

## Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu) Bağlamında İdeoloji ve Eğitim İlişkisinin Çözümlemesi\*

### The Resolution of the Relationship between Ideology and Education in the Context of Critical Theory (Frankfurt School)

Bahar Yakut ÖZEK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, yakutbah@gmail.com

**Makalenin Geliş Tarihi: 08.05.2019**

**Yayına Kabul Tarihi: 21.08.2019**

#### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı eleştirel kuram bağlamında ideoloji ve eğitim ilişkisini çözümlenektir. Bu kapsamda öncelikle Frankfurt Okulu oluşumu ve tarihsel süreci anlatılmıştır. Frankfurt Okulu'nun çalışmalarını besleyen ideoloji eleştirisi incelenmiş ve Frankfurt Okulu teorisyenlerinin süreçte ideoloji kavramına ilişkin düşünsel dönüşümüne yer verilmiştir. İdeolojinin aktarım araçları vurgulanmış, en önemli aktarım araçlarından biri olan eğitimin ideoloji aktarımındaki rolü eleştirel kuram bağlamında irdelenmiştir. Eğitimin ideolojiden arındırılmasının gerekliliği tartışılmış, eğer eğitim ideolojiden arındırılmıyorsa 'davranış değişikliği' baskısının en aza indirilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel kuram, Frankfurt Okulu, İdeoloji, Eğitim

#### ABSTRACT

*The aim of this study is to resolve the relation between ideology and education in the context of critical theory. In this context, primarily the formation of the Frankfurt School and its historical process were explained. The ideological critique of the Frankfurt School was studied and the intellectual transformation of the Frankfurt School theorists about the concept of ideology in the process was given. The role of education in the transfer of ideology has been examined in the context of critical theory, emphasizing that education is an important transfer tool of ideology. The necessity of purifying the education from ideology was discussed. If education cannot be free of ideology it is suggested that pressure on "behavioral change" should be minimized.*

**Keywords:** Critical theory, Frankfurt School, Ideology, Education

---

\* **Alıntılama:** Özek, B. (2019). Eleştirel kuram (frankfurt okulu) bağlamında ideoloji ve eğitim ilişkisinin çözümlemesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1535-1557.

## GİRİŞ

1923 yılında Almanya’da ‘Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü’ olarak kurulan 1950’den sonra kendisine atfedilen adıyla Frankfurt Okulu; Kant, Hegel ve Heidegger üzerine söylemde bulunarak toplumsal fenomenler ile ilgili akıl yürüten sosyologlardan oluşmaktadır (Assoun, 2012). Eleştirel Kuram teorisyenleri de dediğimiz bu filozoflar arasında Grünberg, Horkheimer, Habermas, Adorno, Fromm ve Marcuse bulunmaktadır. Grünberg’in yönetimi ile başlayan Frankfurt Okulu, Horkheimer döneminde önemli aşamalar kaydetmiştir. Horkheimer felsefe ve bilim, bilim ve eleştiri, olgu ve değer arasında yeni bir birliğin sağlanması gerekliliğini vurgulamış, bu konuda öngörü sağlanabilmesi için de geleneksel ve eleştirel kuramı analiz etmiş, Hegel’i anlayıp değerlendirmiş ve eleştirel kurama kazandırmıştır (Held, 1980; Horkheimer, 1998). Frankfurt Okulu’nun çalışmaları İkinci Dünya Savaşı sürecinde sekteye uğramış, Horkheimer ve birçok okul teorisyeni Frankfurt’tan Cenevre ve ardından Amerika Birleşik Devletleri’ne (ABD) göç etmek durumunda kalmıştır. Frankfurt Okulu çalışmaları buralarda da devam etmiş fakat Almanya’daki kadar yol katedilememiştir. Savaş sonrası dönemde Almanya’dan davet alan Horkheimer tekrar Frankfurt’a dönerken birçok okul teorisyeni ABD’de kalmayı tercih etmiştir.

