



SİYASAL KURAM VE ELEŞTİREL PEDAGOJİNİN KESİŞİM NOKTASI: JACQUES RANCIÈRE

Ömür BİRLER¹

Öz

Siyasal kuram geleneği Antik Yunan düşüncesinden başlayarak eğitim ve siyasal rejimler arasındaki ilişkiye ayrıcalıklı bir yer vermiş, eğitsel pratiklerin özellikle demokrasinin gelişimine nasıl katkıda bulunabileceği üzerine sayısız eseri literatüre kazandırmıştır. Benzer bir biçimde eleştirel pedagoji disiplini de bu konuya titizlikle yaklaşmış, ancak siyaset kuramından farklı olarak demokratik uygulamaların eğitim alanını nasıl geliştireceği sorusuna odaklanmıştır. Bu tematik ortaklık çerçevesinde birbirlerini gerek yönetsel gerekse kuramsal olarak tamamlama potansiyeli apaçık olan bu iki disiplin, günümüzde dahi ayrışan akademik çevreler tarafından ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı her iki alanda da geçtiğimiz yıllarda çok sayıda araştırmaya konu olan Jacques Rancière'i merkeze alarak eleştirel pedagoji alanında yürütülen tartışmaları siyaset kuramı araştırmacılarına tanıtmaktır. Bu hedef doğrultusunda çalışma öncelikle eleştirel pedagojinin eğitim-demokrasi ilişkisinde önemli yapı taşları olarak gördüğü üç düşünür olan Rousseau, Kant ve Marx'a yönelik analizlerine kısaca değinecek, Aydınlanma döneminin eğitim anlayışında açığa çıkan özgürleşme sorunsalının nasıl çelişkili bir biçimde ele alındığına odaklanacaktır. Ardından bu sorunsalın Rancière'in demokrasi kuramında nasıl tezahür ettiğine dönecek ve bu konuda eleştirel pedagoji araştırmalarının ortaya koyduğu son derece zengin literatürü analitik bir biçimde sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Jacques Rancière, Eleştirel pedagoji, Demokrasi, Eşitlik, Özgürleşme.

THE INTERSECTION BETWEEN POLITICAL THEORY AND CRITICAL PEDAGOGY: JACQUES RANCIÈRE

Abstract

Beginning with Ancient Greek thought, political theory tradition always privileged the relationship between education and political regimes, contributing to the literature with countless works on how educational practices could foster democracy. Similarly, critical pedagogy discipline meticulously tackled the same issue, though differing from political theory, its focus has been on how democratic practices could improve the field of education. However, even today, divergent academic circles address these two disciplines, which have the potential to complement each other both methodologically and theoretically within the framework of this shared theme. The aim of this study is to introduce political theory researchers to the debates in critical pedagogy by focusing on Jacques Rancière, who has been the subject of numerous studies in both fields in recent years. To that aim, this study will first briefly touch upon Rousseau, Kant, and Marx, three thinkers that critical pedagogy considers as the building blocks in the relationship between education and democracy, and will focus on how the Enlightenment understanding of education handled the question of emancipation in a contradictory manner. Subsequently, it will return to the manifestation of this question in Rancière's theory of democracy and analytically present the prolific literature produced by critical pedagogy research.

Keywords: Jacques Rancière, Critical pedagogy, Democracy, Equality, Emancipation.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü. birler@metu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6128-8691.

Başvuru Tarihi (Received): 01.02.2025 **Kabul Tarihi (Accepted):** 17.07.2025

Giriş

Siyasal kuram disiplini Antik Yunan'dan günümüze düşünce tarihine adını yazdırmış kanonik düşünürleri kapsadığı ölçüde sosyal bilimlerin hemen her alanıyla kaçınılmaz bir ilişki içerisinde. Bu ilişki kimi zaman siyasal kurama konu olan temel kavram ve sorunsalların diğer disiplinlerce ele alınması şeklinde tezahür ederken, kimi zamansa sosyal bilimlerin farklı alanlarında karşımıza çıkan bilimsel uygulamaların siyasal kuram araştırmacılarının bakış açılarını genişletmesi ile sonuçlanabilmektedir. Bu tür bir disiplinler arası ilişkiye verilebilecek en güzel örneklerden biri demokrasi kavramına dair siyasal kuram ve eleştirel pedagoji alanında yürütülen çalışmalar olabilir. Her ne kadar ilk bakışta birbirinden farklı ilgi alanları ve araştırma yöntemlerine sahip oldukları izlenimi oluşsa da bu iki akademik disiplinin demokrasi kavramı çerçevesinde oluşan birlikteliğini Plato'nun eserlerine kadar takip etmek mümkündür. Böylesine köklü bir geçmişi olan bu iki disiplinin ilişkisinde siyasal kuram demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiye odaklanırken (Plato, 1968; Plato, 1980; Aristotle, 1995; Locke, 1898; Rousseau, 1979; Kant, 2003; Arendt, 1977; Rancière, 2013), eleştirel pedagoji alanı ise bizzat eğitimin kendisinin bir pratik olarak demokrasi ile bağlantısını sorgulamıştır (Dewey, 2004, Freire, 1976; Biesta, 2006). Bir diğer deyişle siyasal kuram açısından bakıldığında eğitim demokrasi kavramının işaret ettiği sorunlar ve olanakların kimi zaman giderilmesi kimi zamansa genişletilmesi adına bir araç olarak görülmüşken, eleştirel pedagoji ise bu kavramın insan gelişiminin her aşamasında uygulanabilirliği üzerine geliştirilebilecek yöntemlere odaklanmıştır.

Yaklaşımlar arasındaki bu temel fark aslında birçok ortak nokta barındıran ve bilimsel araştırmalarda iş birliği olanakları olan bu iki alanın günümüzde dahi birlikte anılmasının önünde duran sebeplerden birini oluşturmakta ve sonuçta birbirini kuramsal ve uygulama alanlarında besleyebilecek iki zengin literatür ayrışan akademik çevreler tarafından ele alınmaktadır. Bu çalışma görünürdeki bu ayrışmanın önüne geçebilmek adına öncelikle özelde demokrasi kavramı, genelde ise eşitlik ve özgürlük nosyonlarının eleştirel pedagoji tarafından nasıl ele alındığını aktarmayı amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak, Aydınlanma dönemi düşünülerinden başlayarak eğitimin demokrasi ile ilişkisini sorgulayan eleştirel pedagoji yazınının karşımıza çıkardığı sonuçların siyasal kuram alanında faaliyet gösteren araştırmacılara iki temel noktada katkı sağlayacağı öne sürülecektir. Bu noktalardan ilki eğitim-demokrasi ilişkisinin mercek altında alındığı tartışmaların, siyasal kuram çalışmalarını kaçınılmaz olarak daha bütüncül bir hale getirmesidir. Bir diğeri ise, siyasal kuram alanında faaliyet gösteren araştırmacıların bizzat kendilerinin araştırma ve eğitim faaliyetlerini kapsayan akademik süreçlerde demokratik pratiklerle olan ilişkilerinin sorgulamasının önünü açmasıdır. Çalışmanın ana savı çağdaş düşünür Jacques Rancière'in eserlerinin bahsi geçen iki temel noktayı ortaya çıkaran kritik bir kesişim noktası olduğudur. Eserlerinin çok sayıda dile çevirmesiyle birlikte, özellikle yirmi birinci yüzyılın başından beri demokrasi konusunda birçok çalışmanın konusu olan Fransız düşünürün 1987 yılında yayınladığı *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders* isimli kitabı gerek siyasal kuram gerekse eleştirel pedagoji alanlarında sıklıkla incelenmektedir. Ancak Rancière'in zihinsel özgürleşme fikri üstüne kurulu olan demokrasi fikrini daha iyi anlayabilmek için siyasal kuramın eleştirel pedagoji alanında yürütülen çalışmalarla daha bütüncül bir bakış açısı doğrultusunda tanışması yerinde olacaktır.

