



<http://sbe.gantep.edu.tr> 'den online ulaşılabilir

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi  
6(1):45-52 (2007)

Gaziantep  
Üniversitesi  
Sosyal Bilimler  
Dergisi

## Eleştirel Düşüncede Entegrasyon Süreci Olarak Eğitim

Özgür Sarı<sup>1\*</sup> ve Güncel Önkal<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Orta Doęu Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Ankara

<sup>2</sup>Orta Doęu Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Ankara

**Özet.** Eğitim olgusu, kendi içerisinde bakılarak değerlendirilebilecek bir süreç değildir. Çağdaş gereksinimler ve değişimin hızı karşısında gerek toplumun devamı, gerekse bireyin öz benlik ihtiyaçlarının tatmini açısından eğitim, bilgi, iktidar, meşruiyet, estetik, değerler, teknoloji kullanımı gibi diğer olgularla olan ilişkileri bağlamında irdelenmesi gereken bir gerçekliktir. Diğer olgularla olan ilişkiler ağı içinde eğitimi doğru şekilde tanımlayabilmek ve anlayabilmek için, felsefi, antropolojik ve sosyolojik bazı tahlil ve bakış açılarından yararlanmak gerekmektedir. Bu çalışmada, eğitimin antropolojik ve sosyolojik işlevleri ile eleştirel felsefenin eğitime olan yaklaşımları temel alınmıştır. Eğitimin iktidar, egemen güç, toplumsal eğilimler, sanat gibi diğer olgularla olan ilişkileri ve toplumsal olanla bireysellik arasındaki işlevleri tartışılmıştır. Çalışmanın amacı; özerk bireyin, toplumun değerleri ile çakışması yerine, çağdaş değerleri temel alan ve modern toplumun gelişimine katkıda bulunan bir eğitim modelinde gelişebileceğini ifade etmektir. Çalışmanın bir diğer katkısı bireysel gelişimin ve varoluşsal doyumun da hedef alındığı bir eğitim modeline nasıl kavuşabileceğini belirleyen etkin politikaların geliştirilmesini sağlayacak düşünsel temellerin irdelenmesidir. Bu amaçla Lyotard, Foucault, Adorno, Althusser, Nietzsche, Kant gibi düşünürlerin eleştirel yaklaşımları ekseninde eğitim olgusu ele alınmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim, Birey, Değer, Meşruiyet, İktidar, Sanat.

### Education as an Integration Process in Critical Thought

**Abstract.** Education is not the fact that can be analyzed through looking insight of the process itself. Education is the fact that must be studied on the basis of contemporary needs and fast transformations of society and self satisfaction of individual, in related to the other facts such as knowledge, power, legitimacy, aesthetics, values, and technology usage. Philosophical, anthropological, and sociological arguments and critics will be useful to analyze education correctly in related to the other facts. In this study, anthropological and sociological functions of education, and arguments of critical philosophy about education are taken as the base. The relations of education to the other facts like power, hegemony, social tendencies, and arts, and the functions of education between social and individual are argued. The aim of the study is to emphasize and underlie that autonomous individual can improve within the education model which is based on contemporary values and useful for development of modern society, instead of contradiction of social values and individual needs. The other contribution of the study is to explain how to improve efficient education policies in order to achieve an educational model that can satisfy necessary improvement and existentialist needs of individual. Thus, education is considered within the framework of the critical approaches of thinkers like Lyotard, Foucault, Adorno, Althusser, Nietzsche,

Kant.

**Key words:** Education, Individual, Value, Legitimacy, Power, Arts.

## I. GİRİŞ

Eğitimin tüketim toplumu içindeki yeri ve işlevi, toplumda entegrasyon<sup>1</sup> aygıtı olarak kullanılması pek çok kurum tarafından incelenmiştir. Fakat eğitimin iktidar tarafından meşruiyet aracı haline getirilmesi ve özgür bireyler yetiştirmekten ziyade düşünceleri sistemin getirdiği kalıplara göre düzenlenmiş kitleler yaratan bir kurum haline gelmesi eleştirel felsefede eğitime bakışın ana temalarını oluşturmaktadır. Eğitimin ideal yapısı ile tüketim toplumunun mevcut değerleri metalaştırma çabası, olası bir çatışmaya, uzlaşmazlığa hatta birbirini dışlamaya varan bir gerileme yol açmaktadır. İdeal eğitmen, “olan”ı değil “olması gereken”i eğitimin objesi durumundaki öğrencilerine gösterme çabası içindeyken, öğrenci tüketimin haz odaklarından daha fazla pay almak için bulunduğu çevrenin, ailesinin, arkadaş grubunun sosyal beklentilerine uymak durumundadır.