Frankfurt Okulu’nda ikinci evre denilen 1970 sonrası dönem, radikal öğrenci hareketlerinin sona ermesi ve düşünsel anlamdaki dönüşümle okul teorisyenleri çalışma alanlarını siyasetten felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanlarına yöneltmişlerdir. Frankfurt Okulu’nun bu yönelimini belirleyen ve genel olarak okulun temelini ve çekirdeğini oluşturan düşünür Habermas olmuştur. Habermas ile birlikte ikinci dönem teorisyenlerinin düşünsel yönelimi bu haliyle ilk kuşak teorisyenlerinden ayrılmış, çalışmalar toplum bilimleri felsefesi ve ideoloji eleştirisi üzerine yoğunlaşmıştır. Slater (1998) de benzer şekilde Frankfurt Okulu düşün adamlarının geleneksel teoriye karşı kaleme aldıkları eleştirel toplum teorilerinin temelini ideoloji eleştirisinin oluşturduğunu vurgulamıştır.

Eleştirel toplum teorisinin merkezine yerleşmiş olan ideoloji kavramının belirli, tek ve yeterli ifade gücüne sahip bir tanımı yoktur. Birçok alanı kapsayan ideoloji teriminin anlam zenginliğini, kapsayıcı tek bir tanıma sıkıştırmaya çalışmak, mümkün olsa bile faydalı olmayacağı düşünülmektedir. Eagleton (1996) ideolojinin anlam çeşitliliğini göstermek için birçok alana hitap eden tanımları şu şekilde sıralamıştır: (i) *toplumsal yaşamdaki anlam, gösterge ve değerlerin üretim süreci*, (ii) *belirli bir toplumsal grup veya sınıfa ait fikirler kümesi*, (iii) *bir egemen siyasi iktidarı meşrulaştırmaya hizmet eden yanlış fikirler*, (iv) *sistemli bir şekilde çarpıtılan iletişim*, (v) *özneye belli bir konum sunan şey*, (vi) *özdeşlik düşüncesi*, (vii) *toplumsal çıkarlar tarafından güdülenen düşünme biçimleri*, (viii) *söylem ve iktidar konjonktürü*, (ix) *içinde, bilinçli toplumsal aktörlerin kendi dünyalarına anlam verdikleri ortam*, (x) *eylem-amaçlı inançlar kümesi*, (xi) *anlamsal kapanım* ve (xii) *toplumsal yaşamın doğal gerçekliğe dönüştürüldüğü süreçtir*. Bu tanımların hepsi birbiri ile bağdaşmamakla birlikte en fazla üzerinde anlaşma sağlanan tanım “ideoloji, egemen toplumsal grup veya sınıfın iktidarını meşrulaştırmakla ilgilidir” iddiasında dile gelmektedir.

Winter’e göre de ideolojide iki perspektifle karşılaşırız. Bu toplumların yeniden yapılanması sürecinde çift taraflı bakmayı gerektirir. İdeoloji öncelikle bir toplumda yerleşik güçlerin korunmasına ve meşrulaştırılmasına yönelik olabilir. Dahası, adil bir toplum için ütöpik bir model tasarlama adına geleceğe dönük de olabilir. Her iki durumda da ideoloji bir toplumun kimliğini üreten sembolik güçleri temsil eder (McLaren, 1988).

İdeoloji, egemen olan grubun iktidarını yani devletin egemenliğini meşrulaştırma işini veya toplumu yeniden yapılandırma işlevini bazı araçlarla mümkün kılar. Althusser’e (2001) göre devlet egemenliğini ve sürekliliğini eğitim, din, aile, kültür ve medya gibi araçlarla sürdürür. Bu araçlar devletin/egemen iktidarın söylemlerini güçlendirmek, kararlarını meşrulaştırmak ve toplumu belli bir düzen için disipline etmek amacıyla hizmet eder. Devletin ideolojik aygıtlarından biri olan eğitim, egemen iktidarın politikalarına yönelik toplumun yeniden üretilme sürecini kolaylaştırır. Devlet, okullar aracılığıyla kültürel ve ekonomik sermayeyi korur, seçici gelenek ve sosyal kontrolün

korunmasını sağlayan bilinç formları yaratır ve bu bilinç formları sayesinde hiyerarşik toplum mekanizmasını oluşturur. Aynı zamanda okullar, ulusal politikaların formüle ettiği norm, değer ve ideolojileri üreterek toplumun tekrar tekrar yeniden yapılandırılmasında önemli rol oynar (Chan, 1984). Özetle, eleştirel kurama göre okullar, toplumdaki ideolojinin sürdürüldüğü veya korunduğu, dahası yeniden üretildiği nesnel yapılardır (Demirtaş ve Özer, 2015).