Bu amaçla çalışma öncelikle ilk bölümde eleştirel pedagojinin demokrasi ve eğitim ilişkisini tartışırken kendine temel aldığı düşünürlerin çalışmalarına odaklanacaktır. Bu bağlamda ilk bölümde kurucu figürler olan Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant ve Karl Marx'ın eserlerinin eleştirel pedagoji alanındaki yansımalarına kısaca yer verilecek ve demokratik bir pratik olarak eğitimin bu üç uğrak noktasında eşitlik ve özgürlük nosyonları ile olan bağlantısı tartışılacaktır. Ardından ikinci bölümde Rancière'in *Cahil hoca* eserine dönülecek ve eleştirel pedagojinin Rancière üzerinden geliştirdiği zengin tartışmalara yer verilecektir. Ancak bununla hedeflenen nokta bu tartışmaların yetkinliğini sorgulamaktan ziyade, öncelikle bu literatürü siyasal kuram

alanında çalışan araştırmacılara tanıtmak ve ardından sistematik bir aktarımla sağlayabileceği katkılara işaret etmektir. Çalışma, incelenen tartışmaların siyasal kuram literatürüne yapabileceği olası katkıların ortaya konulması ile sonuçlanacaktır.

1. Aydınlanma, Demokrasi ve Eğitim

Demokrasi kavramının eleştirel pedagoji alanında neden göz ardı edilemeyecek denli yer tuttuğunu anlamak için modern eğitim kuramlarına kısaca göz gezdirmek gerekmektedir. Bu neredeyse “misafirlik” olarak adlandırılabilir denli kısa tura başlamadan önce bir noktanın altını çizmekte fayda vardır. Demokrasi, eleştirel pedagoji araştırmacıları için siyasal bir rejim olmanın ötesinde eğitim süreçlerinin özgürleştirici ve eşitlikçi olması ile ilişkilidir. Bir diğer deyişle, eğitim ve demokrasi ilişkisi bir pratik olarak demokrasinin beraberinde getirdiği sorunlar ve olanaklardan ziyade, bu pratiğin sonucunda yaratacağı siyasal öznel ekseninde ele alınmaktadır. Tam da bu yüzden, modern eğitim kuramları eleştirel pedagoji için merkezi bir rol oynamaktadır. Biesta’nın (2010a, s. 42) dile getirdiği gibi “demokrasi tarihinde belirleyici olan adım, özgürleşmenin Aydınlanma ile iç içe geçtiği ve aydınlanmanın bir özgürleşme süreci olarak anılmaya başlandığı on sekizinci yüzyılda atılmıştır”². Dolayısıyla turumuza bu noktadan başlamak yerinde olacaktır.

Şüphesiz hemen her Aydınlanma düşünürü eserlerinde eğitimin siyasal toplumun gelişimini üzerindeki etkisine yer vermiştir. Ancak bunlar arasında sadece eğitim felsefesine katkısıyla değil aynı zamanda siyasal kuramındaki radikalliği eksiksiz bir biçimde pedagojik anlayışını da aktaran en önemli düşünür Rousseau’dur. Mintz’in (2003, s. 45) işaret ettiği üzere “Rousseau eğitim kuramına giriş derslerinin olmazsa olmazıdır”. Bu yüzden siyasal kuram alanında diğer eserlerine oranla çok daha seyrek okutulan eseri *Émile*, eleştirel pedagojinin başucu eserlerinden birini teşkil etmektedir. Rousseau’nun eserini çağdaşlarından ayıran en önemli özellik ana akım Aydınlanma düşünürlerinin aksine, eğitimi insan doğasını üretken vatandaşlara dönüştürme yolunda bir araç olarak görmek yerine onu insanın doğal gelişimi olarak nitelendirmesidir. Bu anlamda Rousseau’nun eğitim felsefesi tutarlı bir biçimde siyasal düşüncelerini takip etmekte, tıpkı *Eşitsizliğin Temeli ve Kökenleri Üzerine* (1987) başlıklı eserinde olduğu gibi insanın doğal erdemlerini toplumsal değerlerden üstün tutmaktadır. Bu yüzden eğitim her türlü toplumsal öğretilerden arındırılmalı ve insanın doğasında bulunan niteliklerin geliştirilmesi yönünde yapılandırılmalıdır.

Rousseau’ya göre bu nitelikler kişilerin vazgeçilmez özgürlüğü ve birbirleriyle eşit oluşudur. Dolayısıyla *Émile*’in eğitimi bir yanda insanın doğal özgürlüğünü pekiştirici bir rol üstlenirken, diğer yandan da bu sürecin kazandırdığı özellikler onu başka insanlardan ayırtmamalı, aksine onun diğerleri ile eşitliğini vurgulamalıdır. Rousseau’nun bu iki temel ilkedен taviz vermeden geliştirdiği yaklaşım eleştirel pedagoji için ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Riley ve Welchman’ın (2003, s. 95) ifade ettiği üzere Fransız düşünürün eseri kendisinden sonra gelen hemen her eğitim kuramcısı için bir mihenk taşı niteliğindedir. *Émile*’in bebekliğinden itibaren öğretmeni Jean Jacques tarafından yetiştirilmesini konu alan bu romanvari eser, insan gelişiminin beş ana safhasını kapsayacak şekilde kaleme alınmıştır. *Émile*’in bebekliğinden başlayan birinci kitabı, 3-12 yaşları arası eğitimi kapsayan ikinci kitap takip etmektedir. Üçüncü kitabı erken ergenlik dönemi olarak nitelendirilebilecek 12-15 yaşları arasına ayıran Rousseau, *Émile*’in ergenlik dönemini ve erken yetişkinliğini son iki kitapta inceler. Eserle ilk defa tanışan modern bir okuyucu için bu gelişimsel yaklaşım ilk başta özel bir anlam ifade etmese de onu şaşırtacak şey Rousseau’nun ilk üç kitap boyunca *Émile*’e tanıdığı özgürlük alanı olacaktır. 15 yaşına kadar *Émile*’in geleneksel bir öğretmeni yoktur. İçerisinde dersleri ya da sınıf arkadaşları barındırmayan, kitap dahi okunmayan (Rousseau, 1979, s. 116) bu eğitim sistemi aslında neredeyse çocuğu eğitmek üstüne

² Aksi belirtilmediği takdirde İngilizce kaynaklardan yapılan alıntıların çevirileri yazara aittir.

kurgulanmıştır. Bu “inaktif” eğitimin amacı “bir şey yapmadan her şeyi yapmaktır” (Rousseau, 1979, s. 119). Öğrenme süreçlerinin ancak çocuğun merak ve arzusunun tetiklenmesiyle başarıya ulaşabileceğini düşünen Rousseau için kritik önem taşıyan nokta *Émile*’in dünyayı ona anlatılan şeyler üzerinden değil, deneyimleyerek anlamasıdır. Öyleyse eğitimin mutlak olarak kaçınması gereken ilk şey “açıklamak” olmalıdır: “Bildiklerinin sen ona söylediğin için değil kendisi anladığı için olmasına izin ver. Bilimi öğrenmesine değil, keşfetmesine izin ver” (Rousseau, 1979, s. 179).

Fransız düşünürün bu radikal eğitim anlayışının arkasında yatan fikir Wilcock’un (2021, s. 272) öne sürdüğü üzere özgür bireyler yetiştirmektir. Özgürlüğü, bireylerin özerk ve bağımsız olmaları ile eş anlamlı gören Rousseau için her ne kadar bu nitelikler kritik önem arz etse de *Émile*’nin eğitiminin yalnızca bir ayağını oluşturmaktadırlar. Eğitimin asıl amacı demokratik bir toplum yapısına erişmek olduğu ölçüde, bireylerin özgürlüğü ancak eşitlik içinde deneyimlendikçe anlam kazanacaktır. Bu deneyimin gerçekleşmesi için *Émile* ilk defa 15 yaşından sonra başkaları ile tanıştırlacaktır. Bugüne kadar hiçbir otorite karşısında esaret duygusu tatmamış olan *Émile*, bağımsız karakteri sayesinde kendisi ile diğer insanlar arasında bir karşılaştırma yapma ihtiyacı duymamakta, bu da Rousseau’nun toplumdaki tüm eşitsizlikleri temeli olarak gördüğü kibir (*amour-propre*) duygusunun ortaya çıkmasını engellemektedir. Kibrin, ön yargıların ve bilgidan beslenmeyen kanaatlerin kökeni olduğunu öne süren Rousseau (1979, s. 68), toplumsal hiyerarşilerin bu duygudan beslendiğini düşünmektedir. Bu durumda, *Émile*’nin mutlak bir izolasyon ve özgürlüğe dayanan eğitim sistemi yeni bir boyut daha kazanır. Başkalarıyla ilk defa tanışan çocuk için bu yeni insanlar kendisini karşılaştırması gereken, üstünlük ilişkisi kurmaya çalışacağı, rekabet edeceği kişiler değil aksine mutlak bir eşitlik duygusu ile birlikte hareket edeceği yoldaşlarıdır. Sonuçta Rousseau’nun pedagojisi özgürlük ve eşitliği *Émile*’in deneyimleyerek öğrenmesini amaçladığı ölçüde eğitimin demokratik bir pratik olarak karşımıza çıktığı ilk örnektir.

