harfleri söyleye-

rek konuşmaya başladığını görmedim. Her zaman ya ‘anne,’ ‘mama,’ ‘hayır’ ya da ‘istiyorum’ diyerek başladılar” diyordu.

Dolayısıyla şunları düşünmemizi istiyorum: İnsan konuşmaya harfleri söyleyerek değil, cümle anlamı taşıyan sözcüklerle başlar; bebek “anne” diye ağladığında, muhtemelen “anne acıktım” ya da “anne altımı ıslattım” demek ister. Bebeklerin konuşmaya başlarken söyledikleri bu sözcüklere “tek sözcüklü cümleler”, yani sadece tek bir sözcükten oluşan cümleler denir. Eğer hepimiz konuşmaya böyle başladıysak, o halde neden yazma ve okumayı öğrendiğimiz anda, harfleri ezberleyerek başlayalım ki?

Hiç kimse bir başkasına konuşmayı masa başında öğretmez. İnsanlar konuşmayı, dünyada, evlerinde, toplumda, sokakta, mahallede, okulda öğrenirler. Konuşma, yani insanların dili edinilen bir şeydir. İnsanlar konuşmayı toplumsal olarak edinirler. Konuşma yazmadan çok daha önce gelir, tıpkı belirli bir “yazma” biçiminin ya da bunun ilan edilmesinin, insanların yazma adını verdiği şeyden çok daha önce gelmesi gibi. Ve tıpkı konuşabilmek için konuşmanın zorunlu olması gibi, yazabilmek için de yazmak gerekir. Nasıl yürümeyen birisi yürümeyi öğrenemezse, yazmayan birisi de yazamaz.

Tam da bu nedenle çocukları mümkün olduğunca konuşmaya ve yazmaya özendirmeliyiz. Tartışmasız bir şekilde yazmanın bir biçimi olan karalamayı övmeli ve yazma sürecinin başlangıcı olarak özendirmeliyiz. Yazdıkları, hikâyelerini anlattıkları, çevrelerindeki popüler öyküleri icat edip, sonra yeniden icat ettikleri için onlarla gurur duymalıyız.

Ebeveyn ve öğretmen gruplarını, az çok buna benzer sohbetlerle, şeylerin varoluş nedenlerini bulmaya çalıştığımız teorik bir bağlama dönüştürüyorduk.

Özellikle, kederli bir anneyle yaptığımız sohbeti hatırlıyorum. “Zor,” “öfkeli,” “söz dinlemez,” “acımasız,” ve “dayanılmaz” olduğunu düşündüğü on yaşındaki çocuğundan söz etti bana. “Yapabildiğim tek şey, onu bahçedeki bir ağaç gövdesine bağlamak,” diye bitirdi sözlerini, sanki o an çocuğu ağaca bağliyormuş gibi bir yüz ifadesiyle.

“Neden cezalandırma yöntemlerinizi azıcık değiştirmiyorsunuz? Bakın, cezalandırmayı bütünüyle bir kenara bırakmanız gerektiğini söylemiyorum. Küçük Peter bile, yarın onu cezalandırmak için bir şey yapmazsanız, bunu tuhaf bulurdu. Söylediğim sadece cezalandırma yöntemini değiştirmeniz gerektiği. Onun belirli bir davranışını doğru bulmadığını hissettirmenin bir yolunu bulun. Ama daha az şiddet içeren bir yolunu. Diğer yandan küçük Peter’a her şeyden önce onu sevdiğinizi, sonra hakları ve görevleri olduğunu göstermeniz gerek. Örneğin oyun oynamaya hakkı var, ama başkalarına saygı gösterme görevi de; çalışmayı sıkıcı ve yorucu bulma hakkı var, ama yükümlülüklerini yerine getirme görevi de. Peter’ın hepimizin olduğu gibi sınırlara ihtiyacı var. Hiç kimse her istediğini yapamaz. Sınırlar olmadan toplumsal yaşam mümkün olmazdı.

“Ama küçük Peter’ı bağlayarak ya da her gün ‘hataları’ hakkında ona nutuk çekerek oğlunuzun daha iyi hale gelmesine yardımcı olamazsınız. Bu yüzden onun var olma ya da kendi evinin bir parçası olma biçimini yavaş yavaş değiştirmeniz gerekiyor. Zamanla Peter ile olan ilişkinizi değiştirmeniz gerek ki, onun yaşamı da değişebilsin. Onunla iletişim kurma gücünün üstesinden gelmeniz lazım.”

Küçük Peter’ın babası evi bir yıl önce terk etmişti. Annesi geçimini iki üç ailenin çamaşırlarını yıkayarak güçlkle sağlı-

yor ve küçük kız kardeşi de ona yardım ediyordu. Vedalaştığı-mızda elimi sıkıttı. Ümitli görünüyordu.

Bir ay sonra, veli toplantısında en önde oturuyordu. Top-lantının ortasında, hayatlarındaki gerçek sıkıntılar düşünül-düğünde bunun genellikle ne kadar zor olabileceğini kabul etse de, cezaların yumuşatılmasını, ebeveynlerin daha fazla hoşgörölü olmasını, çocuklarıyla aralarında daha arkadaşça bir ilişki kurmalarını savunmak için söz aldı.

Çıkışta elimi sıkıttı ve “Teşekkür ederim. Artık o ağaç göv-desini kullanmıyorum” dedi. Kendinden emin bir şekilde gül-ümsedi ve okuldan çıkan diğer annelerle birlikte ayrıldı.

Pratik-teorik bir bağlam olarak okul, öğrencilerinin ve ai-lelerinin somut bağlamlarında ne olup bittiğine dair bilgileri görmezden gelemmez. Evdeki deneyimlerinde nelerin yaşan-dığını ya da kendi sosyokùltürel bağlamları içinde yazılı söz-cüklerle ne ölçüde temas kurduklarını bilmeden, öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme sürecinde ne tür zorluklar yaşadık-larını nasıl anlayabiliriz?

Entelektüel bir ailenin kızı olan, anne babasını okuma ve yazmayla uğraşırken gören çocuk ile anne babası okumayan, dahası beş altı seçim afişinden ve arada sırada reklamlardan başka bir şey görmeyen çocuk, bir değildir.

Luíza Erundina’nın belediye başkanlığı sırasında eğitim bakanı olduğum dönemde (1989-1991) verdiğim çok sayı-da mülakattan birinde, bazı şirketlerin, bakanlığın pedago-jik yönlendirmesiyle çok sayıda okuryazar olmayan insanın yaşadığı mahallelerin önemli yerlerinde “cümleler ekmeyi” kabul etme ihtimallerini gündeme getirdim. Amacım çocuk-ların ve yetişkinlerin merakını uyandırmaktı. Bunlar bölge-nin toplumsal pratiğiyle alakalı, ona yabancı olmayan, aynı

zamanda o bölgedeki okullar tarafından da onaylanan cümleler olacaktı.