Öğrendiği ile yaptığı arasında, başka ifadeyle, olması gerekenle olan arasında sıkışmış bir özne eğitim sürecinin sonunda ne ölçüde otonom bir birey olarak topluma kazandırılmaktadır? Günümüz değerleri ve koşulları açısından, özellikle gelişmekte olan toplumların ihtiyacı daha fazla farklı sesler, alışılmamış renkler, “kendi” olabilmemiş bağımsız bireylerdir. Bu sosyal ve felsefi hedefin uzağında kalmanın temel nedenini eleştirel felsefe genel meraka ayrı düşmenin kişide yarattığı “aşağılık duygusu”<sup>2</sup> olarak görmektedir. Eğitim düşüncesi eleştirel anlamda ele alınırken dikkat edilmesi gereken bir başka konu da eğitim-sanat başlığı altında toplanabilecek eğitim değerleri-estetik değerler bağlantısıdır. Eğitim olgusu pek çok değişkenin kendisini etkilediği, dönüştürdüğü, değiştirdiği toplumsal bir kurum olarak antropolojik bağıntılarından ayrı düşünülemez. Başta Frankfurt Okulu olmak üzere, Adorno, Kracauer, Le Febvre gibi eleştirel düşünürler tarafından sosyal bilimlerin nesnesi haline getirilen eğitimin toplumsal işlevi kendi başına değil ancak antropolojik ve sosyolojik ve hatta felsefi ilişkiler bağlamında irdelenebilir. Dolayısıyla eğitim tek başına belli bir davranışın belli bir amaç için kazandırılmasından daha fazlasını ifade etmektedir. Özgür, düşünce üreten ve yaratıcı bireyler yetiştirmek eğitimin olması gereken işlevidir ve bu işlevi doğru tanımlayabilmek için disiplinler arası bir yaklaşıma ihtiyaç vardır.

## II. EĞİTİMİN SOSYOLOJİK VE ANTROPOLOJİK İŞLEVLERİ

Disiplinler arası pedagojik antropoloji ve eğitim sosyolojisi, eğitimi sosyal bir varlık olan insanın içinde bulunduğu sisteme ve yaşadığı toplama uyum sağlamasında bir araç olarak görür. Eğitim aracılığıyla yaratılmak istenen, insana bu türden bir entegrasyon için gerekli olan bilgiler verilir. Eğitim antropolojisindeki kimi düşünürler ise, eğitimin entegrasyon işlevine eleştirel yaklaşmaktadır. İnsan varlığını ön plana çıkartan, insanın ortaya çıkışını anlamaya ve açıklamaya yönelik idealist ve varoluşçu felsefi yaklaşımlardan yoksun olan eğitim sistemleri insanın benliğinin gelişmesi ve olgunlaşmasından ziyade o insanın sisteme ne derece entegre olup olmadığı konusuna yoğunlaşır (Dickoop, 1977:38). Buradan anlaşılacağı üzere sistemin işlevsel aygıtı olan eğitimde asıl amaç insanların sistem için uyumlu bireyler haline gelmesidir. Varoluşçu kaygılardan yoksun ve insanı özgür bireyler yapan felsefi yaklaşımdan uzak olan bu eğitim anlayışında bireyler sorgulayan ve yaratıcı düşünce üreten değil, sistem için gerekli olan düşüncüyü benimsemiş, tekrardan dile getiren (*representative*) aktörlerdir.

Diğer yandan eğitimin bir uyum süreci olarak görülmesi pek çok felsefi soruna yol açmaktadır. Varoluşçu ve idealist felsefe akımları insanın öz benliğinin yüce bir varlık, aile veya bir kurallar bütünü tarafından önceden verili, tanımlı olamayacağının altını çizerek

<sup>1</sup>*Intégration* (Fr.): Bütünleşme, uyum olarak TDK tarafından Türkçeleştirilmektedir.

<sup>2</sup>*Derogatory sense* (İng.): Gidişatin gereklerinin tüketim temelli ihtiyaçlarının benimsememenin sonucunda aykırı kalmanın yarattığı küçültücü his olarak Frankfurt Filozofları tarafından kullanılmıştır.

(Mounier, 1986:107). Dolayısıyla birey açısından uyulacak olanın ne olduğu, kim tarafından ve ne için belirlendiği, hangi varoluşsal amaca hizmet ettiği, insan olma idealinin içini ne ölçüde doldurduğu ve en önemlisi birey açısından ne türden bir ilerlemeye yol açtığı sorunsal haline gelmektedir. Bu sorunsalı dört başlık altında toplayabiliriz: Eğitim-meşruiyet ilişkisi, eğitim-iktidar ilişkisi, eğitim-kazanılmış değerler ilişkisi, eğitim-bilgi ilişkisi.