Tam da bu sebepten ötürü Kant’a göre *Émile*’in yayınlanması Fransız Devrimi ile karşılaştırılabilecek denli mühim bir olaydır (Bloom, 1978, s. 135). Alman düşünür, Rousseau’nun eserinde sadece demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyi fark etmekle kalmamış, aynı zamanda aydınlanmanın ancak özerk bireylerle sağlanabileceğini de görmüştür. Ona (1991, s. 54) göre aydınlanma "insanın kendi yarattığı vesayetten kurtulması" iken, vesayet ya da olgunlaşmamak ise "insanın bir başkasının yönlendirmesi olmaksızın kendi anlayışını kullanamamasıdır". Olgunlaşmamışlığın nedenini aklın eksik oluşunda değil, onu bir başkasının yönlendirmesi olmadan kullanma kararlılığının yoksunluğunda bulan Kant’a göre aydınlanmanın en önemli koşulu olarak kişilerin özerkleşmesidir. Fark edileceği üzere Kant’ı öncülü olan Rousseau’dan ayıran ilk nokta özgürlük kavramı yerine özerkliğe yaptığı vurgudur. Özgürlük iradenin serbestisi olarak anlaşılırken, özerklikse mutlak olarak akılla özdeşleşmiştir. Bu sayede Rousseau’nun işaret ettiği doğal ve toplumsal olan arasındaki gerilimi aşmakla kalmayıp, eğitim ve özgürlük ilişkisine de farklı bir açıdan yaklaşabilmiştir. Eğer özerklik kişilerin özgür düşünebilmeleri kapasitesi ile eş değer ise bu kapasitenin açığa çıkabilmesinde en büyük yardımcımız ancak eğitim olabilir. Ona göre insan ancak eğitim yoluyla rasyonel ve özerk bir varlık haline gelebilir. Kant’ın aklın terbiyesi ve eğitim arasında kurduğu bağlantı onun eleştirel pedagoji alanında kritik bir noktaya yerleştirmektedir. Munzel’e (2003, s. 116-117) göre, eğitimin kişilerin terbiyesi olmaktan bir bilime dönüşmesi Alman filozofun pedagojiye olan sistematik yaklaşımı ile mümkün olmuştur.

Tıpkı Rousseau gibi Kant’ın pedagojisi de insanın gelişimsel süreçlerinde farklı eğitimsel mekanizmaları kullanır. Ancak bu defa karşımıza çıkan mekanizmalar *Émile*’de gördüğümüz çeşitliliğe sahip değildir. Kant, olgunlaşmamış ve olgun varlıklar arasında temel bir fark olduğunu ve bu farkın çocukluk ve yetişkinlik arasındaki ayrımla eşleştiğini varsaymıştır. Olgunluğu rasyonalite, yani kişinin aklını kullanması açısından tanımlamış ve rasyonaliteyi bağımsızlık ve özerkliğin temeli olarak görmüştür. Öyleyse eğitim, olgunlaşmamışlıktan olgunluğa, çocukluktan yetişkinliğe geçişin kaldırıcı olarak işlev görmektedir. Ancak Kant’ın tarif ettiği eğitim sistemi

olgunlaşmanın ancak aklın kurallarına yaslanan bir yaşam olduğunu öne sürdüğü ölçüde, Rousseau'nun deneyimsel eğitim yaklaşımından ayrılır. Çocuğun yetişkinliğe ulaşabilmesi için ödev bilincinin de gelişmesi gerekmektedir. Buysa onun kurallar ve sınırlarla tanıştırılması anlamına gelmektedir. Kant (2003, s. 22) karşılaştığı zaruri açmazın farkındadır ve bunu eğitimin en büyük problemlerinden biri olarak adlandırmıştır: “Sınırlara rağmen özgürlüğü nasıl geliştirebilirim?” Kant bu temel sorunun yanıtını eğitim üzerine yazdığı eserlerinden ziyade ahlak konusunda geliştirdiği kuramı içerisinde vermiştir. Her ne kadar kurguladığı pedagojik model Rousseau'nun ki gibi radikal bir demokratik uygulamayı barındırmasa da eğitim ve demokrasi ilişkisini özerklik kavramı ışığında inceleyerek bu alandaki tartışmalara başka bir boyut getirmiştir.

Bu noktaya kadar ele aldığımız her iki düşünürün ortak paydası eğitim-demokrasi ilişkisi analizlerinde eğitimin öznesi olan çocuğu neredeyse doğal bir kategori olarak ele almalarıdır. Rousseau ve Kant için henüz biyolojik gelişiminin başında olan çocuklar her türlü siyasal, toplumsal ve tarihsel bağlamlarından soyutlanmış, eğitim aracılığıyla şekillendirilebilecek taze zihinler olarak resmedilmiştir. Üstelik bu yaklaşımda eğitim pratikleri de var olduğu koşullardan tıpkı çocuk gibi soyutlanmıştır. Bu yöntemsel hataya işaret edecek olan düşünür ise Karl Marx'tan başkası değildir. Her ne kadar Marx'ın eğitim üzerine odaklanmış bir eseri bulunmasa da ideoloji kavramı sayesinde eğitim-demokrasi ilişkisinin bambaşka bir mercekten analiz edilmesine katkıda bulunmuştur. Bu sebepten ötürü Marx'ın ideoloji kuramına kısaca yer vermek yerinde olacaktır.

Bilindiği üzere Marx'a göre sahip olduğumuz tüm fikirler toplumsal olarak belirlenimlenir. Bir başka deyişle, Marx (1979, s. 25) için “insanların varlığını belirleyen şey, bilinçleri değildir; tam tersine, onların bilincini belirleyen toplumsal varlıklarıdır”. İdeoloji ise bu belirlenimin reddiyesidir (Eagleton, 2007). Hiyerarşik yapıları içkin olarak barındıran toplumsal ilişkiler içerisinde şekillenen insan bilincinin, bu yapıların dışında yer alan bir “özgür iradesinin” olduğu fikri ideolojinin en temel çalışma ilkesidir. Öyleyse Marx'ın çerçevesinden eğitim-demokrasi ilişkisine bakıldığında öncelikle işaret edilmesi gereken iki temel nokta vardır. Bunlardan ilki kişilerin toplumsal ilişkilerinden bağımsız bir biçimde sahip oldukları doğal bir özgürlük ya da özerkliğin olamayacağıdır. Her ne kadar her iki nosyon da ilerici bir toplum tahayyülünün arzulan hedefi olabilecek nitelikte olsa da materyal temellerinden ayrıştırılmış bir biçimde ele alındıkları ölçüde sadece ideolojik bir yanılsamadırlar. Bir başka deyişle ne özgürlük ne de özerklik toplumsal yapıya içkin olan tahakküm ilişkilerinin işleyiş mekanizmaları açığa çıkarılmadan gerçekleşebilecek durumlar değildirler. Marx'ın çalışmalara bir miktar aşına olan her okuyucusunun bildiği üzere, toplumsal tahakküm ilişkilerinin kökeninde yatan sebep siyasal eşitsizlikler değil, aksine bu eşitsizliklerin varlığının devamlılığı sağlayan üretim ilişkileridir. Bir diğer deyişle özgürlük sorunsalının çözümünü salt siyasal alanda aramak sadece yanıltıcı yanıtlar sunacaktır. İkinci nokta ise, eğitimin bu bağlamda üstlenebileceği rol ile ilişkilidir. Marx için ideoloji ve iktidar arasındaki bağlantı herhangi bir tartışmaya yer bırakmayacak şekilde açıktır. *Alman İdeolojisi* eserinde belirttiği gibi “egemen sınıfın düşünceleri, bütün çağlarda, egemen düşüncelerdir” (Marx, 1992, s. 70). Tam da bu sebepten ötürü, tıpkı Kant'ın Rousseaucu özgürlük anlayışını kendi kuramında özerklik nosyonu ile değiştirmesi gibi, Marx da kendinden önce gelen ve üzerinde hafife alınmayacak denli etkili olan bu iki düşünürün kavramlarını terk ederek “özgürleşme” olgusunu karşımıza çıkartır. Özgürleşme, kişinin iradesinin ve hareket alanının dış müdahalelerden ne ölçüde korunduğuyla değil, onun yaşamsal ihtiyaç ve becerilerinin bütüncül ve dolayimsız bir biçimde karşılanabildiğine odaklanır. Bu bağlamda eğitim süreçleri, egemen sınıfın iktidardaki düşüncelerinin yeniden üretilmesi doğrultusunda şekillendiği sürece özgürleşme beklentisi salt bir yanılgıdan ibarettir. Öyleyse Marx'a göre eğitim iktidar mekanizmalarını sorguladığı ve açığa çıkarttığı müddetçe özgürleşmenin bir parçası olabilir. Bunun ön koşulu ise eğitimin var olan ideolojik yapının dışında konumlanabilmesidir. Fakat bu noktada aşılması zor