Bir sürgün olarak Şili’de, yetişkin okuryazarlığının geliştirildiği bir tarım reformu bölgesinde yaşadığım ve çalıştığım dönemde, okuma yazmayı öğrenenler tarafından ağaç gövdelerine cümleler ve sözcükler oyulduğunu şaşırarak ama mutlulukla görmüştüm. Sosyolog Maria Edi Ferreira bu çiftçilere “sözcükleri ekenler” adını vermişti.²⁹

Hiç kimsenin bugün okuryazar olmayan bir topluluğun, sadece “sözcükler ve cümleler ektiğimiz” için yarına okuryazar olabileceğini düşünmesini istemem. Hayır! Bir topluluk, hem maddi hem manevi yeni toplumsal ihtiyaçlar gerektirdiği zaman okuryazar hale gelir. Bununla birlikte, böylesi değişimler yaşanmadan önce, cümle “ekme” gibi oyunları kullanarak çocukların okuma yazma öğrenmesine yardımcı olabiliriz.

Eğitimcinin pratik üzerine eleştirel bir şekilde düşünmeyi gerektiren sürekli eğitimi, tam da pratikle teori arasındaki sözünü ettiğim diyalektiğin üzerinde kurulmuştur. Hem verili olanı hem de verili olanın verili hale geldiği süreci aydınlatmak için pratiğin içine dalma pratiğinin gerçekleştiği eğitim grupları, eğer hakkıyla hayata geçirilirse, sürekli eğitimi yaşamının en iyi yoludur.³⁰ Kendimi de içinde gördüğüm ilerici perspektiften bakıldığında eğitim gruplarına ilişkin dikkat çekilecek ilk nokta, demokratik, uyanık, meraklı, mütevazı ve bilimsel olarak yetkin bir liderlik olmadığında, üretken olamadıklarıdır. Bu nitelikler olmadan eğitim grupları gerçek teorik

29 Bkz. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*.

30 Luíza Erundina’nın belediye başkanlığı boyunca eğitim bakanlığı, Profesör Madalena Freire Weffort’un kendi özgün katkısını yaptığı eğitim grupları üzerinden São Paulo Üniversitesi ve São Paulo Pontiff Katolik Üniversitesi ile işbirliği içinde, eğitimci gruplarının sürekli eğitimi üzerinde çalıştı.

birer bağlam olarak hayata geçirilemez. Bilimsel yetkinliği gu-
rubunkinden daha yüksek olan bu liderlik olmadığında, ne pra-
tiğin özelliği gün yüzüne çıkarılabilir, ne de insan pratiğin içine
dalabilir ve onu aydınlatarak yapılan hataları ve yanlışları, ide-
olojinin “iharetlerini” ya da bilme sürecini güçleştiren engelleri
algılayabilir.

Grupların faaliyetleriyle ilgili ikinci bir boyut da, grupların
kendilerine dair sahip olmaları gereken bilgiyle ilişkilidir. Bu,
grupların sağlam bir şekilde kurulmalarını sağlayan kimlikle-
rine ilişkin bir sorundur. Tecrübeleri sayesinde bu tür bir bilgi
edinmediklerinde, ne istediklerini ya da istedikleri konusunda
ne yapacaklarını açık bir şekilde bilebilmeleri mümkün olmaz,
ki bu da kendi bilgilerini geliştirirken neden, neye karşı, ne
için ve kiminle hareket edeceklerini bilmeleri anlamına gelir.

Pratik üzerine düşünme ve çalışma pratiği, bizi daha önceki
bir algının algılanmasına ya da daha önceki bir bilginin bilgisine
götürür ve bu da genellikle yeni bir bilgi içerir.

Eğitim gruplarının teorik bağlamında, pratiğin aydınlatıl-
masında ve yanlış anlama ve hataların keşfedilmesinde ilerle-
diğimiz sürece, aynı zamanda, yapılan ve algılanan hataların
üstesinden gelmek amacıyla kendimizi “silahlandırmamız”
için gereken bilimsel bilginin ufkunu da zorunlu olarak ge-
nişletmiş oluruz. Bizi pratik üzerine düşünmeye sevk eden ilk
ihtiyaca yanıt verme çabasıdan doğan ufukların bu zorun-
lu genişlemesi, bakış açımızı da genişletme eğilimindedir. Bir
noktanın açıklığa kavuşturulması, gün yüzüne çıkarılmayı
bekleyen bir başka noktayı açığa çıkarır. Pratik üzerine dü-
şünme sürecinin dinamiği budur. Pratik üzerine düşünmek bu
nedenle insana daha iyi eylemeyi öğrettiği gibi daha iyi düşün-
meyi de öğretir.

Bu anlamda, teorik bir bağlamdaki entelektüel faaliyet, çalışma pratiğinin eksiksiz bir şekilde pratiğe dökülmesini gerektirir. Bu çalışma pratiğinde sözcüğün okunmasını ve yazılmasını da içeren dünyanın eleştirel bir gözle okunması yer almak zorundadır. Metinler birbirini bütünleyen, dahası teorik bağlamlarda kendilerini tanıtan bir şekilde okunmalı ve yazılmalıdır. Öyle ki, bu etkili bir şekilde yapıldığında, “nasıl yazacağımı bilmiyorum, nasıl okuyacağımı bilmiyorum” demek, artık yakışık almayacaktır.

Gazete ve dergi okumanın, üzerine yorum yapılmış olgular, olaylar, kötü yönetim ve okul yönetimi arasında bağlantılar kurmanın ve doğru düzgün hazırlanmış belirli televizyon programlarının izlenmesinin, pratiklerin belirli parçalarının, hatta grubun çalışma toplantılarından birinin videoya çekilmesinin önemini vurgulamak istiyorum. Pratik üzerine düşünmeye yardımcı olabilecek, daha fazla bilgi üreterek pratiğin geliştirilmesiyle sonuçlanabilecek hiçbir kaynak bir kenara bırakılmamalıdır.

Birer teorik bağlam olan çalışma gruplarının, odaklarının fazla dar olması nedeniyle zarar görmesi riskinden kaçınmak için, farklı ama münasip merceklerden görülen aynı konuyu tartışmak üzere farklı grupların katıldığı, düzenli disiplinler arası toplantıların yapılması önemlidir.

Farklı eğitim grupları arasında, grupların kendi eğitim faaliyetleriyle ilgili videoların da yer aldığı videoların değiş tokuş edilmesi ilginç bir pratik olacaktır. Grup A, Grup B'ye çalışma toplantılarından birinin kaydedildiği bir video gönderir ve Grup B'den benzer bir malzeme alır. Her iki grup da diğerinin etkinliklerine ilişkin kendi tepkilerini kayda almak

zorunda olacaktır. Düşünme deneyimi sıra d    bir biçimde derinle ecektir.

Ekvator Afrika'sındaki Tanzanya'da, muazzam değer taşıyan bir tecrübem olmuştu. Kanadalı bir yönetmen, tarımcı bir toplukla bir tarımbilimci arasında cereyan eden, bir sonraki tarım mevsiminin ürünleriyle ilgili bir tartışmayı filme aldı. Hiç vakit geçirmeden 100 kilometre uzaklıktaki bir başka topluluğa filmi göstererek, bir önceki topluluğun tartışmasına ilişkin tartışmayı da filme çekti. Daha sonra ilk topluluğa geri dönerek, varlıklarından bile haberdar olmadıkları dostlarının tepkilerini gösterdi.

Bu şekilde, topluluklar arasındaki mesafeyi kısalttı, ülkeye ilişkin bilgilerini arttırdı, aralarında gerekli ba ları kurdu ve ulusal gerçekliği daha eleştirel bir gözle anlamalarını mümkün kıldı.