Okullarda ideoloji ise eğitim çatısı altında öğretmenler, dersler, ders kitapları ve müfredat aracılığıyla üretilir. İdeolojinin aktarılmasında birincil role sahip olan öğretmenler ideolojik güç ve eğitim konusunda bütüncül bir bilgi anlayışa sahip olmadan sadece teknik donanımla okullarda devletin verdiği yetki ile yükümlülüklerini yerine getirmektedir. Yükümlülüklerini yerine getirirken egemen iktidarın/devletin öngördüğü değerler ile donanmış müfredatı, yine iktidar erkinin öngördüğü ders kitapları aracılığıyla aktarmaktadır. Eğitimde bu ideolojik aktarımın ortak toplumsal değerlerin ve ulus bilincinin toplumu inşa etmede ve yapılandırmada pozitif bir yaptırımının olduğu iddia edilse de eleştirel kuram bağlamında değerlendirildiğinde bu yaklaşımın eğitimde özgünlüğü ve yaratıcılığı baskıladığı düşünülmektedir (İnal, 2008; Sağ, 2003).

İdeoloji ile eğitim ve eğitim yönetiminin ilişkisine (Akbulut, 2011; Akın ve Arslan, 2014; Alexander, 2005; Bates, 2001; Chan, 1984; Çetin, 2001; Demirtaş ve Özer, 2015; Gutek, 2001; Güven, 2000; İnal, 2008; Kesik, 2014; Meyer, 2017; Murillo, 2017; Taş ve Hızıroğlu, 2016; Yapıcı, 2004; Yüksel, 2002) yönelik alanyazında birçok araştırma yapılmıştır. Buna karşın eğitim ve ideoloji ilişkisinin eleştirel kuram bağlamında farklı perspektifleri ele alınarak irdelendiği ve güncellendiği yeni çalışmaların alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı eleştirel kuram bağlamında eğitim ve ideoloji ilişkisini çözümlenektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Frankfurt Okulu adıyla da anılan Eleştirel Kuram'ın tarihsel süreci aktarılmış ve eleştirel kuramın beslendiği ideoloji kavramı okulun teorisyenlerinin düşüncelerine göre irdelenmiştir. İdeolojinin aktarım araçlarından biri olan eğitimle ilişkisine değinilmiş, eğitimin rolü de eleştirel kuram bağlamında değerlendirilmiştir.

### Eleştirel Kuram (Frankfurt Okulu)

Frankfurt Okulu, 1923 yılında sosyal bilimcilerin sosyalist araştırmalar yürüttüğü bir merkez olarak kurulan Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsünden doğmuştur (Yıldırım, 2013). Zamanla 'Frankfurt Okulu' olarak anılacak olan enstitüye bu adlandırma okulun temsilcileri tarafından verilmemiş, onlara başkaları tarafından atfedilmiştir (Therborn, 1970). Buna karşın, Therborn'a (1970) göre okulun üyeleri çalışmalarının kendi kuramsal programları olarak gördükleri 'Eleştirel Kuram' ile anılmasını tercih etmişlerdir. Okulun önde gelen temsilcileri Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Theodor Adorno, Walter Benjamin ve Herbert Marcuse'dir. Bu kurum ilk dönemlerde sosyal projeler yöneten bir kurum olarak kurulmasına rağmen, sonrasında toplumsal pratiklerin tartışılmasına eleştirel bir bakış açısı getiren (Özdemir, 2018) ve toplumsal problemler üzerine teori üreten bir ekol hâline dönüşmüştür (Yıldırım, 2013).