#### **a) Eğitim-meşruiyet ilişkisi**

Sosyolog Max Weber (1864-1920) eğitim ile sosyal düzenin işleyişi arasında bir bağ kurar. Sosyal düzenin geçerliliğini ve meşruiyetini sağlamada eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal düzenin bireylerin gözünde meşru kılınabilmesi, bireylerin düzene olan bağlılıklarını davranış ve faaliyetlerinde göstermeleri eğitim yoluyla olur. Düzenin bireylerden istediği davranış formu eğitim kurumları aracılığıyla bireylere kazandırılmaktadır. Böylelikle düzen bireyler nezdinde geçerliliğini ve meşruiyetini sağlamış olur (Hilman, 1982:556).

Bir toplumda uyulacak olanların belirlenmesi pek çok siyaset felsefesi düşünürüne göre (özellikle doğal hukuk kuramcıları olan Cicero, Hobbes ve Adam Smith gibi), daha baştan toplumsal sözleşmenin ortaya çıkışı ile birlikte tanımını bulmuştur (Cassirer, 1984:175). Başlangıçtaki bu anlaşma durumu insanoğlunun eşitlik, adalet, özgürlük kaygılarından kaynaklanan iyi ve kötülerin ortaya çıktığı dönemdir. Toplumsallaşmanın bu basamağında asıl sıkıntı birey(ler) yetiştirmek değil, düzenin eğitime konu edilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasıydı.

Bireyselleşmenin, düzenin eğitimi/eğitimin düzeni karşılığında çok eskilere dayanmadığını kabul etmek gerekir. Özellikle Kant Aydınlanması, bireye "Aklını kullanma cesaretini göster!" (Losonsky, 2001:10) çağrısı yaparken yalnızca birey olmayı talep etmiyor, bu rasyonel tema içerisinde bireyin her türlü zorlamaya, toplumsal dayatmaya karşı çıkmasını özellikle dile getiriyordu. Bu durumda birincil sorumluyu teşkil eden uyulması gerekenin ne olduğu sorunu, bireysel akla duyulan güvende yatıyordu.

Bireysel akla sınırsız güven ne ölçüde başarılabilir? Asıl önemlisi, Kant açısından bireylerin akılları aynı kategorilerle aynı sonuçlara, epistemolojik verilere varabilecek kadar mutlak iken, Frankfurt düşünürleri için durum daha karmaşıktır: Uyulması gerekenin bu göreceliliği Frankfurt Okulu'nun eleştirel yaklaşımı ile açıklığa kavuşabilirdi (Jay, 1973:52). Öyle ki; Frankfurt Okulu düşünürleri meşruiyeti soyut ve bireysel rasyonaliteden toplumsal dinamiklerin gerçek ilişkiler yumağına taşıdılar. Onlar için eğitimin meşruiyet kazanması sadece bireysel akıllarda yansımaları belli şekilde bulması değil, ancak ve ancak eğitimin kurumsallaştığı toplumsal yapı içinde toplumsal akılla bireysel akıl arasındaki gerilimin irdelenmesi ile açıklığa kavuşabilirdi.

#### **b) Eğitim-iktidar ilişkisi**

Eğitim, bireyin yaşamındaki sosyalleşme sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Modern toplumlarda eğitim uzmanlaşmış ve organize olmuş kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu kurumlar ise güç odağı olan iktidar tarafından belirlenir ve organize edilir. Dolayısıyla eğitim kurumları, iktidar ile birey arasında en önemli bağı oluşturur. Bireyin yaşamındaki sosyalleşme sürecinin her aşamasında eğitim kurumlarının yer alması, iktidarın bireyin yaşamının her aşamasına nüfuz etmesini sağlamaktadır. Örneğin ilkökul öncesi eğitimin 3-4 yaşa inmesi ve yaşam boyu eğitim felsefesi ile bireyin çok ilerideki yaşlarda dahi eğitim kurumları ile iç içe olması neredeyse doğumdan ölüme kadar iktidarın etkisi altında kalmasına yol açar (Kob, 1976:9).

Değerlerin kurumsallaşmasına karşı çıkan ve modernleşmeyi eleştiren eleştirel ve anarşist felsefenin düşünürlerinden Ivan Illich Okulsuz Toplum adlı yapıtında okulu statükonun korunması için kullanılan bir araç olarak görür ve eğitimi okullaşma sürecinden ayırır. Illich, okullaşma süreci ile eğitimin işlevsel hale gelmesi sırasında iktidarla ve statükoyla iç içe

geçerek gerçek amacından saptığını vurgular (Illich, 1973:9).