bir ikilem bizleri beklemektedir: özgürleştirici bir eğitim, düşünceleri iktidarın işleyişine tabi olmayan bir başkasının, bir eğitmenin varlığını gerektirmektedir. İdeolojinin çalışma ilkesinin iktidarın işleyişinin gizlenmesinde temellendiği göz önüne alındığında eğitimin özgürleştirici oluşu, eğitmenin kim olduğu sorusuyla yakından ilişkili hale gelir.

Marx'ın eleştirel pedagoji alanındaki kritik önemi tam da bu sorudan beslenmektedir. Kellner'in (2003, s. 165-166) işaret ettiği üzere Marx'ın çalışmalarında eğitim-demokrasi ilişkisinin analizinin eksikliği, Marxist geleneği takip eden düşünürlerce fark edilmiş ve özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısında gerek neo-Marxist gerekse Fransız post-yapısalcı okullar tarafından birçok açıdan geliştirilmiştir. Bu bağlamda, Frankfurt Okulu ve Louis Althusser'in çalışmalarının eleştirel pedagojiye olan katkıları son derece önem taşımaktadır.

Eleştirel pedagojinin üç uğrak noktası olan Rousseau, Kant ve Marx'ın düşünceleri eğitim-demokrasi ilişkisinin analizinde bizi iki temel çelişki ile baş başa bırakmaktadır. Bunlardan ilki temelde özgürlüğü/özerliği ya da özgürleşmeyi hedefleyen eğitim süreçlerinin mantığının ironik bir biçimde eğitmen ve eğitilen arasında geliştirdiği bağımlılık ilişkisidir. *Émile*'den *Alman İdeolojisi*'ne kadar uzanan yolda amaçlanan durağa varabilmek istisnasız olarak eğitmenin kritik müdahaleleriyle mümkündür. Bu müdahalenin meşruiyeti özgürlüğün hakiki bilgisine sadece eğitmenin haiz olması ile temellendirilir. Bu açıdan bakıldığında, *Émile*'de doğal özgürlüğü koruyan eğitmen Jean Jacques, Kant'ta çocukların özerk yetişkinlere dönüşebilmelerini sağlayan pedagoğ ya da Marx'ta özgürleşmeyi tetikleyecek ideolojinin dışında kalabilen figür aslında eğitilen kişinin henüz erişemediği bir bilgi doğrultusunda hareket etmektedirler. Eğitim ile özgürlük arasındaki ilişki onların yerinde müdahaleleri sayesinde kurulmakta, fakat tam da bu yüzden eğitilen kaçınılmaz olarak bağımlı bir konumda kalmaktadır.

Buna bağlı olarak ortaya çıkan ikinci çelişki ise eğitmen ve eğitilenin arasındaki eşitsizliktir. Her üç düşünür de siyasal kuramlarını eşitlik ilkesi üzerine inşa etmiş olmalarına rağmen, bu ilke eğitim pratiklerine yansımamaktadır. Eğitmenin sahip olduğu bilgi hakikatle ilişkilendirildiği ölçüde, var olan iktidar mekanizmalarını ifşa edecek anahtarı da kendinde barındırmaktadır. Her ne kadar eğitim süreci tam da bu anahtarın kullanım kılavuzunun eğitime aktarılması, yani eşitliğin kurulması anlamına gelse de bu sürece dahil olmayanlar var oldukça toplumsal olarak eşitliğin mutlak olarak tesis edilmesi mümkün olmayacaktır.

Aslına bakılacak olursa başta Biesta (2006) olmak üzere birçok eleştirel pedagoğun işaret ettiği bu iki temel çelişki siyasal kuram araştırmacıları için aşına oldukları bir tartışmaya işaret etmektedir. Aydınlanma düşüncesinin tarihsel olarak ortaya çıktığı dönemin iktidar ilişkileri karşısında takındığı eleştirel ve ilerlemeci yaklaşım, iktidar olgusunun kendisinin sorgulanması anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda eleştirel pedagoji gözden kaçan noktayı isabetli bir biçimde tespit edebilmiştir: eğitmenin bilgisinin iktidarı. Jacques Rancière ve onun demokrasi kavramsallaştırması tam da bu noktada eleştirel pedagoji araştırmalarına konu olmuştur. Öyleyse bu zengin literatüre daha yakından bakmak gerekmektedir.

2. Rancière, Demokrasi ve Eğitim

Rancière, 1999 yılında *Anlaşmazlık: Siyaset ve Felsefe* isimli eserinin İngilizceye çevrilmesinin ardından akademik çevrelerde çok iyi tanınan bir düşünür haline gelmiştir. Onun düşüncesinde siyasal olan, tüm insanların temelde eşit olduğu varsayımı ile özdeş olduğu müddetçe, hiyerarşik bir düzen kurmaya ve yönetmeye dayalı polis düzeninin günlük işleyişiyle kökten çelişmektedir. Çağdaş siyaset üzerine ortaya koyduğu keskin ve eleştiriden taviz vermeyen analizleri Rancière'i çağımızın en çok duyulan eleştirmenleri arasına yerleştirirken, estetik, pedagoji ve tarih gibi diğer disiplinlere duyduğu yakın ilgi de onu çağdaşlarından ayırmakta ve siyaset teorisinin ötesinde birçok önemli araştırma konusuna alan açmaktadır. Bu nedenle, çalışmalarının eleştirel pedagoji alanındaki araştırmacılar arasında güçlü yankılar bulması hiç de şaşırtıcı değildir. Şüphesiz tüm bu farklı alanlarda Fransız düşünürü ilgi odağı yapan konu onun demokrasi kavramını radikal

eşitliğe dayanan bir ilke ile ele alışından kaynaklanmaktadır. Ona göre demokrasi “ne bir anayasa biçimidir ne de bir toplum biçimi” (Rancière, 2014, s.55). Geniş bir siyaset yelpazesinde yapılagelen tüm demokrasi tanımlarını reddeden Rancière için bu kavramın anlamı hiçbir yönetsel yapıyla karşılanamaz. Aksine demokrasi “ne yönetmek ne de yönetilmek için önceden belirlenmiş bir niteliğe sahip olmayanların iktidaridir” (Rancière, 2014, s. 56). İşte düşünürün kuramını temellendirdiği radikal eşitlik ilkesi tam da bu noktada karşımıza çıkar. Hemen her eserinde eşitliğin bir kurgu olmadığını belirten Rancière için, demokrasi her şeyden önce bir eşitlik durumudur. Ancak bu eşitlik durumu siyasal rejimin işleyiş prensibi doğrultusunda varılacak bir sonuç değil, aksine ancak başlangıç noktasını belirleyecek bir varsayımdır (Türk, 2016, s. 98). Bu varsayımın altında yatan tüm zekâların eşitliği ilkesi ise Rancière’in eserlerinin eleştirel pedagoji alanında çalışan araştırmacılar tarafından fark edilmesinin yolunu açmıştır.