Eleştirel Teorinin tarihsel gelişimi iki evreye ayrılmaktadır: İlk evre 1923-1970 tarihleri arasında kapsayan Frankfurt Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü etrafında oluşan kuşağın dâhil olduğu evredir. Bu evrede kendi içerisinde (i) *Grünberg dönemi (1923-1929)*, (ii) *Horkheimer dönemi (1930-1950)* ve (iii) *İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllar: Horkheimer, Adorno ve Marcuse dönemi (1953-1970)* olmak üzere üçe ayrılır (Held, 1980). Grünberg dönemi, enstitünün kurulmasına fon sağlayan Weil'in başkanlığa aday olarak önerdiği uluslararası üne sahip olan (Slater, 1998) ve önerinin kabulüyle ilk yıllarda enstitü başkanlığını yapan Avusturyalı iktisatçı ve tarihçi Carl Grünberg'ten adını almıştır. Viyana çevresi entelektüellerinden olan Grünberg, hastalığı sebebiyle altı yıl kadar görevini sürdürebilmiştir (Gülenç, 2015; Held, 1980).

Grünberg'in ardından enstitünün başkanlığını yapmaya başlayan Horkheimer, Frankfurt Okulu teorisyenleri içerisinde, Eleştirel Teorinin ortaya çıkışı, şekillenışı ve gelişimi sürecine en fazla katkı sağlayan entelektüeldir. Horkheimer, Sosyal Araştırmalar Enstitüsündeki yöneticiliği ve teorik/metodolojik katkılarıyla bugünkü Frankfurt Okulu'nun temellerini atan, 'okul/teori' olarak konumlanışını sağlayan ve Frankfurt Okulu'nu var kılan önemli bir düşündürüdür (Kızılcılık, 2000). Horkheimer adıyla anılan

dönemde, Grünberg'in çalışmalarını devam ettirmemiş, çevresine topladığı yetenekli ekiple (Held, 1980) ekonominin yanı sıra kültür, psikoloji, felsefe ve sanat alanlarına da yönelerek enstitünün çalışmalarını farklı bir çizgiye taşımıştır (Horkheimer, 1998). İlerleyen yıllarda Horkheimer ve Frankfurt Okulu Almanya'nın Nazi politikasından etkilenmiş, Horkheimer üniversiteden atılmış ve 1933'de Frankfurt Okulu kapatılmıştır (Held, 1980; Kincheloe & McLaren, 2002). Bu durumu öngören Horkheimer Frankfurt Okulu'nun finansal gücünü daha önce yurtdışına aktarmış (Carr, 2000), bu baskılardan dolayı da ekibinin büyük bir çoğunluğu ile önce Cenevre ve oradan da Amerika'ya göç etmiştir (Kincheloe & McLaren, 2002). Gülenç'in (2015) söylemiyle kendilerini kuşatan bu sürgün yıllarında da çalışmalarını yoğun bir şekilde devam ettirmişlerdir.

1953-1970 savaş sonrası yıllar olarak adlandırılan dönemde; enstitü üyeleri Frankfurt'un aydınlarından, bilim insanlarından, kent yönetiminden tekrar Frankfurt'a dönmeleri için yoğun istek almıştır (Kızılcılık, 2000). Hatta Horkheimer'e ve Adorno'ya Frankfurt üniversitesinde profesörlük teklif edilmiş, döndükten hemen sonra da Horkheimer'e üniversitenin rektörlüğü ve Adorno'ya da enstitü müdür yardımcılığı görevleri verilmiştir (Assoun, 2012; Held, 1980, s. 38). Ancak geri dönme konusunda enstitü üyeleri ortak duruş sergileyememiş Horkheimer, Adorno ve Pollock dönerken Marcuse, Löwenthal ve Kirshheimer Amerika'da kalmayı tercih etmişlerdir (Kızılcılık, 2000). Horkheimer ve ekibi Frankfurt'a döner dönmez Frankfurt Okulu'nu tekrar açmışlar ve Almanya'da yeni bir öğrenci kuşağı yetiştirmeyi amaçlamışlar ve bu erette de başarılı olmuşlardır (Jay, 2014). Bu dönem Horkheimer ve Adorno'nun ve Marcuse'in ölümleri ile kapanmış, Held'in (1980) tanımladığı 1970'den günümüze uzanan 'Eleştirel Teori'nin ikinci evresi olan Habermas dönemi başlamıştır. Bu dönem 'Eleştirel Teori'nin mutasyona uğradığı dönem olarak da bilinir (Assoun, 2012).