Eğitime eleştirel yaklaşan düşünürlerden bir diğeri olan Foucault, bireyin sosyalleşme süreci ile birlikte toplumsalın içinde varolduğunu ve bireyin benlik kurgusunun bu toplumsal süreçler içerisinde oluştuğunu iddia eder (Foucault, 1978:175). Tam da bu noktada, yani bireyin sosyal ilişkiler ağı içerisinde kurgulanması sürecinde eğitim işlevi devreye girer. İktidar eğitim kurumları aracılığıyla toplumsalın içerisinde bir birey yaratır. Bu birey, iktidar ilişkilerinden sıyrılmış, bağımsız bir özne değildir artık.

Nietzsche, bireyin bağımsız olmak isterken sosyalleşme sürecinde tanımlanmış, kısıtlanmış, sıfatlandırılmış olmasına karşı çıkan bir diğer düşünürdür. Güç İstenci adlı kitabında, eğitimin bir güç kullanımı olduğunu çarpıcı şekilde açıklarken, uyulacak kuralların belli bir kesimin anlaşılması ile verilmiş kararlar sonucunda belirlenmesinin insan doğasına aykırı olduğunu dile getirir (Nietzsche, 2002:422). Adeta kendini meşru kılmak kaygısını güden toplumsal örgütlerle kendi benliğini özgürleştirmek isteyen özne arasında bir güç mücadelesi vardır. Bir başka deyişle eğitimle kazanılması hedeflenen değerler toplumun eski değerleri iken; eğitim sürecinde bireyin kendisinin oluşturacağı değerler ise bireyin yeni değerleridir. Bu asimetrik bağıntı, bireyin kendisini aşan, kendisinin birebir içinde olmadığı değer oluşumlarına itaatsizliğini körükler. Eğitim sürecinde bireyin kendi oluşturduğu değerler ile eğitim kurumlarının devam ettirmeye çalıştığı toplumsal değerler çakışır hale gelir. Sözün özü, eğitim-iktidar ilişkisine bir güç istenci olarak baktığımızda, eğitim düzenin meşru elemanlarını yetiştirirken, diğer yandan düzensizliğin öznel taraftarlarını da yaratmaktadır.

### **c) Eğitim - kazanılmış değerler ilişkisi**

İnsan, anlam ve değerler üreten bir varlıktır ve içinde yaşadığı dünyayı ve etrafındaki gerçeklikleri yarattığı anlam ve değerler süzgecinden geçirerek algılar. Yalnızca etrafındaki dünyayı değil, kendi benliğini de bu anlam ve değerlerin üzerine oturtur. Yarattığı benlik algısı da bu değerlerden bağımsız olarak oluşamaz. Yaratılan bu anlam ve değerlerin arkasında yatan faktörleri iyi bilmemiz ve değer yaratma sürecinde etkin olan kurumları iyi anlamamız gerekir.

Eğitim anlam ve değer yaratmada en önemli aygıttır. Yalnızca kurumsallaşmış örgütsel eğitim değil aile içi eğitim, çevredeki eğitim kısacası bireyin etrafından öğrendiği her şey buna dahildir. O halde, iktidar kontrolündeki eğitim yalnızca iktidarın değerlerini ve anlamlarını bireye kazandırır (Günay, 1998:110). İktidar güdümündeki eğitim yoluyla anlam ve değer kazanan birey dünyasını ve kendi benliğini iktidarın çizdiği sınırlar ve anlamlar bağlamında anlayabilir.

Eğitim, kazanılmasını istediği değerleri dikte etmekten çok, bireye esas alarak, onda insan olmaya yakışır değerleri içselleştirmeyi sağlamalıdır. Çünkü “Bir kişi, belirli koşullarda, içeriğini kendisi karar vermeden bir davranışta bulunuyorsa, yaptığı ona biri tarafından dikte edilmiştir demektir.” (Kuçuradi, 1999:163). Bireysel değer içselleştirme mekanizmasını esas alan bir temelde oluşturulmuş eğitim politikası, kazanılması istenen değerlerin siyasi iktidarlarca, gruplarca yönlendirilmesinin önüne geçer. Eğitimin değer kazandırma işlevi, eğitimin belli anlayışlar tarafından şekillendirilmesi açısından en hassas boyutunu oluşturur.