Rancière'in pedagojiyle ilgili ilk ve tartışmasız en önemli çalışması olan *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders* 1991'den beri Anglosakson dünyada biliniyor olsa da bu çalışmanın olası bilimsel katkılarına yönelik artan ilgi nispeten yenidir. Biesta'nın (2010a, s. 40-41) belirttiği gibi, Rancière'in eserlerine olan ilginin artmasının temelinde, eleştirel pedagoglar tarafından yaygın olarak savunulan modeli sorgulayan kendine has özgürleştirici bir eğitim tanımını ortaya koyması yatmaktadır. Şüphesiz bu ilgi Türkiye akademisinde de karşılık bulmuştur (Yıldırım, 2020; Erol, 2021; Duman, 2021). Eleştirel pedagoji bir önceki bölümde tartışıldığı üzere, uzun zamandır iktidarı yaratan ve yeniden üreten mekanizmaların farkında olsa da esas olarak özgürleşmeye ulaşmak için bu mekanizmaları açığa çıkarmakla ilgilenmiştir. Ancak Biesta'nın (2010a, s. 51; 2017, s. 53) işaret ettiği gibi, Rancière'in kendine özgü yaklaşımı böyle bir bakış açısını sorgulamaktadır. Zira iktidar ilişkilerini ifşa etme eyleminin kendisi, hem bu ilişkilerin farkında olan birinin hem de özgürleştirilmek için eğitilmeyi bekleyen diğerlerinin varlığını gerektirmektedir. Kısacası, Rancière için bu anlayış, özgürleştirilen ve özgürleştirilen arasında bir bağımlılık yarattığı ölçüde iktidar ilişkilerinin sınırları içinde kalmaya mahkûmdur (Galloway, 2012). Rancière'e göre gerçek özgürleşme ancak en başta tüm zekâların eşitliğinin kabulüyle mümkündür. Burada çarpıcı olan nokta ise Rancière'in bu savı ortaya atan ilk kişi olmayışdır: Hollanda'ya sürgün edilmiş Fransız öğretmen Joseph Jacotot, 18. Yüzyılda bu temel kuralı çoktan keşfetmiş, öğrencileriyle birlikte başarılı bir şekilde uygulamış ve dahası, entelektüel bir özgürleşme yöntemi olarak bunu "evrensel eğitim" olarak tanımlamıştır. Peki, Rancière bunun üzerine neler eklemiş ve eleştirel eğitimciler bu fikirleri nasıl karşılamıştır?

Rancière'in Jacotot'ya olan ilgisi, Fransız akademisyenin Leuven Üniversitesi'nde göreve başladığında karşılaştığı pedagojik zorluktan kaynaklanmaktadır: Hollandaca konuşmayan sürgündeki bir Fransız edebiyatı öğretmeni olarak, kendisinden Fransızca'yı hiç bilmeyen, yani sadece Hollandaca konuşan öğrencilere ders vermesi beklenmektedir. Ortak bir dilin olmaması Jacotot'yu alışılmadık bir yöntem kullanmaya iter. *Telemachus*'un her iki dilde de yayınlanmış bir baskısını öğrencilerine verir ve kendilerinden Fransızca metni Hollandaca çevirisini kullanarak öğrenmelerini ister. Her ne kadar başlangıçta öğrencilerinden beklentisi düşük olsa da sonuçlar son derece şaşırtıcıdır: öğrenciler verilen ödevleri herhangi bir Fransız öğrencinin yapabileceği kadar iyi yapmaktadırlar. Bu durum Jacotot'nun “bildiklerini öğrencilerine aktarmak ve onları yavaş yavaş kendi bilgi seviyesine getirmek” üstüne kurulu olan eski yöntemini sorgulamasına yol açar (Rancière, 2013, s. 10). Tamamen bir deney olarak başlattığı bu yeni sistem, öğrencilerin açıklanmaya ya da talimat verilmeye ihtiyaç duymadıklarını açıkça göstermektedir. Sınıfın tamamı "açıklayıcı bir Hoca olmaksızın kendi başlarına öğrenmişlerdir” (Rancière, 2013, s. 18). Bu beklenmedik keşif Jacotot için yepyeni bir alan açar. Bu deneyden önce, her zaman ustanın ve öğrencilerin zekâsı arasında hiyerarşik bir ilişki olduğunu düşünmüş, ilkinin daha üstün, organize ve sorgulayıcı, ikincisininse daha aşağı, deneyimsiz ve eleştirel olmayan bir varlık olduğuna inanmıştır. Ancak, keşfettiği şey sadece bu ilk varsayımı çürütmekle kalmamış, aynı zamanda

oldukça basit bir gerçeği de ortaya çıkarmıştır: herkes eşit derecede zekidir. Varsayılan iki zekâ türü arasındaki ayrım "pedagojik bir mit"ten başka bir şey değildir (Rancière, 2013, s. 14). Jacotot'ya göre, bu mitin çürütülmesi ancak ana pedagojik paradigmanın iki yeni varsayımla değiştirilmesiyle mümkündür. Öncelikle kişi bilmediğini öğretebilir çünkü öğretmek "bildiğini henüz bilmeyenlere açıklamak değildir" (Hallward, 2005, s. 28). İkinci olarak, bu çelişkili görünen önerme mümkündür çünkü "insan zihninin bütün edimlerinde aynı zekâ iş başındadır" (Rancière, 2013, s. 23).

Jacotot'ya göre bu basit ama çarpıcı sonuç, yani tüm zekâların eşitliği, kişinin ana dilini yardım almadan ya da bir öğretmen tarafından açıklanması gerekmeden öğrenebilme kapasitesiyle teyit edilmektedir. Evrensel zekânın pratik kanıtı aynı zamanda öğrenmenin öğretmenlerin bilgilerini aktarmasına bağlı olmadığını, bunun yerine öğrencilerin öğrenme arzusu ve isteğini gerektirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, Jacotot'nun ortaya koyduğu kritik önemdeki ders şudur: Evrensel öğretim özgürleşmeye giden yolu açar. Bunun altında yatan düşünce ona göre "bir şeyi öğren ve geri kalan her şeyi bu ilke uyarınca onunla ilişkilendir: Bütün insanları zekâsı eşittir"den öte bir şey değildir (Rancière, 2013, s. 25). Şüphesiz, Rancière'in Jacotot'ya olan ilgisi şu üç terimin kesişiminde yatmaktadır: bilgi, eşitlik ve özgürleşme. Rancière, "Jacotot'yu yeniden yazarken" (Citton, 2010, s. 26) dikkatimizi sürekli olarak Fransız eğitmenin öğrenme ve öğretme sürecinde eşitliğe yaptığı vurguya çeker (Sonderregger, 2014). Bir başka deyişle, evrensel eğitimin önemi salt eğitim deneyiminin sınırlarının ötesinde yatmaktadır. Jacotot'nun vakası, eşitlik varsayımını doğrulayan Rancièreci siyasal tanımının özünü içerir. Bu açıdan, *Cahil hoca* gerçekten de eğitim alanındaki tekniklerden öte demokratik siyasete ilişkin daha geniş iddialara sahiptir (Citton, 2010, s. 31). Bu nedenle, Pelletier'in (2012) yerinde bir şekilde gözlemlediği gibi, aslına bakılacak olunursa felsefe veya siyaset bilimi alanında eğitimciler arasında olduğundan daha canlı bir tartışma yaratmıştır.