Eleştirel Teorinin tarihsel gelişiminde ikinci evre 1970'de başlayan ilk evreden farklı bir kuşağın belirginleştiği evredir. Bu dönem radikal öğrenci hareketlerinin çöküşü ve Marksist teorinin dünya ölçeğinde itibar kaybetmesiyle Frankfurt Okulu'nda da Marksizim düşünme biçimi sona ermiştir (Bottomore, 2002). Siyasi hareketlerle bağı gitgide zayıflayan Frankfurt Okulu'nun yönelimini belirleyen Habermas olmuştur.

Habermas ile birlikte ikinci kuşak teorisyenleri Wellmer, Offe, Schimidt, Apel ve Eder Frankfurt Okulu'nda felsefe ve sosyoloji çalışmalarına yönelmişlerdir. Bu haliyle Eleştirel Teori ilk kuşak teorisyenlerinden düşünsel anlamda esaslı bir şekilde ayrılmış, toplum bilimleri felsefesi ve ideoloji eleştirisi üzerine yoğunlaşmıştır (Kızılcılık, 2013).

Bottomore (2002), Frankfurt Okulu çalışmalarının genel olarak değerlendirildiğinde birbiriyle ilişkili üç temel faktör üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir. Bunlar, (i) *sosyal bilimlerde pozitivist epistemolojik ve metodolojik eleştirisi*, (ii) *teknokratik-bürokratik yeni bir egemenlik biçiminin oluşturulmasında temel bir unsur olarak bilim ve teknolojinin ideolojik etkisine ilişkin eleştirel bir tavır* ve (iii) *egemenlik kültür endüstrisi ya da daha genel olarak baskısal yaptırımın kültürel boyutlarıyla ilişkisidir*. Günümüzde de Frankfurt okulunun 'Eleştirel Teori' geleneğini besleyen temel eleştiri damarlarından biri ideoloji eleştirisidir (Balkız, 2004; Gülenç, 2015). Eleştirel teori, özellikle güç ve tahakküm ilişkilerini bilinç düzeyine çıkarmayı (Balkız, 2004) ve ideolojinin eleştirisi yoluyla özgürleştirici bilgi biçimini üretmeyi amaçlamaktadır (Carr, 2000). Bu nedenle Frankfurt okulundaki tartışmaların büyük bir bölümü iktidarı meşrulaştırmaya çalışan ve gerçekliğin çarpıtılmış hâli olan ideolojinin eleştirisine yöneliktir (Özdemir, 2018).

### **Eleştirel Kuram Bağlamında İdeoloji Kavramı**

Eleştirel Kuramı besleyen ideoloji eleştirisi, Frankfurt Okulu'nun birinci kuşak teorisyenleri tarafından birçok kavramla ele alınmış (bilim, teknik, kültür, sanat, akıl, hakikat, metafizik, rasyonalizm, ahlak vs.) olmasına karşın, ideoloji kavramı üzerine doğrudan çalışma yok denebilecek kadar azdır (Gülenç, 2015), günümüzde de oldukça sınırlıdır (Mardin, 2016). Toplum teorisyenlerinin ideoloji teorilerini çok farklı sorulara cevap vermeye çalışırken geliştirmiş olmalarından dolayı da 'İdeoloji' kavramı çok farklı anlamlarda kullanılır (Geuss, 2002). Bu durum ayrıca ideoloji kavramının anlam zenginliğinin tek ve kapsayıcı bir tanıma sıkıştırmanın mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır (Guttek, 2001). İdeoloji kavramını ilk kez *Antoine Destutt de Tracy* 1796'da verdiği bir konferansta düşüncelerin bilimi anlamında kullanmıştır. Kullanıldığı anlam ile ideoloji, *idea (düşünce)* ve *logy (bilim)* Latin kelimelerinin

birleşiminden oluşan Fransızca (ideologie) yeni bir kelimedir (Çağan, 2008; Kaya, 2004). Tracy bu yeni bilimi bilinçli olarak üretilen düşünce ve fikirlerin kaynağının saptanmasında faydalı olacağını öne sürerek biyoloji ve zooloji gibi pozitif bilimlere benzer şekilde kurumsallaştırmaya çalışmış (Kaya, 2004), ideolojiyi fikirlerin doğal kaynaklarını araştırmakla yükümlü kılmıştır (Çağan, 2008, s. 11).