Eğitim-kazanılmış değerler ilişkisinde söz edilmesi gereken bir başka öge, eğitim devrimleridir. Toplumların modernleşmesi, çağdaşlaşma gereğinin vazgeçilmezliği, eğitim güdümündeki değer kazanımı mekanizmasını derinden etkiler. Değişimin yönü ve niteliği açısından pozitif anlamda insanlık durumunun çağdaş yapısına yakışır olan bir eğitim değişimi girişiminden bahsedilir: Albert Camus’nün deyişiyle “Eğitim devrimi belirli grubun tarihsel gerçekliğine o anda geçerli olanlardan tamamen farklı, çoğu zaman da onlarla bağdaşmayacak temel fikir ve ilkeleri sokmak girişimini dile getirir.” (Kuçuradi, 1999:164). Böylelikle yeni bir dünya ve yaşam görüşü, yeni bir insan ve değer anlayışı geçerli kılınır. Ülkemizdeki Atatürk Devrimi de Türkiye’de Kant Aydınlanması ekseninde bir eğitim devrimini amaçlamıştı. Çağdaş eğitim düşüncesi Cumhuriyet’in kazanımları bağlamında toplumun, başkası yönlendirmeden

kendi anlama yetisini kullanma cesareti eksikliği, “ergin olmama durumu”nu<sup>3</sup> aşmalarını sağlamak için yapılmıştı. Bu amaçta Türkiye değişimden ayrı tutulamayan fikirleri gündemine taşıyacak ve eğitim yoluyla kazandıracağı değerleri, Türkiye’nin Dünya tarihi oluşumunda rol almasını da sağlayacaktı (Kuçuradi, 1999:165). Atatürk Devrimi’nin değer üreten eğitim eksenindeki bu değişimi, çağdaşlaşmanın vazgeçilmez bir basamağını oluşturuyordu.

#### **d) Eğitim - bilgi ilişkisi**

Temel eğitimin işlevi belli türden bilgilerin belli bilişsel basamaklarda aktarılmasıdır. Bu aktarım bireye belli bir dünya algılayışı kazandırır. Lyotard içinde bulunduğumuz toplumu endüstri sonrası toplum ve içinde bulunduğumuz kültür dünyasını modern sonrası diye adlandırmaktadır (Lyotard, 2000:16). Modern sonrası toplumlarda bilgi ile eğitim arasında bir kırılma olmuştur. Ve artık bilgi eğitimin tekelinden çıkmaktadır.

Bilgi sağlayan kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması bilginin zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın, çok daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi sonucunda bireyler eğitim dışında kaynaklardan da bilgiye ulaşabilmektedirler. Fakat bu durum bilginin sömürüye açık gelmesini ve egemen grubun çıkar amacına uygun kullanılmasını sağlamıştır. Ayrıca bilginin metalaşmasına, satın alınır duruma gelmesine yol açmıştır. Artık bilgi de tüketim toplumunda yönlendirilen ve kontrol edilen bir meta olmuştur. Ticari bir kimlik kazanan bilgi kendisini üreten ticari kuruluşun değerlerinden, bakış açısından bağımsız olamaz. Ayrıca Lyotard’a göre modern sonrası toplumlarda bilgi sayısal veriye dönüştürülebilecek, bilgisayarlaştırılmış ve dokümantasyonlarda yer alan bir enformasyon haline gelmiştir. Bilgi sayesinde olgusal sonuçları önceden tespit edilebilir gerçeklikler yaratılmaktadır.

Lyotard’ın modern sonrası durum betimlemesi kanımızca eğitimde ilerleme düşüncesine karşı güçlü bir delil niteliğindedir. Sonuçları önceden belli olan gerçeklik üzerine yapılacak yorumların, yaratılan sorunların çözümleri bilginin üretilmesi sürecinde yatar. Bu durumda bireylerin eğitimi belli bir kurgunun parçasıdır. Bireyin ne olması gerektiğini belirleyen bilgi akışı bireyi aşan organizasyonların elinde şekillenmektedir. Bireyi edilgenleştiren bu süreçte bireyin rolü sadece olanlar arasında bir seçim yapmaktır. Ancak felsefi açıdan olması gerekene ilişkin söylenecekler de verili olanlar çerçevesinde sınırlandırıldığından gerek eğitim açısından gerek birey açısından sadece boş tekrar yapılmaktadır. Eğitim sadece bilgi türleri arasındaki betimsel farklılıkları ortaya koyarken, bireyin ilgi ve yetenekleri açısından talep edebilecekleri de önceden sınırlandırılmıştır. Kısacası söz bitmiştir, sadece söylenenler tekrar edilmektedir.

Batı toplumları açısından eğitim-bilgi ilişkisi eğitimin bilim odaklı teknoloji vurgusunu dile getirir. Eğitim sadece değer kazandıran pasif bir süreç değil, insanlık yararına teknoloji üreten bilimin anlaşılması metodudur. Eğitim süreci dışında kalan bireyin “bilgisiz” olarak nitelendirilmesindeki temel ölçüt teknolojiye yabancı kalıptır. Denilebilir ki, eğitim sürecinin kazandıracağı bilgi, somut anlamda “teknolojiyi, soyut anlamda değerleri içerir. Böylelikle, günümüz eğitim-bilgi ilişkisinin somut boyutu ön plana geçmiştir.