Filmin yönetmeni kuşkusuz ülkenin daha geri kalmış b l- geleriyle bağlantılı bazı sorunlarla kar ıla sa da, kısa bir süre içinde, Tanzanya'nın büyük bir kısmını filme aldığını anlattı.

 nsanları dünyayı eleştirel bir şekilde okumaya zorlamak, güçlerini sömürülenlerin "masumiyetinden" alanlar için her zaman rahatsızlık veren bir pratik olmuştur.

Yaptığım şeyi değerlendiren, benim prati imdir, ama teo- rik olarak aydınlanmış prati im.

ONUNCU MEKTUP

BİR KEZ DAHA DİSİPLİN MESELESİ ÜZERİNE



Öğrencilerin eğitimcinin de yardımıyla kendi kendilerine entelektüel bir disiplin geliştirme ihtiyaçlarından daha önce söz ettim. Disiplin olmadan entelektüel faaliyet yaratılamaz, metinler ciddi bir şekilde okunamaz, olgular titizlikle yazılamaz, gözlemlenemez ve çözümlenemez ya da aralarında ilişki kurulamaz. Tüm bunlar serüven ve cesaret sevgisinden ama aynı zamanda yaratmaya yönelik serüven ve cesaretin disiplinsiz bir sorumsuzluk haline gelmemesi için belirli bir sınır duygusundan da yoksun olmamalıdır. Öte yandan farklı ve birbirinden ayrı disiplinlerin var olduğu fikrinden uzak durmalıyız. Biri şimdi üzerinde durduğumuz gibi entelektüel, diğeri idman programlarıyla ilgili bedensel, bir diğeri etik-dinî vs. disiplinler yoktur. Belirli hedefler, farklı disiplin güzergâhları gerektirebilir. Ancak esas olan şudur ki, eğer gerekli disiplin sağlıklıysa, eğer disiplin anlayışı, disiplini yaratma ve demokratik bir şekilde yaşama yöntemi sağlıklıysa, eğer vazgeçilmez olan disiplinin yaratıcı özneleri sağlıklıysa, her zaman sınırların tecrübe edilmesini, otorite ve özgürlük arasındaki çelişkili oyunu içerir ve asla sağlam bir etik temelden yoksun olmaz. Bu açıdan, bir otoritenin, hangi etik adına olursa olsun, sadık olma kapasitesine

uyum sağlayarak sadece kısırla tırıcı bir sadakati deneyimleme hakkını kullanma özgürlüğüne sahip olmak için saçma bir disiplin dayatabilmesini hiçbir zaman anlayamamı ımdır.

Hareketsizlik,  zg rl    hareketsiz kılan kayıtsız ve mesafeli bir otorite, özgürlüğü saygı gösterme adına geri çekilen bir otorite disiplinden yoksundur.

Ama otoritenin kendi iradesini, tercihlerini en iyi  zg rl   m   gibi dayattığı özgürlüğün hareketsizli inde, sindirilm   özgürlüğün ya da saf bir isyan hareketinin tabi kılındığı bir hareketsizlikte de disiplin yoktur. Bilakis disiplin ancak otoritenin zorla uygulanabilirliği ile özgürlüğü sahip çıkmaya yönelik uçsuz bucaksız arayış arasındaki gerilimde bulunabilir. Bu nedenle otoriterlik içinde a ır ı genişleyen ya da disiplinsizlik içinde k relen otorite, hareket algısını yitirerek kaybolur ve özgürlüğü tehdit eder. Bu a ır ı genişleme sırasında otoritenin hareketi o kadar güçlü bir hal alır ki, özgürlüğün hareketini tamamıyla felce u ratır ya da yolundan saptırır. Şiddete başvuran ya da zorba bir otorite tarafından hareketsizle tirilen özgürlüğü, sahip  ıkılmadı ı için yapay hareketlerin sahteli inde kaybolan bir  zg rl   t r.

Disiplinin var olması için, özgürlüğün sadece doğru ve haklı olduğu iddia edilen şeye “hayır” deme hakkına sahip olması yetmez, bu hakkı kullanabilmesi de gerekir. Özgürlüğün sadece olumsuzlamayı değil, bir kesinlik  l t  olarak, olumsuzlayarak olumlamayı da öğrenmesi gerekir.  zg rl   , bu döngüsel hareket içinde otoriteyi i selle tirir ve ancak otorite özgürlüğü saygı gösterirse, otoritenin eşlik ettiği bir özgürlüğü haline gelir.

Toplumsal ve tarihsel varlıklar, tarihte önemli rol oynayan  znelli in taşıyıcıları olarak, otorite ile özgürlüğü arasındaki bu çelişkili hareket sürecinde ta ıdı ımız siyasi, pedagojik, etik,

estetik ve bilimsel sorumluluk, tartışmasız bir öneme sahiptir. Fakat siyasi sorumluluğu kabul ederken, küçük siyaseti de aşalım. Toplumsal sorumluluğun altını çizerken, tamamen bireyci çıkarlara “hayır” diyelim. Pedagojik görevlerimizi idrak ederken, pedagojik yanılsamaları bir kenara bırakalım. Etik talep ederken, püritenliğin çirkinliğinden uzak duralım ve kendimizi saflığın güzelliğinin keşfedilmesine adayalım. Son olarak bilimsel sorumluluğu kabul ederken, bilimciliğin tahriflerini reddedelim.

Belki de “varoluşsal olarak yorgun” ve “tarihsel olarak uyuşturulmuş”³¹ bazı okurlar, fazla hayal kurduğumu söyleyebilirler. Hayal kurmaksa evet, çünkü tarihsel bir varlık olarak eğer hayal kurmazsam bir varlık haline gelemem. Fazlaya gelince hayır. Hayallerin yaşamımız ya da demokrasimizin sağlamlaştırılması açısından vazgeçilmez olduğu düşünülürse az bile hayal kuruyoruz. Bu hayalleri gerçekleştirmek; okuma ve yazma ya da yazma ve okuma, öğretme ve öğrenme eylemlerinde, keyifli ama öğrenmesi zor bir süreçte, saygı duyarken ve kamusal meselelerle ilgilenirken, karşılıklı saygı gösterirken disiplinli olmayı gerektirir.

Bir öğretmen olarak “Hangi sınıfa ders verdiğim fark etmez; güçlülerin kendi yararlarına ve ulusal çıkarlara karşı hareket ettikleri gerçeği karşısında, neyi yapabiliş yapamayacağımın pek bir önemi yok” dediğimde anlamlı bir şey söylemiş olmam. Bu, etik bir ifade değildir. Rahatına düşkün, uzlaşmacı bir tutumu yansıtır. Daha da kötüsü, uzlaştığımda hareketsizliğim daha fazla utanmazlık üreten bir motora dönüşür. Hare-

31 “Varoluşsal yorgunluk” ve “tarihsel uyusukluk” kavramları için bkz. Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: A Return to the Pedagogy of the Oppressed*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ketsizliğim, kaderci saiklerden kaynaklansa da kaynaklanmasa da, aslında süregiden adaletsizliklerin ya da bizi kaygılandıran felaketlerin lehine, acil çözümlerin ertelenmesinin lehine etkili bir eylem teşkil eder.