Althusser'e (1994) göre ise ideoloji, toplumsal biçimlenmeyi sağlayan üç ana faktörden (politik, ekonomik ve ideolojik) biridir. İnsanların kendi varoluş koşulları ile aralarındaki hayali ilişkiden doğar. Bu nedenle doğru ya da yanlış değil, ikisinden de öncedir (Althusser, 2001). Gramsci de bir ideolojinin, kendi gerçekliği veya yanlışlığı ile değil, farklı sosyal unsurları bir araya getirme ve çimento olarak ya da toplumsal birleşme aracı olarak hareket etmedeki etkisi ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir (Simon, 2015). Dolayısıyla ideoloji, toplumsal varlığın bilincidir. Fakat bilinç zamanla bu toplumsal varlıktan sözde-bağımsızlık kazanmasıyla ideolojikleşir. Bu bağlamda, ideoloji 'gerçeğin ötesinde' simgesel bir üretilimdir (Çiğdem, 2008).

Frankfurt Okulu teorisyenleri, ideolojinin ancak toplumsal ve bütünsel bir çerçevede analiz edilebileceğini düşünmektedir (Gülenç, 2015). Okulun, ideoloji eleştirisine yönelik yaklaşımı 'hakikat bütündür' diye nitelenen diyalektik nosyona dayanmakta ve ideolojiyi 'katıksız yalan' olarak ele alan görüşlerden uzak tutmaktadır (Slater, 1998). Eleştirel kuram teorisyenleri ideoloji eleştirisi bağlamında 'düşünceler ve gerçeklik arasındaki kırılmayı' değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dönem teorisyenlerinden Horkheimer de özellikle var olan ile düşünsel ideoloji arasındaki boşlukları ve çelişkileri ortaya çıkarmanın zihinsel özgürleşim pratiğine katkıda bulunacağını savunmuştur (Held, 1980).

Adorno'ya (2003) göre ideoloji bireyin kendisinin, bütünüyle şeyleştirilerek sunulan nesneyi hayattan kaçıp saklanılacak bir sığınak olarak görmesidir, zihninde oluşturduğu bir yanılsamadır. Adorno'nun eğitim ile ilgili iddiası da bilginin ve tarihin insanlığı sarmasına izin vermemek için insanların bilgiyi ve tarihi kendilerinin yarattığıdır (Yıldırım, 2013). Bu nedenle güç ve mutlak hâkimiyetinin insan toplumunu tehdit etmemesi için toplum bilgisiyle ruhun sahip olduğu gerilimin ideolojik eleştiriye



ihtiyacı vardır (Topakkaya, 2007). Bu bağlamda Frankfurt Okulu temsilcilerinden Eric Fromm, psikanaliz ile toplumun sosyal psikolojisini değerlendirir. İdeoloji adına yaptığı çalışmalarda da bireysel ve kolektif ideolojilerin bireylerin örtülü içgüdüsel istek ve ihtiyaçlarının rasyonelleşmesi ile ortaya çıktığını iddia eder (Marriott, 2000).

Okul teorisyenlerinden Herbert Marcus da 'ideoloji' kavramının tarihsel gelişim sürecine önemli katkılarda bulunmuştur. Marcus, ideoloji ile sosyal gerçeklik arasındaki ilişkiyi görünür kılmaya çalışmış, ideolojik hâkimiyetin sadece devlet veya siyasi iktidarın totalitarizmiyle değil, teknoloji ve bilimin egemenliği ile meşruluk kazanabileceğini vurgulamıştır (Topakkaya, 2007). Başka bir deyişle Marcuse'ın ideolojik perspektifi, ekonomik politikte tekelleri kapitalizmin totaliter tasfiyesine yönelik eğilimleri, kültürel alanlarda ve toplumun temsili felsefesinde saptamak ve çözümlenmektedir (Slater, 1998, s. 100).