### **III. ELEŞTİREL FELSEFESİNİN EĞİTİM DÜŞÜNCESİ**

Yukarıda anılan eğitimin antropolojik işlevleri ve çok yönlü ilişkiler yumağı eleştirel felsefenin eğitimin düşüncesinde tüketim ilişkileri açısından yorumlanmaktadır. Adorno, “Kitle Kültürünün Şeması” (Adorno, 1991:52) başlıklı yazısında gündelik hayatta kültürün metalaşması ve insanın estetik duygularının bağımsızlığının kapitalist sürecin oyunları ile körleşmesini ele alır. Bu körleşme daha doğrusu yozlaşma sisteminin eğitim anlayışı ile desteklenmektedir.

Adorno bu eğitim anlayışının ikiyüzlülüğünü “varolan toplumun rekabetçi yapısına uyum sağlayacak, diğer yandan da samimi ve dürüst kişilikler olarak duracak bireylerin yetiştirilmesi

<sup>3</sup>Kant *self-imposed immaturity* (İng.) olarak kullanıyor. İnsanın kendi kendisine dayattığı bir ergin olamayıp durumudur ki; Kant açısından kırılmaya muhtaçtır.

amacı güdülmektedir” (Adorno, 1991:53) diyerek belirlemektedir. Ancak bu birey, kendini bu saflığın içinde kaybetmekle yetinmeyerek düzenin gözüaçık vatandaşı da olmak zorunda bırakılacaktır.

Dolayısıyla Adorno’ya göre eğitim eşittir sisteme entegrasyondur. Bu denklem o kadar açıktır ki: “Eğitim, kişiyi üyesi bulunduğu topluma ve toplumun genel kültürüne, tavrına, nosyonuna entegre etmek demektir.” (Adorno, 1991:54). Oysaki eğitim ‘ideal’ durumların bilgisinin aktarılması olmalıdır. Adorno’ya göre toplum içinde bireyin ideal durumu düşünsel, sanatsal bir ideal olmaktan uzaklaşmıştır. Artık ideal, metaların dünyasında köleleşmiştir. (Adorno, 1991:54) Adorno, insanın zengin düşünme ve estetik duygularından her zaman için kölelikle eşit kılınmış idealleri aştığını, onlardan taştığını söylerken; eğitim süresini tamamlamış kişilerin nasıl bireyleşemediğini de şöyle örneklendirir: İdeali olmayan bir işi yapan birey, örneğin bir fabrika işçisi, içinde her zaman örtük olarak ideallerini barındırır. Eğitim sistemince bastırılan bu idealler dönüp dolaşıp kendini tüketim sürecinde gösterir. Gerçekleşemeyen bu idealler sistemce geliştirilmiş yapay ihtiyaçlarca yönlendirilen tüketim metalarında son bulur. Tüketim kültürünün objesi olan kitlelerin içinde kaybolan birey kendini satın aldığı mallarda arar.

Eğitimin sistem için bir entegrasyon aracı ve kitlelere kendine uygun birer birey haline getirme formasyonu olması Adorno’nun dışında, Gramscian teoriden görüşlerini temellendiren Althusser’de de yer almaktadır. Althusser, kapitalist hegemonyanın dışında, eğitimi devletin kendi ideolojik hegemonyasını kurmada ve sürekliliğini sağlamada bir araç, devlete uygun bireyler yetiştirmede bir *aygıt (state apparatus)* olarak görür (Althusser, 1989:170). Egemen ideolojinin dışına çıkamayan, ondan bağımsız düşünemez hale getirilen birey ideallerini gerçekleştirmede, özgür düşünmede, sanatsal yaratıcılıkta körelir.

Kapitalist sistemin hegemonyasını sadece toplumun üst kurumlarında değil bireylerin gündelik hayatlarında da kurguladığını savunan Henri Lefebvre, bireyin modern dünyadaki bürokratik yönlendirilmiş tüketim toplumu içinde çektiği entegrasyon sıkıntılarını hafifletmek için kapitalist düzenin estetik kaygıları nasıl da metalaştırıp kitlelerin önüne sürdüğünü şu örneklerle açıklamaktadır: Sinema ve tiyatro dünyasıyla eğitilmiş büyük burjuvaların yeniden oluşturulan kent merkezindeki çekirdeklerde yer alan terk edilmiş, çürümüş, yıkılmış binaları yeniden canlandırıp, kent dışındaki lüks evlerini terk etmeleri, ayrıcalıklarının değerli mülk ve tüketim kültüründe hisseden bu kitlelerin antikalara ve usluplu mobilyaların üstüne atlamaları;<sup>4</sup> boş zamanlarını değerlendirme tarzı olarak kapitalist turizm örgütlenmesinin önlerine sunduğu “nitelikli” ürün zevki olarak Grek ve İtalyan antik kentlerine seyahatler düzenlemesi buna en güzel örneklerdir (Lefebvre, 1998:80). Modernitenin ve kapitalist sistemin zincirlerine hapsolmuş birey modernite öncesi döneme ait nostaljilerini, yine kapitalist sistemin önüne sunduğu metalaşmış tüketim mallarına sahiplenmekle gidermektedir.