Kimse kimseye demokrasiyi hediye olarak vermez. Demokrasi mücadeleyle elde edilir. Bizi demokratik olmaktan alıkoyan bağları kırarak olan edepli bir sabır değildir. Bu bağlar ancak harekete geçen, örgütlenen, bilinçli bir şekilde eleştirel olan insanlarca kırılabilir. Sadece Brezilya kurulduğundan bu yana sömürdüklerini hissetmekle kalmayan, büyük oranda duyarlılıklarıyla ulaştıkları sömürü fenomeninin “varoluş nedenini” onlara veren bilgiyi paylaşan alt sınıflara mensup çoğunluk, bu bağları kırabilir.

Fenomene gösterilen duyarlılıktan ve fenomenin eleştirel bir şekilde kavranmasından söz ederken, hiçbir şekilde duyarlılık, duygular ve bilişsel etkinlik arasında bir ayrım bulunduğunu ileri sürmüyorum. Bütün benliğimle, duygularımla, hislerimle, eleştirel zihnimle bildiğimi zaten daha önce söyledim.

Harekete geçen, örgütlenen, eleştirel bir şekilde bilen, her türlü otoriter serüvene karşı demokrasiyi derinleştiren ve güçlendiren insanların, demokrasinin işlemesi için gereken disiplini de şekillendirecek insanlar olduklarını açıkça belirtelim. Brezilya’da neredeyse her zaman, özgürlüklerin inkâr edilmesinden kaynaklanan disiplin yokluğu ile otoritesizlik sonucunda ortaya çıkan disiplinin yokluğu arasında gidip geliyoruz.

Evde, okulda, sokakta, trafikte disiplinden yoksunuz. Hafta sonları salt disiplin yokluğu nedeniyle hayatını kaybedenlerin, ülkenin bu kazalarda, çevre felaketlerinde kaybettiği insanların sayısı dudak uçuklatıyor.

En az disiplinsizliğimiz kadar uğursuz olan, başkalarına yaptığımız bir diğer bariz saygısızlık da hukuksuzluk ve bu ülkede süregiden cinayetlerin cezasız kalmasına neden olan sorumsuzluktur.

Kapitalist sistemde hükmedilen ve sömürülen alt sınıflar –entelektüel bir disiplin oluşturma sürecine girmeleriyle eş zamanlı olarak– toplumsal, medeni ve siyasi bir disiplin yaratmaya da ihtiyaç duyarlar. Bu disiplin salt burjuva demokrasisinin ya da liberal demokrasinin ötesine geçecek ve sonunda kapitalizmin adaletsizlerini ve sorumsuzluklarını ortadan kaldıracak bir demokrasi için mutlak bir zorunluluktur.

Bilgiyi öğrencilere aktarmak gibi yanlış bir şekilde tanımlanmış öğretme görevi yerine, kendimizi adamamız gereken görevlerden biri de budur.

Öğretmen öğretmelidir. Bunu yapmak zorundadır. Ama öğretmek bilgiyi aktarmak değildir. Bir eyleme öğretme eylemi denebilmesi için, öğrenme eyleminin öğrencilerin aynı zamanda kendilerine öğretilen bilgiyi üreten kişiler haline geldikleri, içeriği ya da bilinebilir nesneyi kavrama eyleminden önce ya da onunla eş zamanlı olarak gerçekleşmesi gerekir.

Öğrencilerin nesnenin anlamının ve bilgisinin üretken özneleri haline gelmesi, ancak düşünen özneler haline geldiklerini ve en az öğretmenleri kadar düşünen özneler olduklarını fark ettikleri ölçüde mümkündür. Öğretme ve öğrenme bu diyalektik hareket içinde bilme ve yeniden bilme halini alır. Öğrenciler zamanla henüz bilmediklerini bilirler ve eğitimciler de daha önceden bildiklerini yeniden bilirler.

Sadece öğretme ve öğrenme sürecini anlamayı değil, aynı zamanda yaşamayı da sağlayan bu yol, sözünü ettiğim, yurttaş-

lığın icadı açısından vazgeçilmez olan siyasi disiplinden kendini ayırmayan bir disiplini gerektirir. Evet, yurttaşlık, özellikle de bizimki gibi, otoriter ve ırksal, cinsel ve sınıfsal olarak ayrımcı geleneklere sahip toplumlarda, gerçekten bir icat, siyasi bir üretilmdir. Bu anlamda, bu ayrımcılıklardan herhangi birine ya da tümüne maruz kalan bir kişi, barışçıl ve tanınmış bir hak olarak yurttaşlıktan bütününü yararlanamıyor demektir. Oysa bu, ulaşılması gereken ve elde edilmesi demokrasinin sürekli gelişmesini mümkün kılan bir haktır. Yurttaşlık, çalışma, yeme, giyinme, ayağına giyecek bir ayakkabıya sahip olma, bir çatının altında uyuma, kendini ve ailesini geçindirme, sevmeye, öfkelenme, ağlama, itiraz etme, destekleme, hareket etme, şu ya da bu dine veya partiye katılma, insanın ülkesinin hangi denizinde olursa olsun yüzme özgürlüğü anlamına gelir. Yurttaşlık şans eseri kazanılmaz: Asla sona ermeyen, uğruna mücadele etmemizi gerektiren bir inşadır. Adanmışlık, siyasi berraklık, tutarlılık ve kararlılık ister. Bu nedenle demokratik bir eğitim yurttaşlık eğitiminden bağımsız gerçekleştirilemez.

Öğrencilerimize, renkleri, cinsiyetleri ya da toplumsal sınıflarından bağımsız olarak ne kadar saygı gösterirsek, gündelik yaşamlarımızda, okulda, meslektaşlarımızla, kapı görevlileriyle, aşçılarla, bekçilerle, öğrencilerin anne babalarıyla olan ilişkilerimizde ne kadar saygılı olursak, söylediklerimizle yaptıklarımız arasındaki mesafeyi ne kadar kısaltırsak, demokratik tecrübelerin güçlendirilmesine o kadar fazla katkı sunarız. Kendimizi yurttaşlık ve yurttaşlığın genişlemesi için daha fazla mücadele etmeye zorlarız. Eksikliği eğitimimizi sekteye uğratabilecek olan vazgeçilmez entelektüel disiplin ile en az onun kadar gerekli ve yurttaşlığın icadı mücadelesi açısından asli olan siyasi disiplini kendi içimizde şekillendiririz.

SON SÖZLER

BİLMEK VE BÜYÜMEK – HENÜZ GÖRÜLMEYEN HER ŞEY



Bu kitabı, 1992 Nisan'ında Recife'de düzenlenen bir konferansta sunduğum ve gündelik yaşamın somut bağlamına ilişkin bazı çözümlemelerimi açıkladığım bir tebliğle bitirmek istiyorum.

Bu toplantıyı düzenleyenlerin bana verdikleri görev “Bilmek ve büyüme – henüz görülmeyen her şey” ifadesine içkin olan izlek üzerine düşünmekti.

Düşüncelerimin çıkış noktası epistemolojik merakımın nesnesi olan ifadeye geri dönmek olmalı. Bu her şeyden önce, ifadenin anlamını öğrenmeye çalışmayı gerektirir ki bu da içindeki sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkileri içinde anlaşılma-
malarını talep eder.