Ancak bu Rancière'in argümanlarının eleştirel pedagoji araştırmalarında yankı bulmadığı anlamına gelmemektedir. Aksine, eleştirel pedagoğlar Rancière'in Jacotot'yu ele alışını ve bu alandaki son gelişmelere olası katkılarını tartışmak için çok sayıda analiz üretmişlerdir. Bu çalışmalara sistematik bir biçimde yaklaşmak siyaset kuramının eğitim-demokrasi ilişkisi çerçevesinde gözden kaçırdığı kilit noktalara ışık tutacaktır. Bu bağlamda Macdonnell (2022) Rancière'in eleştirel pedagoji literatüründeki yansımalarının birbiriyle ilişkili üç tema altında sınıflandırılabilceğini öne sürmektedir: özgürleştirici eğitim, demokratik ve politik eğitim ve demokratik toplumlarda okulların kamusal rolü. McCreary (2021) ise eğitim teorisinde Rancière'e ilişkin güncel tartışmaları, pedagojik pratiklerdeki uygulamalarına ve yerleşik teorisyenler karşısındaki konumlarına göre sunmaktadır.

Kapsamlı olmalarına rağmen, her iki açıklama da genelleyici bir seviyede kalmakta ve bu nedenle eğitimde iktidarın yeniden üretilmesine ilişkin eleştirel tartışmalar konusunda çok az fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda, iktidar sorununu ele alan özelleşmiş bir bakış açısı daha yararlı olabilir. Bu amaçla, bu çalışma eleştirel pedagoji literatürünün tespit ettiği ve eğitim alanında iktidarın kurucu unsurları olan üç noktaya odaklanan farklı bir sınıflandırma önerecektir: eğitim materyalleri, eğitmen ve akranlar.

Rancière'in eserlerini eğitim materyalleri ve bu materyallerin iktidar mekanizmasındaki rolüyle ilişkili olarak okumak literatürde sıklıkla karşılaşılan bir yaklaşım değildir. Ancak, sayıları az da olsa, *Cahil hoca*'dan çıkarılabilecek dersleri eğitimin içeriğini mercek altına alarak yeniden düşünmeye davet eden çalışmaları da ihmal etmemek gerekir. Rancière'e yönelik eleştirel duruşları ne olursa olsun, bu çalışmalar, iktidar dinamiklerinin ana aktörleri olan eğitmen ve öğrenci figürlerini ortadan kaldırıp yerine eğitimin temel materyali olan kitap(lar)ı koyarak oldukça ilham verici bir okuma önermektedirler. Bu tarz analizlerin ilk örneklerinden birinde Nina Power (2010) Rancière'i ütöpic bir rasyonalist olmakla eleştirir ve onun düşüncesini "tüm öğrenmeyi yalnızca

öğrenmeyi arzulayanların iradesine dayandıran, kurumsallıktan radikal bir biçimde arındırılmış bir otodidaktizm olasılığı" olarak değerlendirir. Power'ın bahsettiği otodidaktizm, Rancièreci çerçevede eğitmenin sınıftaki hâkimiyetinden feragat etmesinden kaynaklanmaktadır. Jacotot'nun yaptığı gibi, materyalle baş başa bırakılan öğrencilerden öğrenme iradelerini kullanmaları beklenir. Jacotot bu durumun, her ne kadar açıklamanın boğucu etkisini ortadan kaldırmaya yardımcı olduğunu öne sürse de aynı zamanda sınıfta yeni bir efendi yarattığını da kabul eder: kitap. Oysa Power'a göre, efendiliğin eğitmenden kitaba geçişi "ille de öğrenci öğretmen hiyerarşisini altüst etmez, sadece sınıftan kütüphaneye kaydırır". Power'ın eleştirilerine katılan Pelletier (2012, s.103) ise bilgi nesnesi olarak kitabın eşitliğin doğrulanması işlevini görüp göremeyeceğini sorgular. Bu doğrulamanın işe yaraması için, materyalin varsayılan bir değeri ve hatta statüsü olması gerektiğine, bunun da onu yalnızca bir referans olmaktan çıkartıp bir bilgi ve otorite kaynağına dönüştüreceğine işaret eder. Bu da kaçınılmaz olarak bir başka hiyerarşi biçiminin yaratılmasıyla sonuçlanır.

Power ve Pelletier'in eleştirilerinin altında yatan ortak argüman, *Cahil Hoca'nın* belirli bir eğitim yöntemi önermediği, onun yerine bir deney sunduğu yönündedir. Dolayısıyla, Jacotot'nun evrensel öğretisini uygulamaya yönelik her türlü girişim içsel tutarsızlıklar barındırmaya mahkûm kalacaktır. Her ne kadar bu analizin haklı yanları olsa da her iki yaklaşım da eğitim süreci ile sonuçlarını birbirine eşit tutmaktadır. Kitabın bir otoriteye dönüşmesi ancak onun içeriğinin harfiyen öğrenildiğinin testinin yapılmasıyla mümkün olabilir. Bir başka deyişle eğitim süreci öğrenmenin başarıyla gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanmak durumunda değilken, eğitimin sonuçları ise kaçınılmaz olarak nesnel bir kriter aracılığıyla bir çeşit ölçüme sırtını yaslamaktadır. Oysaki Rancièreci bir yaklaşımın en temel kriteri eğitim-demokrasi ilişkisinin kurulmasını sağlayan başlangıç varsayımıdır: tüm zekâlar eşittir. Bu durumda kitabın kendi başına yeni bir iktidar unsuruna dönüşmesi ancak bu başlangıç varsayımının göz ardı edilmesi ile mümkün olabilir.

Vlieghe ve Zamojski'nin (2019) alternatif okuması ise eğitim materyaline ilişkin olarak tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. İlk olarak Vlieghe (2018, s. 923) tarafından geliştirilen ve eğitmenin bir 'şeye' dikkat çektiği "şey merkezli pedagoji", Rancièreci bir eğitim kavramıdır. Hem eğitmenin hem de öğrencinin tekil bir şey üzerindeki ortak dikkati, onlar üzerinde eşit bir otorite haline gelir. Diğer bir deyişle, Vlieghe ve Zamojski eğitim materyalinin iktidar kurucu bir unsur olduğunu inkâr etmemektedir. Ancak analizlerinin ayırt edici noktası, defalarca ifade ettikleri "her şey her şeydedir" (Rancière, 2013, s. 26) cümlesinde yatmaktadır. Dolayısıyla, Pelletier'in savının aksine, kitabın kendi başına bir önemi yoktur. Eğitmen ve öğrenci aynı anda kendilerini adadıkları bir odak olarak kaldığı sürece, 'şey' merkezli pedagojinin şeyi "tamamen araçsal bir değere sahiptir" (Vlieghe, 2018, s. 923).

Vlieghe ve Zamojski için materyal, eğitimde Rancièreci bir yaklaşımı keşfetmenin anahtarı olsa da her ikisi de bu ortak adanmışlık sürecini başlatan eğitmenin rolünün en az 'şey' kadar önemli olduğunu kabul etmektedir. Her iki yazar da eğitmen merkezli bir yaklaşıma mesafeli olsalar da Vlieghe'nin (2018, s. 923) iddia ettiği gibi, öğrencinin dikkatini bir konuya vermesinin eğitmen tarafından sağlanması gerekmektedir. Bu da bizi kaçınılmaz olarak iktidarın bir başka kurucu unsuru olarak eğitmen tartışmasına geri götürmektedir. Eğitmenin rolünün eleştirel pedagoji literatüründe Rancière ile ilgili en çok tartışılan konu olması bu anlamda şaşırtıcı değildir. Bir yandan, zekânın eşitliği aksiyomunu eğitmen olmaksızın herkesin üstlenebileceği bir öğrenme süreci olarak yorumlayan inşacı yaklaşımlara sıklıkla rastlanmaktadır. Eğitmenin rolüne yüklenen farklı anlamlara rağmen, bu yorumların çoğu onu bir 'kolaylaştırıcı' olarak algılamaktadır. Örneğin Chambers (2013) eğitmenin birincil değerinin öğrencinin kendi zekâlarını anlamasını sağlama kapasitesinde yattığında ısrar etmektedir. Benzer şekilde, hem Engels-Schwarzpaul (2015) hem de Sonderegger (2014) eğitmeni 'cesaretlendirme' ile ilişkilendirmektedir.