Adorno, yazısının ilerleyen sayfalarında eğitime *adaptasyon, gerçek yaşam ve hayalgücü karşıtlığının azaltılması* süreci gibi sıfatlar da eklemektedir. Hayalgücünün azaltılarak, gündelik yaşamın tüketim güdüsüyle hareket eden bireyler eğitime artık birer *meslek edinme aracı, teknik bir formasyon, sistem içerisinde biçilen işlevi yerine getirmek için gereken bir önkoşul* olarak görmektedir. Bu süreci, Siegfried Kracauer (1971:66) de kitabında orta sınıf bireylerin yukarı sosyal hareket gerçekleştirip üst sınıfa dahil olmak ve daha iyi bir yaşam kalitesi için meslek edinmek olarak tasvir etmektedir.

Eğitim ile sanat (estetik duygu) bağlantısı eleştirel felsefe açısından eğitim düşüncesinin ele alınışında değinilen çarpıklıkların somutlaştığı, belirginleştiği eksendir. Kısaca değinecek olursak; sanat denilen insana yaraşır uğraşı gerçekten varolabilmek için dile getirdiği düzeni aşan şeyler söylemelidir. Ancak aştığı düzenin içinde de imkansız olmaması gerekir (Kracauer, 1971:67). Teknolojinin yanlış kullanımı, tekdüzeleştirme, şeylerin metalaştırılarak

<sup>4</sup>*Gentrification* (İng.); olarak Lefebvre’nin karşılaştığı bu kavram önceden değersiz olanların üst gelir sınıflarınca talep edilir, adeta üstüne atlanır hale gelmesiyle değerlendirilmesi olarak açıklayabiliriz.

tabulaştırılması, insanlarda gereksiz beklentilerin yaratılması her zaman cesaretle dile getirilmeli ve insanoğlu içine girdiği bu kısır döngüden kurtulmalıdır. Bunu sanatın yükselişi ve eğitimin gerçekten birey olabilecek kişileri ortaya çıkarması ile mümkün görmek olasıdır. Otonom, bağımsız birey hem kendi hem de toplum için bilinçli kararları verebilecektir. Bu otonom birey kendisinde sistemin yarattığı yapay merakın üstesinden gelebilecektir. Genel meraktan ayrı düştüğünde karşılaşacağı aşağılık duygusuna gülüp geçebilecektir (Kracauer, 1971:73).

## SONUÇ

Genel meraktan ayrı düşmek ve aşağılık duygusu başlıkları üzerinde biraz daha durmakta günümüz pratiği açısından yarar görüyoruz: Özellikle ülkemiz gibi kültürel-sanatsal değer üretiminde ya kendi içine kapalı kalıp eskiyi yeniymiş gibi sunan ya da kendi dışında gördüğünü olduğu gibi –uyar ya da uymaz- eklemlerle kendisine mal etmeye çalışan toplumsal genel merak çok tehlikelidir. Burada aslında bir toplumsal genel meraktan çok, felsefi anlamda konuşacak olursak, genel beklenti kavramını kullanmayı öneriyoruz. Merak dediğimiz bireysel duyguyu felsefe bilimi, pozitif anlamda, otonom bireyi ‘başka’, ‘diğer’, ‘farklı’ olanı incelemeye, temaşa etmeye götüren köprü olarak görür. Oysa ki toplumun merakı ancak yönlendirilmiş bir beklentiler zinciri olabilir. Hatta boşlukta kalmış sosyal gruplardan ileri gidemeyen topluluklarda beklentiden de söz etmek yanlış olur. O noktada adeta ne merak, ne beklenti vardır. Orada dayatılanı yapmayı kınamadan söz edebiliriz. Farklı olanı, diğeri, alışılmışı bilmeye, öğrenmeye açık olmak bir eğitim problemidir. Bu uzun tünelin ardındaki ışık da “tolerans” düşüncesini verir eğitime konu olan bireye.