Habermas'ın ideolojik düşünce perspektifi ise her şeyi kuşatan tek bir kategoride değerlendirilemez (Akyüz, 2004; Eagleton, 1996). Onun en önemli özelliklerinden biri her konuda eleştirel tavır takınmasıdır. Bu tutumu bir taraftan postmodern bir tavır olarak görülse de, bir taraftan da ideoloji olarak bilim ve tekniğe yönelimi eleştirmesi ve üzerine net bir şekilde '*insan doğasının geleceği*'nden bahsederek öğrenci protestoları aracılığıyla yeni bir insan anlayışının doğabileceğini vurgulaması, belirsiz bir kimliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Akyüz, 2004). Bilim ve teknolojiye yönelik eğilimi eleştirmesi gelişmelerin karşısında olduğundan dolayı değil, aksine bunlarla beraber insanı yakın gelecekte bekleyen varoluş sorunlarına karşı farkındalık oluşturmaktır (Habermas, 2003). Ayrıca Habermas'ın ideoloji eleştiri aracı psikanalizdir. Habermas'ın Freud'a yönelimi kendinden önceki geleneksel teorisyenlere göre oldukça farklıdır. Kendinden önceki teorisyenlerin psikanalizi bireysel psikolojiyi kurumsal çerçeveye ilişkilendirme açısından kullanımını sınırlı bulmuş, kendisi daha çok bilimsel yöntemi ile ilgilenmiştir. Fakat ilerleyen yıllarda Habermas, pozitivism ile yorumbilgisi arasında sentez oluşturmayı psikanalizle sağlayamayacağını anlamış ve kulvar değiştirerek bilim felsefesinden dil felsefesine yönelmiştir (Dellaloğlu, 1998, s. 110).

Kısaca teorik olarak ideoloji, çoğunlukla, insanların liberal, muhafazakâr ya da sosyalist siyasi yönelimleri anlamında kullanıldığı basit bir fikir sistemidir. Gramsci için ise ideoloji bir fikir sisteminden daha fazlası olmuştur. İfadeyi açmak gerekirse, ideoloji, belli entelektüellerin veya filozofların, tarihsel ölçekte belirli bir toplumsal oluşum için gerekli olanların oluşturduğu keyfi sistemler olabileceği gibi psikolojik bir oluşum olması da söz konusudur. Böylece ideoloji insan kitlelerini “organize eder”, insanları harekete geçirir, konularını, mücadelelerini, vb. bilinçlerini kazanacakları alanları yaratır (Simon, 2015). Dolayısıyla ‘*epistemolojik*’ ve ‘*siyasi*’ bir kavram olarak ideoloji hem insanları ve toplumları değiştirip ileriye götürmeye yarayabilen bir anlatım biçimidir (Oskay, 1980), hem de egemen toplumsal grup veya sınıfın iktidarını meşrulaştırmakla ilgilidir (Eagleton, 1996)

İdeolojik gücün toplumsal bir grup iktidarı olarak en meşru kullanıcısı devlettir (Akın ve Arslan, 2014). Ayrıca ideoloji; devletin (siyasal iktidarın) toplumu kurması ve yöneterek yapılandırması, toplumun da siyasal iktidarı değerlendirmesi açısından objektif kriterler sağlayan önemli bir meşruiyet aracıdır. İdeolojinin gücü, siyasal iktidarın belirlediği amaçlar ve tanımlar çerçevesinde toplumu yapılandırma ve ona bir üst kimlik verme konusundaki rolünden kaynaklanmaktadır. İdeolojinin işlevi tek başına bağımsız bir işlev değildir, fakat ideolojinin araçsallığı devletin amaçsallığı ile doğrudan ilişkilidir (Çetin, 2001).