Öte yandan, inşacı yaklaşıma alternatif sunan analizler de literatürde benzer şekilde yer bulmaktadır. Biesta (2017, s. 62) bu tür yorumlara kesin bir dille karşı çıkmakta ve Rancière'in özgürleştirici bir eğitim biçimi için elzem olarak gördüğü eğitmene iki temel ödev atfettiğinde ısrar etmektedir. Bunlardan ilki öğrenciyi zekâsını görünür kılacak şekilde konuşmaya iten bir sorgulama pratiğini ona kazandırmak, ikincisi ise zekânın dikkatle ve odaklı bir şekilde kullanıldığını teyit eden bir doğrulama sürecini yürütmektir. Biesta'ya katılan Citton (2014), eğitmen figüründen vazgeçen her türlü açıklamaya karşı çıkar. Her ne kadar alışlagelmiş 'öğretmen' tanımından radikal bir şekilde farklılaşsa da Rancière'in niyeti "tüm öğretmenleri işsiz bırakmak değildir: sadece onları 'Açıklayıcılar' yerine 'Komutanlar' olarak yeniden şekillendirme eğilimindedir" (Citton, 2014, s. 27). Dolayısıyla Citton'a göre 'komutanları' bekleyen görev biraz farklıdır. Öğrencileri kendi kapasitelerinden ayıran engelleri ortadan kaldırarak onları güçlendirmek durumundadırlar. Güçlendirme kavramının bu nüanslı kullanımı onu motivasyonel bir yaklaşımdan ayırır. Citton'un güçlendirici eğitmeni öğrencinin çalışmalarını aktif olarak izlediği ölçüde kritik bir önem taşımaktadır. Benzer şekilde, Cornelissen (2010, s. 534-535) eğitmenlere atfedilen kolaylaştırıcılık rolünü eleştirmekte ve Rancière'in cahil hocasının, ortak bir şeye dikkat edilmesini talep ederek öğrencinin iradesini destekleyen dikkatli bir efendiden başkası olmadığını savunmaktadır.

Cornelissen'in analizi, sınıftaki iktidarın üçüncü ve en az detaylandırılmış yönü olan akran ilişkileri üzerine bir tartışma açmak için de çok önemlidir. Öğrenciler arasındaki ilişki Rancièreci bir çerçevede hiçbir zaman kilit analizlerden biri olmamıştır, çünkü genelde eğitim süreçlerinde gözlenen hiyerarşilerin kaynağı olmaktan ziyade onlara tabi olarak görülürler. Ancak böyle bir anlayış, sadece ortak bir öğrenme motivasyonunu değil, aynı zamanda eşit sosyal ve ekonomik geçmişi de paylaşan homojen bir öğrenci grubunun varlığını gerektirir. Diğer bir deyişle öğrencileri toplumsal bağlamlarıyla ele almadığı ölçüde onları aynılaştırır. Oysaki böylesine bir homojenlik imkânsız olmasa da nadir görülen bir durumdur. Okullar kaçınılmaz olarak çeşitliliğin olduğu yerlerdir ve öğrencilerin cinsiyet, sınıf ve etnik köken gibi farklılıkları göz ardı edildiğinde aralarında dengesizlikler yaratmaya meyillidir. Cornelissen (2010, s. 531) çalışmasında, öğrencileri farklı kapasitelere sahip bireysel 'öğrenenler' olarak konumlandırmanın ve buna bağlı olarak pedagojik süreçleri onların öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarılmanın, eğitmen ve öğrenci arasındaki bilgi düzeyindeki eşitsizliği, öğrenciler arasındaki kapasite düzeyindeki eşitsizlikle değiştirdiğine işaret etmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler kendilerini öğrenen olarak algıladıkları sürece, "en iyi kim öğrenir?" sorusu her zaman aralarında bir hiyerarşi yaratacaktır.

Biesta'nın eğitim sürecindeki öznelere ilişkin (2010b) formülasyonu, Rancièreci bir çerçevenin akranlar arasındaki potansiyel hiyerarşilerin üstesinden nasıl gelebileceğine dair değerli iç görüler sağlayabilir. Öğrenenler, öğrenciler ve konuşmacılar olarak yaptığı üçlü sınıflandırmada Biesta haklı olarak eğitim sürecindeki öznelere ders çalışmak için orada olduklarını, dolayısıyla "öğrenen" değil "öğrenci" olduklarını öne sürmektedir (2010b, s. 544). Ancak, ortak çalışma hedefinin kendisi, akranlar ne çalıştıkları hakkında da konuşmadıkları sürece kendi aralarında eşit olmaları için yeterli değildir. Başka bir deyişle, iktidarın üçüncü yönü olan akranlar arasındaki eşitsizliği ortadan kaldırmanın anahtarı, onları konuşmacılara dönüştürmekle mümkündür.

Bu oldukça kısa ve kaçınılmaz olarak sınırlı literatür değerlendirmesinin gösterdiği üzere eleştirel pedagoji alanı Rancière'in demokrasi kuramı çerçevesinde oldukça farklı yaklaşımlar ortaya koymuştur. Bu tartışmaları zengin çeşitliliğinin, eğitim-demokrasi ilişkisinde eşitlik ve özgürleşme nosyonlarının ele alınışı hakkında farklı soruların ortaya çıkmasına ve yeni araştırma olanaklarının doğmasına yol açacağı şüphe götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda eleştirel pedagojinin Rancière'e olan ilgisi heyecan verici olduğu kadar ufuk açıcı bir nitelik de taşımakta ve demokratik pratiklerin nasıl geliştirilebileceği hakkında ipuçları sağlamaktadır.

3. Sonuç

Bu çalışma, basitçe ifade edilecek olursa, eğitim-demokrasi ilişkisinin incelenmesinde çift taraflı bir yaklaşımın gerekliliği fikrinin ürünüdür. Her ne kadar siyasal kuramın köklü tarihi boyunca bu ilişki üzerine çok sayıda kapsamlı eser üretilmiş olsa da geneline hâkim olan yaklaşım eğitimin demokrasi ile olan ilişkisinde araçsal bir konuma indirgenmesidir. Bu haliyle eğitsel süreçlerin sorunsallaştırılması, onların demokrasiyle olan ilişkilerinde ne denli katkı sağladıklarıyla bağlantılıdır. Bu açıdan bakıldığında demokrasinin olmazsa olmazı diyebileceğimiz kişilerin özgürlüğü ve toplumsal ilişkilerindeki mutlak eşitliği konuları da benzer bir gözle analiz edilir. Eğitim çoğu kez özgürlük ya da eşitlik ilkelerinin birincil olarak deneyimlendiği bir pratik olmaktan ziyade, bu ilkelerin kimler tarafından, hangi yollarla ve ne gibi koşullarda hayata geçirileceğinin açıklandığı bir alan olarak görülür.

Öte yandan eğitimin sadece demokratik bir pratik olarak ele alınması ise başka türlü sorunları doğurmaktadır. Salt pedagojik açıdan yaklaşıldığı zaman eğitimin öncelikli amacı öğrenmenin gerçekleşmesidir. Dolayısıyla eğitim bir süreç olduğu kadar çıktılarıyla da birlikte ele alınması gereken bir olgudur. Eleştirel pedagojinin eğitim-demokrasi ilişkisinde araçsallığı ortadan kaldıran ve bizatihi demokratik pratiklerin eğitime olan katkısını ele alan alternatif yaklaşımı şüphesiz ilerlemeci bir bakış açısının sonucudur. Daha da önemlisi bu çalışmanın işaret etmeye çalıştığı üzere son derece nüanslı bir iktidar analizini bizlere sunma potansiyelini taşımaktadır. Ancak burada ortaya çıkan sorun bu tür demokratik pratiklerin izole alanlarda (örneğin okullarda sınıf dinamiklerinde) ve tikel başlıklarda (örneğin belirli ders konularında) uygulanmasının eğitim alanının genelini demokratikleşmesine etkisinin sınırlı olmasıdır. Dahası bu sınırlılık söz konusu uygulamaların bağlamından çıkartılarak eksantrik ya da istisnai olarak adlandırılmasına bile yol açabilir.