Bu çalışmanın önemle üzerinde durduğu disiplinler arası eleştirel bir yaklaşımla eğitim politikalarının geliştirilmesi gereği, eğitim olgusuna yaklaşımın tek bir disiplinin teorik, epistemolojik, ontolojik ve metodolojik yaklaşımından ziyade birden fazla disiplinin bir arada kullanılmasını öngörmektedir. Bu vesileyle eğitim politikaları geliştirilirken birden fazla olgu göz önünde bulundurulmuş olur. Örneğin, bireyin özbenliğine ilişkin varoluşsal ihtiyaçları ve kişisel gelişimi eleştirel felsefenin yapacağı katkıyla belirlenirken; içinde bulunduğumuz toplumsal şartlar ve toplumun gelişimine ilişkin ihtiyaçlar ise sosyolojik ve antropolojik bakış açılarıyla ele alınan eğitim politikalarında kendisine yer bulur. Birey ile toplum arasındaki bağlantı, bireyin ihtiyaçları toplumun gereksinimleri arasındaki ortak nokta ise felsefi, sosyolojik ve antropolojik bakış açılarının tam ortasında duran disiplinler arası bir konuma sahip olan eğitim modelleri ve politikaları ile belirlenebilir. Tek bir disiplinin bakış açısına ve argümanlarına hapsolmuş eğitim politikası diğer mevcut olgularla ilişkiden yoksundur; tek yönlüdür.

Felsefe düşünce geleneği açısından, önce toplumsallaşmak daha sonra da bireyselleşmek durumunda bırakılan bireyin eğitimi değerleri açısından kendi içinde çelişen, insan olma gerçeği ile örtüşmeyen bir süreç halini almıştır. Bir yanda toplumun kurumları, diğer yanda benliğinin varoluşsal ihtiyaçları eğitim olgusunun çok yönlü düşünülmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Frankfurt Okulu Düşünürleri ve Lyotard, Foucault, Adorno, Althusser, Nietzsche, Kant gibi aydınlar tarafından kurulan disiplinler arası bir yaklaşımın eğitim politikalarına da yansımaları gerekmektedir. Bu politikalar doğrultusunda yetişmiş bireyler, hem çağdaş toplumun ihtiyacını hem de bireyin kendi varoluşsal arayışlarını tatmin edebilir.

## KAYNAKÇA

- Adorno, T. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Bernstein, J.M., (Ed.), Routledge, London, pp.52-54.
- Althusser, L. (1989). *Ideology and Ideological States Apparatuses. Lenin and Philosophy and Other Essays*. New Left Books, London, pp.170-186.
- Cassierer, E. (1984). *Devlet Efsanesi*. Arat, N. (Çev.), Remzi Kitabevi, İstanbul, s.175.

- Dickopp, K.H. (1977). Paedagogische Anthropologie. *Wörterbuch der Paedagogik*. Verlag, H.B. (Ed.), Freiburg, pp.38-41.
- Foucault, M. (1978). *Discipline and Punish: The Birth of The Prison*. Sheridan, A. (Trans.) Wintage Books, New York, s.175.
- Günay, M. (1998). *Dünya, Anlam ve Değerler*. 23. Kitap, Felsefe Tartışmaları, İstanbul, ss.110-111.
- Hilman, K.H. (1982). *Wörterbuch der Soziologie*. Begründet von Günter Hartfield, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 556-557.
- Illich, I. (1973). *Deschooling Society*, Harper and Row Publishing, New York, s.9.
- Jay, M. (1973). *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. Little, Brown and Co. Ltd., Canada, p.52.
- Kob, J. (1976). *Soziologische Theorie der Erziehung*. Verlag W., Kohlhammer GmbH, Stuttgart, pp.9-12.
- Kracauer, S. (1971). *Die Angestellten*. Taschenbuchverlag, Frankfurt, pp.66-73.
- Kuçuradi, İ. (1999). Eğitim Diktatörlüğü Kavramı ve Atatürk'ün Eğitim Devrimi. *70. Yılında Ulusal ve Uluslararası Boyutlarıyla Atatürk'ün Büyük Nutuk'u ve Dönemi*, Kundakçı, G.E. (Çev.), ODTÜ Tarih Bölümü Yayınları, Ankara, ss.163-167.
- Lefebvre, H. (1998). *Modern Dünyada Gündelik Hayat*. Gürbüz, I. (Çev.), Metis Yayınları, İstanbul, ss.80-81.
- Losonsky, M. (2001). *Enlightenment and Action from Descartes to Kant: Passionate Thought*. Cambridge University Press, New York, p.10.
- Liotard, F. (2000). *Postmodern Durum*. Çiğdem, A. (Çev.), Vadi Yayınları, Ankara, ss.16-24.
- Mounier, E. (1986). *Varoluş Felsefelerine Giriş*. Kırkoğlu, S.F. (Çev.), Alan Yayıncılık, İstanbul, s.107.
- Nietzsche, F. (2002). *Güç İstenci*. Umran, S. (Çev.), Birey Yayıncılık, İstanbul, ss.422-424.