Öncelikle iki düşünce kümesiyle karşı karşıyayız: “bilmek ve büyüme” ve “henüz görülmeyen her şey.” İlk kısımda yer alan ve “bilgi” ve “büyüme” şeklinde iki adla değiştirilebilecek olan iki fiil, “ve” eşgüdümlü bağlacı ile birbirine bağlanmış halde bulunur. Aslında bu iki küme kendi içlerinde şu sonuca varılabilecek bir açılma ihtimalini barındırır: Bilme süreci ve büyüme süreci her açıdan birbiriyle ilgilidir. Hatta; bilme

süreci büyüme sürecini gerektirir. Belirli türde bir büyüme olmadan bilebilmek mümkün değildir. Belir türde bir bilgi olmadan büyüebilmek de mümkün değildir.

Bilmek geçişli bir fiildir, bir özne tarafından ifa edilen, bir ilgece ihtiyaç duymaksızın bir nesneyi etkileyen ya da bir nesneye yönelen bir eylemi ifade eder. Bu yüzden bu fiil tümlecine, “dolaysız nesne” denilebilir. Bilen birisi, bir şeyi bilir. “Sadece canımı acıtan acıyı bilirim.” Acı, “bilirim”in dolaysız tümleci, bilme eyleminin nesnesidir.

Fakat büyüme, geçişsiz bir fiildir. Anlamını sabitleyen bir tümlece ihtiyaç duymaz. İnsanın bunun gibi fiillere anlam katmak için yapabileceği ve neredeyse her zaman yaptığı şey, öznenin düşüncesinin taleplerine, onun bir fonksiyonu olarak, koşullara bağlı unsurlar ya da anlamlar, zarflar eklemektir. “Sancılı bir şekilde büyüdüm” veya “merakımı uyanık tutarak büyüdüm” ifadelerinde “sancılı bir şekilde” ve “merakımı uyanık tutarak” benim büyüme sürecimin biçimini ifade ederler.

Şimdi biraz bilme sürecine odaklanalım.

Kendimize şimdi hayati bir fenomen olarak görülen bilme sürecine ilişkin sorular sorduğumuzda, ilk olarak söyleyebileceğimiz şey şudur: Bilme süreci sadece bizim insan olarak tarih boyunca yaşamın bize sunduğu materyallerle yarattığımız varoluşta değil, her şeyden önce yaşamın içinde gerçekleşir. Fakat burada bizi ilgilendiren, beşerî olmayan yaşamda vuku bulan ilişkilerde ortaya çıkan belirli türde bir tepkiden ziyade, büyüyebilmemizi sağlayan bilgidir.

Bilginin gerçekte ne olduğu sorusuna gelince, ilk söylenmesi gereken bilginin toplumsal bir süreç olduğu, ancak bireysel boyutunun unutulamayacağı, hatta değersizleştirilemeyeceğidir.

Tamamen bilinçli bir benliği, duyguları, hisleri, hafızayı, arzuları, epistemolojik olarak meraklı, nesneye odaklı bir zihni içeren bilme süreci eşit şekilde diğer düşünen öznelere, yani bilebilen ve meraklı başka insanları da içerir. Bu basitçe “düşünme” adı verilen ilişkinin “düşünen özne-bilinebilen nesne” ilişkisine hapsedilemeyeceği, çünkü diğer düşünen öznelere de uzandığı anlamına gelir.

Burada vurgulamanın ilginç olacağını düşündüğüm bir diğer nokta da, belirli türde bir bilmeye, algılamaya ve dünyaya, nesnelere, nesnelerin mevcudiyetlerine ve başkalarının söylediklerine duyarlı hale gelmemizle sonuçlanan dünyadaki kendiliğinden hareketimizdir.³² Dünyadaki bu kendiliğinden hareketimizde, şeyleri ve olguları algılar, kendimizi uyarılmış hisseder, anlamlarını içselleştirdiğimiz işaretler nedeniyle şu ya da bu şekilde davranırız. Bunlardan doğrudan bir bilgi ediniriz, ama varoluşun esas nedenini öğrenemeyiz. Zihinlerimiz, dünyadaki kendiliğinden yönelimimiz içinde epistemolojik olarak çalışmaz. Dünyaya ya da hedeflerindeki nesnelere eleştirel, sorgulayıcı, metodolojik, titiz bir şekilde yönelmezler. Bu, Camoes’in sözleriyle, eleştirel düşüncenin süzgecinden geçmeyen, “tecrübeden elde edilen bilgidir.” Sağduyuya dayanan, nesneye yaklaşmanın titiz yöntemlerinden yoksun, masum bir bilgeliktir, ama bu yüzden sorgulanmaktan muaf tutulmamalıdır. Bu bilgiyi aşmak için, ona saygı duymamız ve bu saygıdan yola çıkmamız gerekir.

Belki de merakımızın nesnesi olarak bir sabahımızı incelemek ve dünyada hareket etmenin bu iki biçimi, yani kendiliğinden ve sistematik biçimleri arasındaki farkı görmek ilginç olabilir.

32 Bu konuda bkz. Kosik, *Dialectic of the Concrete*.

Kıpırdanırız. Uyanırız. Dişlerimizi fırçalarız. Günün ilk duşunu alır, sonra kahvaltı ederiz. Eşimizle konuşuruz. Günün ilk haberleri hakkında bilgi ediniriz. Evden ayrılırız. Sokakta yürürüz. Gelip geçenlerle karşılaşırız. Trafik ışıklarında dururuz. Anlamını çocukken öğrendiğimiz yeşil ışığı bekleriz. Dişlerimizi fırçalamaktan duş almaya, kahve içmekten (rutin dışında bir şey istemedikçe) kırmızı ıfıkta durmaya kadar, yaptığımız bu şeylerin herhangi biri hakkında kendimize hiç bir zaman soru sormayız. Başka bir deyişle: Gündelik yaşama gömülmüş bir şekilde, yaşamın içinde, “sokaklarında,” “kaldırımlarında” herhangi bir şey hakkında kendimizi sorgulamaya büyük bir ihtiyaç duymadan ilerleriz. Gündelik yaşamda zihinlerimiz epistemolojik bir şekilde çalışmaz.

Eğer bu sabah rutinine ilişkin, aslında kendimizi analiz ettiğimiz çözümlememizde biraz daha ilerleyecek olursak, yaşadığımız sabahlardan herhangi birini merak nesnemiz haline getirdiğimizde, gündelik yaşam tecrübesinin dışına çıkmamız gerektiğini gözlemeyebiliriz. O halde sabahları dünyada hareket etme biçimimizden “kendimizi uzaklaştırmak” için gündelik yaşamın içinden çıkmamız gerekir. Aynı zamanda nesneden “kendimizi uzaklaştıırken” aslında ona “yaklaştığımızı” gözlemlemek de ilginçtir. Nesneden “uzaklaşmak” epistemolojik olarak “ona yaklaştırmaktır.” Ancak bu şekilde nesneye, örneğimizde dünyada nasıl hareket ettiğimizi çözümlediğimiz sabaha “hayranlık duyarız.”