Öyleyse yapılması gereken bu iki disiplinin bakış açılarını birbiriyle tanıştırmaktır -ki bu çalışmanın da ana hedefi bu doğrultuda şekillenmiştir. Bu çerçevede içerisinde çalışma öncelikle eleştirel pedagojinin temel tartışmalarının oluşmasında kilit yer tutan üç Aydınlanma düşünürüne odaklanmıştır. Rousseau, Kant ve Marx eğitim-demokrasi ilişkisini çeşitli boyutlarıyla ele almakla kalmamış, aynı zamanda bu ilişkinin belirleyici sorunsalı olan özgürlük/özerlik ve özgürleşme kavramlarını derinlemesine analiz etmişlerdir. Her ne kadar eleştirel pedagojinin omurgasını oluşturan kuramlar bu düşünürlerin ürünü olsa da karşımıza çıkan resim Aydınlanmacı pedagojinin temel bir çelişki barındırdığını açıkça göstermiştir. Özgürleşmenin eğitim yoluyla sağlanması hakikatin bilgisini gerektirdiği ölçüde eğitmen ve eğitilen arasındaki ilişki eşitlik zemininde kurulamayacak ve eğitilenin bağımlı bir konumda kalmasıyla sonuçlanacaktır.

İşte tam bu yüzden eleştirel pedagoji bu açmaza yanıt olabilecek bir düşünür olan Rancière ile yakından ilgilenmiştir. Ağırlıklı olarak *Cahil hoca* eserini mercek altına alan bu üretken literatüre sistematik bir bakış eğitim alanında karşımıza çıkabilecek üç farklı iktidar formu olduğunu gösterir. Bunlardan ilki eğitim malzemesinin kendisidir. İkinci, en aşina olduğumuz form olan eğitmen, sonuncusu ise belki üzerine en az araştırma yapılmış olan akran ilişkisidir. Şüphesiz Rancière'in demokrasi kuramını eğitim alanında kurduğumuz ilişkilere son derece analitik bir biçimde yansıtan bu literatürü birebir siyasal kuram alanına taşımak zorlama olduğu kadar indirgemeci olma riskini de barındırmaktadır. Bu sebepten ötürü bu çalışmanın vardığı sonuç, eleştirel pedagojinin yürüttüğü tartışmaların siyasal kuramcılarının yer aldıkları eğitimsel pratikleri demokratikleşme yolunda somut katkıları olacağı yönündedir. Elbette bu iki alanın birlikteliği özellikle siyasal kuramcılar açısından pek çok başka olası tartışma alanlarında zenginleşmeyi de beraberinde getirecek, özellikle siyasal düşünce dünyasının yapı taşlarını oluşturan figürlerin farklı bakış açılarından ele alınmasını sağlayacaktır. Ancak çoğu siyasal kuramcının araştırmalarını üniversite bünyesinde sürdürdüğünü varsayacak olursak, bu onların aynı zamanda birer eğitmen

de olduğu anlamına gelecektir. Bu durumda çalışmalarında ve verdiği derslerde bir biçimde demokrasiyi sorunsallaştıran bir siyasal kuramcı için araştırma ve eğitim süreçlerini de bu şekilde ele alması üretilen eserlerin çok daha bütüncül olmasını sağlayacaktır. Başka bir deyişle siyasal kuramın kendi ürettiği iktidar unsurlarına eleştirel bir gözle bakabilmesi için eleştirel pedagoji çalışmalarıyla tanışmasının artık vaktidir.

Kaynakça

- Arendt, H. (1977). The crisis in education. H. Arendt (Ed.), *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* içinde (ss. 173-196). New York: Penguin Books.
- Aristotle (1995). *Politics*. (E. Baker, Çev.). Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, A. (1978). The education of democratic man: *Émile. Daedalus*, 107(3), 135-153.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Routledge.
- Biesta, G. (2010a). The new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39-59.
- Biesta, G. (2010b). Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6): 540-552
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by the ignorant schoolmaster: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52-73.
- Chambers, S. A. (2013). Jacques Rancière's lesson on the lesson. *Educational Philosophy and Theory*, 45(6), 637-646.
- Citton, Y. (2010). The ignorant schoolmaster: Knowledge and authority. J. P. Deranty (Ed.), *Jacques Rancière: Key concepts* içinde (ss. 25-37). London: Routledge.
- Cornelissen, G. (2010). The public role of teaching: To keep the door closed. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 523-539.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Delhi: Aakar Books.
- Duman, M. (2021). Rancière'in temel pedagojik düşüncesi. *Erciyes Akademi*, 35(3): 1153-1166.
- Eagleton, T. (2007). *Ideology: An introduction*. London: Verso.
- Engels-Schwarzpaul, A. (2015). The ignorant supervisor: About common worlds, epistemological modesty, and distributed knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 47(2), 1250-1264.
- Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. London: Writers and Readers.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Stating a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62(2), 163-184.
- Hallward, P. (2005). Jacques Rancière and the subversion of mastery. *Paragraph*, 28(1), 26-45.
- Kant, I. (1991). An answer to the question: What is enlightenment? R. Geuss ve Q. Skinner (Ed.), *Kant: Political Writings* içinde (ss. 54-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2003). *On Education*. New York: Dover Publications.
- Kellner, D. (2003). Critical theory. R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* içinde (ss. 161-175). Oxford: Blackwell Publishing.
- Locke, J. (1898). *Some thoughts concerning education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Marx, K. (1979). *Ekonomi politiğin eleştirisine katkı*. (S. Belli, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K., & Engels, F. (1992). *Alman İdeolojisi*. (S. Belli, Çev.). Ankara: Sol Yayınları.
- McCreary, M. (2021). Rancière's The Ignorant Schoolmaster: Poetic virtue and the method of equality. *Educational Theory*, 71(6), 743-766.
- McDonnell, J. (2022). *Reading Rancière for education: An introduction*. New York: Springer International Publishing.
- Mintz, A. I. (2003). Rousseau on democratic education. J. Culp, J. Drerup ve D. Yacek (Ed.), *The Cambridge handbook of democratic education* içinde (ss. 45-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Munzel, G. F. (2003). Kant, Hegel, and the rise of pedagogical science. R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* içinde (ss. 113-129). Oxford: Blackwell Publishing.
- Pelletier, C. (2012). No time or place for universal teaching: The Ignorant Schoolmaster and contemporary work on pedagogy. J.P. Deranty ve A. Ross (Ed.), *Jacques Rancière and the contemporary scene: The philosophy of radical equality* içinde (ss. 99-116). Continuum.
- Plato (1968). *The republic*. (A. Bloom, Çev.). New York: Basic Books.
- Plato (1980). *The laws*. (T. L. Pangle, Çev.). Chicago: Chicago University Press.
- Power, N. (2010, January 12). Axiomatic equality: Rancière and the politics of contemporary education. Erişim adresi: <https://www.eurozine.com/axiomatic-equality/>
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Rancière, J. (2013). *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders*. (S. Kılıç, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Rancière, J. (2014). *Demokrasi nefreti* (U. Özmakas, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Riley, P. ve Welchman, J. (2003). Rousseau, Dewey, and democracy. R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* içinde (ss. 94-112). Oxford: Blackwell Publishing.
- Rousseau, J. J. (1979). *Émile: Or on education*. (A. Bloom, Çev.). New York: Basic.
- Rousseau, J. J. (1987). *Discourse on the origins of inequality* (D. A. Cress, Çev.). Indianapolis: Hackett Publishing.
- Sonderegger, R. (2014). Do we need others to emancipate ourselves? Remarks on Jacques Rancière. *Krisis: Journal of Contemporary Philosophy*, 34(1), Article 1.
- Subaşı, E. (2021). Jacques Rancière: Eğitim, siyasal olan ve özgürleşimci eşitlik. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 23: 228-243.
- Türk, D. (2016). Eşitlik, özgürlük, otorite: Arendt ve Rancière'i karşılıklı düşünmek. *Mülkiye Dergisi*, 40(3): 87-114.
- Vlieghe, J. (2018). Rethinking emancipation with Freire and Rancière: A plea for a thing-centred pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10): 917-927.
- Vlieghe, J. ve Zamojski, P. (2019). *Towards an ontology of teaching: thing-centred pedagogy, affirmation, and love for the world*. New York: Springer Publishing.

- Wilcock, N. (2021). Rousseau, Dewey, and Freire: A political educational method. *Metaphilosophy*, 52(2), 255-279.
- Yıldırım, K. (2020). Öğrenen öğretmen, “Cahil Hoca” olabilir mi? *Alanyazın* 1(2): 70-74.