Bu iki örnekte, dünyada hareket eden, “bilinçli benlikler” açısından işgal ettiğimiz konumdaki asli farkı görmenin kolay olduğunu düşünüyorum. İlk örnekte, kendimi sabah nasıl hareket ettiğime dair kendi anlattığım hikâye ile uyum içinde görüyorum. İkincisindeyse kendimi, kendi hareketlerini tasvir eden

bir özne olarak algılıyorum. İlk uğrakta, yani gündelik yaşamın içinde edinilen, gündelik yaşama ilişkin deneyimin uğrağında, bilinçli benliğim kendisini onlara ilişkin sorular sormadan, “var olma nedenlerini” araştırmadan, olgulara ve eylemelere maruz bırakır. Bu ilişkilerin sonucu olan bilme türünün –çünkü başka bir bilme türü daha vardır– saf deneyimden oluştuğunu tekrar ediyorum. Zihinlerimizin epistemolojik olarak çalıştığı ikinci uğrakta, nesneye “kendimizi ondan uzaklaştırarak,” yani onu nesneleştirerek daha da yaklaştığımız metodolojik titizlik, başka türde bir bilmenin, kesinliği soruşturmacıya ya da düşünen özneye ilk bilme türünde olmayan bir güvenlik marjı sağlayan bir bilme türünün, sağduyunun bilgisini sunar.

Bu hiçbir şekilde, aşılması için saygı gösterilmesi gereken bu masum bilme türünü küçümsememiz gerektiği anlamına gelmez.

Aslında bu iki bilme biçimine ilişkin tartışma, pratik ve teori üzerine, ancak çelişkili ilişkileri içinde algılandığında ve ele alındığında anlaşılabilir bir tartışmayı gerektirir. Bunlar hiçbir zaman birbirinden yalıtık, kendi başlarına şeyler değildir; sadece teori ya da sadece pratik diye bir şey yoktur. Bu nedenle çelişkili ilişkilerini anlamak yerine pratik ile teoriyi birbirinden dışlayan sekte siyasi-ideolojik tutumlar yanlışır. Entelektüalizm karşıtlığı teorinin geçerliliğini inkâr eder; teorik seçkincilikse pratiğinkini. Nesnelere yaklaşırken sahip olduğum titizlik, bu iki konuma da meyletmemi engeller: Ne entelektüalizm karşıtlığı ne de seçkincilik, fakat karşılıklı olarak birbirini aydınlatan pratik ve teori.

Şimdi de biraz “büyüme” üstüne düşünelim. “Büyüme”yi huzursuzluğumuzun, epistemolojik merakımızın nesnesi olarak alalım. Büyümenin kişisel ya da toplumsal tecrübesini

hissetmenin ya da bu tecrübeden etkilenmenin ötesinde, kavramın ve içerdiklerinin radikal anlamını bulmaya çalışalım. Karşıdan karşıya geçmek için yeşil ışığı beklememiz gibi, kendimize hiçbir şey sormadan “nesnelere rastladığımız” gündelik yaşamın dışına çıkalım ve büyüme tecrübesini yaşayalım. Gündelik yaşamın dışına çıkalım ve meraklı bir zihinle, kendimizi büyüme hakkında sorgulayalım.

Kavramı bilme eylemimizin nesnesi olarak aldığımız ilk yaklaşımımızda, büyümeyi, deneyimlenmesi öznesini dinamik bir hareketin içine sokan, hayati bir fenomen olarak algılarız. Büyümedeki hareketsizlik hastalık ve ölüm demektir.

Büyüme, yaşamın deneyimlenmesinde rol oynar. Fakat tam da insanlar, uzun bir tarihin sonunda yaşamın bize sunduğu materyallerden yararlanabilir hale geldikleri, bu materyallerle içimizde ya da aramızda büyüyen beşerî varoluşu –dili, kültürün sembolik dünyasını, tarihi– yarattıkları için, “büyümek” bir anlam kazanır ve saf yaşam içinde büyümenin ötesine geçer. Bizim için büyüme, bizden farklı olarak kendi büyümelerini zihinsel meşgalelerinin nesnesi haline getiremeyen ağaçların ya da hayvanların büyümesinden daha fazla anlam taşır. Bizim için büyüme müdahale edebileceğimiz bir süreçtir. İnsanın büyümesinin dönüm noktası, türsel varlığında bulunmaz. Tartışmasız bir şekilde programlanmış varlıklarız, ama asla önceden belirlenmedik. François Jacob’un da işaret ettiği gibi her şeyden önce öğrenmeye programlandık.³³

Bu konferans tebliğinde sözünü ettiğim, ağaçların ya da Alman çoban köpekleri Andra ve Jim’in yeni doğmuş köpek yavrularının değil, bizim büyümemizdir.

33 François Jacob, “Nous sommes programmés, mais pour apprendre”, *Courrier de l’UNESCO*, Şubat 1991.

Tam da içerdği ama aynı zamanda yerini de aldığı yaşamın kendisinden daha büyük bir şey olan kendi varoluşumuzu icat edebilir hale geldiğimiz için, büyümek bizim için zamanla ağaçlar ya da hayvanlar için olduğundan, sıfatın kesin anlamıyla daha karmaşık ve tartışmaya açık bir hal alır.

Kendi aramızda büyümeye, var olmaya ilişkin eleştirel bir anlayış geliştirmek üzere kalkış noktası olarak, “öğrenmeye programlanmış olduğumuz” için miras aldıklarımızla edindiklerimiz arasındaki ilişkiyi yaşadığımızı, deneyimlediğimizi ya da deneyimlemeye açık olduğumuzu belirtmek önemlidir. Genetik-kültürel varlıklar haline geliriz. Ne sadece doğadan, ne de sadece kültürden, eğitimden ve düşünmeden ibaretizdir. Bu nedenle bizim için büyümek biyolojinin, psikolojinin, kültürün, tarihin, eğitimin, siyasetin, estetiğin ve etiğin etkisi altındaki bir deneyimdir.

Her birimiz için, zaman zaman yapmacık konuşmalarda söylendiği şekliyle, “insan varlığının ahenkli büyümesi”, bir bütünlük olarak büyümekle mümkündür. Ancak ekseriyetle, amaç edinmemiz gereken insan varlığının ahenkli büyümesi için mücadele etme istidadından yoksunuzdur.

Gerekli organik gelişmeyle fiziken normal bir şekilde büyümeyi; duygusal olarak dengeli bir şekilde büyümeyi; hükümet tarafından nitel ve nicel olarak sağlanmış eğitim pratiklerine dahil olarak entelektüel açıdan büyümeyi; dünyanın karşısında yakışık alır şekilde büyümeyi ve bugün başta Üçüncü Dünya olmak üzere dünyanın bölündüğü farklı dünyalara yayılmış olan milyarlarca insanın bütünlüklü büyümesinin önüne çıkan engellerin üstesinden gelmeye yönelik, karşılıklı saygı içinde büyümeyi arzulamalıyız.

Sırasıyla 1990 ve 1991 tarihli raporlarında bize sefaleti, çocuk ölümü oranlarını, sistematik eğitim yoksunluğunu, Üçüncü Dünya'da kızamık, boğmaca ve yetersiz beslenme nedeniyle hayatını kaybedecek insanların korkutucu sayısını -160 milyon çocuk- bildiren Dünya Bankası ve UNICEF gibi tarafsız örgütlerin istatistikleri etkileyicidir. UNICEF önümüzdeki on yılda topyekûn bir felaketten kaçınmanın maliyetini belirlemek üzere yapılmış olan çalışmalar hakkında raporlar hazırlamaktadır: İki buçuk milyar dolar gerekecek, ki aynı raporun korkutucu bir şekilde belirttiğine göre bu Kuzey Amerika'daki sanayi kuruluşlarının her yıl daha fazla sigara satmak için harcadıkları miktarla aynı.

Bilmek her açıdan büyümekle alakalıdır. Fakat hâkim azınlıkların bilmesi, hükmedilen engin çoğunlukların büyümesini engellememeli, boğmamalı, iğdiş etmemelidir.

SONDEYİŞ



*Shirley R. Steinberg**

2 Mayıs 1997'de, Brezilya'da bulunan Marcia Mores'ten bir e-posta aldım. "Kötü haberlerim var. Sevgili dostum Paulo Freire bugün vefat etti" yazmıştı. Böyle bir haber alacağım aklıma düşmeyeli uzun yıllar olmuştu. Paulo, hareketli, öylesine hayat doluydu ki... Onun aramızdan ayrılması tasavvur edilemezdi. On yıl sonra, şimdi aslında bizi hiç bırakmadığını anlıyorum. Paulo'nun yaşamlarımızda bıraktığı iz, şimdi, ilk kez ezilen ve dışlanan insanlar için bir pedagoji yarattığı 1970'lerde olduğundan çok daha anlamlı, çok daha gerekli.

Paulo asla eserlerinin ve ideolojisinin bir tür kutsal kitap, metodoloji, taksonomi ya da eğitsel bir kestirme çözüm olarak benimsenmesini istemedi. İlk çalışmaları özellikle birlikte çalıştığı ve yaşadığı öğrencilere ve öğretmenlere hitap etmek üzere tasarlanmıştı. Onu eleştirenler, sadece tek bir yazma söyleminin olduğu bir dönemde yazdığı, erkek olduğu ve salt ilk yazılarında çevre meselesini ele almamış olmasının bunun farkında olmadığı anlamına gelmeyeceği gerçeğini görmezden gelerek özel dilinden ve çevre karşıtı duruşundan söz ederler. Paulo asla herkes için her şey olmak istemedi ve eserlerine itiraz edenler, iki kelimeyle söyleyecek olursak, *onları kullanmamalıdır*. İşin tuhafı ya-

* **Shirley R. Steinberg:** Eleştirel pedagoji, toplumsal adalet, şehir ve gençlik kültürü alanlarına odaklanan eğitimci, yazar ve aktivist. Freire Projesi'nin direktörü. -çev.

şamının son yıllarında kasti olmayan ihmalleri ve siyaseten doğru olmayan ilk çalışmaları için çok şey yazdı. O, Paulo'ydu... Mütevazı, asla herhangi birisine (yani hâkim kùltürün dışında kalanlara) zarar verecek bir söylemi kasten kullanmayacak bir insandı.

İktidarda olanlar söz konusu olduğundaysa, Paulo sözcüklerini kullandı. Yurttaşlar üzerindeki kontrolcü güçleri ve hegemonik etkileri tespit etmeden, asla iktidara ya da aydınlanmaya ulaşamayacağımızı öğretti. Dışlanmışlara ve haklarından mahrum bırakılmışlara öğreten kişiler olarak görevimiz, iktidarda olanların kökenlerinin ve ideolojilerinin anlaşılmasını kolaylaştırmak ve bu anlayışın nasıl baskıyla ilişkili olduğunu göstermekti. İktidardan yoksun olanları savunmak konusunda korkusuzdu; kendilerini okullarımıza ve topluluklarımıza sokan iktidar sahibi araçlara duyduğu öfkesinde ve kızgınlığında korkusuzdu.

Paulo'nun kendini savunacak zamanı yoktu. Pedagojiyi mümkün kılmaya çalışmakla fazlasıyla meşguldü. Onun çalışmalarının ya da eleştirel pedagojinin söyleminin neden kendilerini güçlendirmedğini soranlar, buna eşlik etmesi gereken adanmışlığı ve tevazuyu anlayamayanlardır. Her ne kadar Paulo'nun asla ümidini yitirmediğini düşünsem de, onlar için pek bir ümidim yok.

Kendi kariyerlerini ve eğitim merkezlerini ilerletmek için Paulo Freire'nin ismini ve pedagojisini kullananlar oldu. Nita Freire'nin Paulo ile birlikte ve onun adına yaptığı çalışmaları ve etkisini görmezden gelen keyfî araştırmacılar, Paulo'yla özel bir ilişkileri olduğunu ve onun söylediği ve yaptığı her şeyin mirasçısı olduklarını ima etmek için Freire'nin ismini kullandılar. Bu eğitim simyacılarının pek çoğu kendileri için *Freire Oyunu*'nun içindeydiler ve o gittiğinde, eserlerini ve yazdıklarını sahiplenmek kolaydı. Neyse ki Paulo eserlerinin çarpıtıldığını, sevgili eşi Nita'nın görmezden geldiğini ve araştırmalarının acınası konferanslara, Freire'ci merkezlere ve

favorim olan, bir başka *Paulo Freire'nin Son Kitabı*'na indirgendiği-
ni gorecek kadar yaşamadı. 2005 yılında, bir grup insan, Amerikan
Eğitim Araştırmaları Derneği'nin himayesinde Paulo Freire zerine
Özel bir çıkar grubu organize etmeye çalıştığında gülünç bir an
yaşandı. Montreal'deki son derece sıcak bir odada yaklaşık 150 kişi
vardı. Csar Rosatto tevazu ve sevgiyle toplantıya başkanlık ediyor-
du. Csar yaklaşık yirmi davetli konuşmacıdan sırayla kendilerini
tanıtmasını istedi. Konuşmacıların pek çoğunun başvurduğu ba-
yağı gösteriş, inanılmaz ölçüde kibirliydi: *Merhaba, benim adım...*
Paulo'yu tanıyordum ve o ve ben ... Merhaba benim adım Paulo'ya
Çok yakındım. O benim en iyi dostumdu. Hatırlıyorum da ikimiz...
Böyle sürüp gitti. Joo Paraskeva isimli bir dostum, sıra kendisine
geldiğinde *Merhaba benim adım Joo Paraskeva ve Paulo Freire'nin*
ayakkabılarını bağladım diyeceğini söyleyerek beni kahkahalara
boğmuştu. Odadaki cilalı araştırmacıların üstünlük sağlamaya y-
nelik şişinmeleri karşısında Paulo'nun muhtemelen epey bir gl-
yor olduğunu bilerek hepimiz gülümsedik.

Tevazu Paulo Freire'nin eserlerinin anlaşılması açısından çok
nemli bir etmendir. Eğitimciler olarak her şeyi biliyormuşçasına sı-
nıfa ya da eğitim verilen mekna girmeyiz. Bilme imtiyazına sahip
olduklarımızı paylaşmak ve kolaylaştırmak için geliriz. ğretmek bir
onurdur ve Paulo'nun bu kitapta yer alan mektuplarında da yazdı-
ęı gibi, biz öğrencileri etkileyebilen ve onlara bilgi kapıları açabilen
kültür işileriyiz. Fakat sonunda öğrencilerimiz, kendilerine sunulalı
kucaklamalıdır. Bizler beyin yıkayan kişiler değil, toplumsal adalet,
eşitliğe ve tevazuyla kendilerini adamış ğretmenleriz.

Paulo Freire'nin pedagojisinin tohumlarını alabilen ve her türlü
beklentinin ötesine geçen koşullar yaratabilen toplulukları gözleme
şansına sahip oldum. Barcelona'daki Toplumsal ve Eğitsel Araştırma-
lar Merkezi'nin [*Centre de Recerca Social i Educativa*, CREA] alışmaları

Freire'nin ektiği tohumlarının büyümesine verilebilecek bir örnektir. 1970'lerde Ramón Flecha ve meslektaşı Jesús Gómez tarafından kurulan CREA öğretmenlerin birer kültür işçisi olmalarına sıra dışı bir örnek teşkil eder. Barcelona'nın haklarından mahrum bırakılmış Romanlarıyla çalışan CREA'nın öğretmenleri, küçük okuma gruplarının doğru düzgün okuyazar olmayanlara okuma yazma öğrettikleri edebiyat çevreleri kurdular. 2003'te bu gruplardan birini ziyaret ettiğimde (çoğu 1976 ya da 1977'de gruba girmiş olan) on beş katılımcının James Joyce'un *Ulysses* kitabı üzerine yürüttükleri tartışmayı dinledim. Katalanca konuşan katılımcılar Joyce'u ve yazma niyetlerini tartışırken Federico García Lorca'dan ve diğer yazarlardan alıntı yapıyorlardı. Katılımcıların birçoğu hayatlarında hiç formel bir eğitim almamıştı. Bir öğretmen, Paulo Freire'nin yol göstericiliğinde öğrettiğinde nasıl mucizeler ortaya çıkabiliyor.

Freire'nin tevazusunun bir parçası da onun maneviyatıyla ilgiliydi. Liberal bir ilahiyatçı olan Freire, kendini, Katolikliğe getirdiği yoruma ve insanın hem manevi hem de toplumsal adanmışlığı bir yaşam biçimi olarak harmanlayabileceğine duyduğu inanca adamıştı. Onun maneviyatı sevgi alanına ulaşıyor ve radikal sevgiye ve adanmışlığa ilişkin tartışmaları sözcüklerine nüfuz ediyordu. Paulo Freire'nin yaşamında mutlak şekilde hayat dolu olduğu, hayatını ve yaşamındaki sevgileri minnetle anmadığı tek bir gün bile yoktu. Paulo ne kadar şanslı olduğunu biliyordu ve mevcudiyetinin hiçbir parçasını cepte görmüyordu. Yaşamdan daha geniş olan, yaşamın içinde bir tanecikten fazlası olmayı reddeden ve sadece öğretmek, hizmet etmek ve sevmek için gayret eden bir kişi, benim için inanılmazdı.

Paulo Freire'ye saygı duyan ve onu unutmayan eleştirel pedagoji çalışmaları yapacağımızı ve kendi kültürel sermayemizi ve topluluklarımızın ihtiyaçlarını bu çalışmalara katacağımızı yürekten ümit ediyorum.

OKUMA ÖNERİLERİ

- Darder, A., *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*, Boulder, CO: Westview Press, 2002.
- Freire, A., *Chronicles of Love: My Life with Paulo Freire*, New York: Peter Lang Publishing Group, 2001.
- Freire, P., J. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon ve W. Stokes (haz.), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*, New York: Peter Lang Publishing Group, 1997.
- Kincheloe, J., *Critical Pedagogy Primer*, New York: Peter Lang Publishing Group, 2004.
- Macedo, D., *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*, Boulder, CO: Westview Press, 2006.
- McLaren P., *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Boulder, CO: Rowman & Littlefield, 2000.
- Slater, J., S. Fain ve C Rosatto (haz.), *The Freirean Legacy: Educating for Social Justice*, New York, Peter Lang Publishing Group, 2002.
- Stainer, S., H. Krank, P. McLaren ve R. Bahruth (haz.), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities: Projects for the New Millennium*, New York: Falmer Press, 2000.

Dizin

Affonso 66

akılcı 97, 118

Arguelo, Carlos 151, 152

Berlinck, B. L., 97, 99

bilim 21, 23, 28, 36, 48, 81, 156,
157

bilme süreci 80, 163, 168, 177, 178,
179

Cardoso, Adao 157

cehalet 9

cesaret 9, 23, 27, 28, 35, 34, 41,
48-50, 69, 70, 100, 101, 104,
121, 171

Chaui, Marilena 60

Collor de Mello, Fernando Affonso
66, 153

çelişkiler 19, 74, 119

Da Silva, Ezequiel T. 81

demokratik radikalizm 137

dil 46, 52, 77, 128, 152

Dünya Bankası 184

ebeveyn 32, 49, 50, 51, 68, 111,
162, 163

epistemolojik merak 49, 159, 177,
181

etik mücadele 125

evcilleştirici 53, 57

Ferreira, Eduardo Sebastiani 151

Ferreira, Maria Edi 167

Ferreiro, Emilia 82

fizik 157

genelleme 72, 73

gerici postmodernite 66

güven 105, 115

güvensizlik 84, 110, 124, 125

hayal gücü 119, 120, 121

hukuksuzluk 135, 136, 175

hükümet 58, 59, 131, 183

ırkçılık 32

ideoloji 51, 52, 53, 65, 129, 130

ikiyüzlülük 29, 106

ilerici öğretmen 18, 19, 28, 101

itaat 103

Jacob, François 80, 146, 147, 182

kaderci 111, 174

kararlılık 29, 107 176

kibir 54, 66, 97, 98, 102, 108

kibirli 30, 97, 102, 108, 110, 125,
149

kodlamalar 75

Lajolo, Marisa 81

Lebret, Rahip 99

Linz, Werner 45

mali sorunlar 98

- Melo, Tiago de 28, 103
 merak 26, 56, 69, 70, 87, 90, 131, 180
 Milhomem, Gumercindo 52
 modernleşme söylemi 129
 Okulun ilk günü 113-122
 otorite 53, 103, 108, 123, 135, 136, 137, 171, 172
 özgürlük 26, 49, 53, 58, 66, 103, 120, 123, 130, 136, 137, 146, 147, 163, 171, 172
 özgüven 101, 108
 Piaget, Jean 81
 sabırsızlık 29, 59, 79, 107, 109, 110
 sabır ve sabırsızlık 29, 59, 107, 109
 sadakat 119, 172
 sağduyu 73
 saygı 14, 23, 29, 30, 49, 101, 106, 112, 116, 123, 127, 128, 132, 134, 137, 140, 141, 148, 161, 162, 163, 165, 172, 173, 176, 179, 181, 183, 188
 sendika 28, 95, 98, 99, 104, 112, 119
 sınıf 17, 20, 31, 34, 53, 57, 65, 66, 117, 121, 128, 139, 147, 149, 150, 152
 “sınıf” diktatörlüklerini 34, 66
 silahlı bir sevgi 28, 103, 104
 siyaset 33, 57, 59, 60, 65, 66, 143
 somut bağlam 150, 153, 155, 158-161, 163, 165, 166, 177
 sosyal güvenlik 98
 sosyalizm 141
 şiir 120, 121
 tanıklık 9, 16, 26, 52, 74, 125, 128, 130, 163
 temizlik 56, 59, 60, 122, 127
 tevazu 29, 101, 102, 115, 131, 187
 tutarlılık 176
 UNICEF 184
 Üçüncü Dünya 9, 10, 183, 184
 Vasconselos, Zacarias de 99
 Vasquez, Adolfo 157
 Vigotski, Lev S. 79, 81, 122
 Weffort, Madalena Freire 56, 82, 122, 126, 167
 yaşam sevinci 111
 yurttaşlık 51, 61, 176



Yordam Kitap

f YordamKitap t YordamKitap i YordamKitap



20 TL. KDV'den muaftır

ISBN 978-605-172-357-0