Althusser’e göre, devlet ideolojik araçlar ile toplum üzerinde oluşturduğu gücün etkisiyle varlığını sürdürür. Devletin güç araçları; hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler, hapisane vb. oluşumlardır. Bu araçlar devletin güç kullanması gerektiği noktalarda devreye girerler. Devletin bir de ideolojik aygıtları vardır. Eğitim, kültür, din ve aile gibi araçlar bu aygıtlara örnek verilebilir (Althusser, 2001). Devlet en önemli ideolojik araçlarından biri olan eğitim ile varlığını topluma kabul ettirmeye çalışmakta, dolayısıyla okullar aracılığı ile toplumu kendi ideolojik ilkeleri doğrultusunda eğitmekte ve yine eğitim yoluyla kendi ideolojik formlarının kodlarını, sembollerini ve dilini bilinçli bir şekilde yaymaktadır (Çetin, 2001).

### İdeoloji ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, siyasal iktidarın egemen ideolojisini ya da ideolojilerini yeniden üretmesini sağlayan, kendi amaçlarına yönelik bilgi ve değerleri okul müfredatlarının içine yerleştirerek egemenliklerinin devamlılığına katkı sağlayan temel araçlardan biridir (İnal, 2008). Modern devlet, eğitimi güçlü iktidar ilkelerini gerçekleştirme ve ulus yaratma alanı olarak görmektedir. Dolayısıyla eğitim, devletin varlığını devam ettirebilmek için ideoloji ile kurguladığı bütünsel dünyayı kurumsal bir alana, Habermas'ın deyişiyle 'kamusal bir alana' dönüştürmektedir (Çetin, 2001; Olgun 2017). Bu bağlamda eğitim için kurumsal alan kapsamında kontrollü alanlar oluşturulmuş ve bu oluşumlara okul adı verilmiştir. Okullarda öğrenme ve öğretme işlevine yönelik resmi roller tanımlanmış ve bu rollerin üstlenicilerine öğrenci ve öğretmen denilmiştir, öğretmenin öğrenciye aktaracağı iktidarın meşru bilgisinin de içinde yer aldığı resmi eğitim programları hazırlanmış ve bu eğitim programları müfredat adı altında nitelendirilmiştir (İnal, 2008; Kaplan, 2013). Gramsci de benzer şekilde müfredat ile eğitimde egemen ideolojinin; okul kitaplarında, eğitici filmlerde, resmi söylem ve öğretmen söylemlerinde ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Güven, 2000).

Egemen grubun (siyasi iktidarın) ideolojisi okullarda eğitimi ve öğretimi özellikle şu üç boyutta etkiler (Gutek, 2001): (i) *Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirler.* (ii) *Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir.* (iii) *Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur.* Eğitime yapılan yardım böylelikle egemen ideolojinin tekrar tekrar yeniden üretilmesine uygun hizmet eder. Yeniden üretilme işlevi okullarda yeni bireyleri/kuşakları egemen toplumsal ve kültürel kalıplara göre toplumsallaştırma işidir (İnal, 2008). Postman (2006) da okulun öğrencileri sınıf örgütlenme yapısı, denetim kuralları ve öğretmenlerin başvurdukları informal pedagojik yöntemler yoluyla biçimlendirdiğini belirterek okulun bu biçimlendirme sürecinde bireylere egemen sınıfın kültürünü de aktardığını vurgular (Yıldırım, 2013).

Eğitimde ideolojinin yapılanmasında ve kültürün aktarımında ise birincil rol öğretmenlerindir. Okulda öğrencilere neyin kazandırılacağını müfredat belirlese de

nasıl kazandırılacağını ve etki düzeyini öğretmenin tutum ve davranışları belirler. Öğretmene yüklenen toplumsal rol ayrıca onu daha etkili ve güçlü bir otorite haline getirir. Sosyal çevrenin yarattığı uyarıcılar yoluyla da, çocuk okula gelmeden öğretmenin karşı konulamaz otoritesi ve statüsünden haberdar olur ve bu durum çocuğun bilinçaltı süreçlerine işlenir. Okulda karşılaştığı, her şeyi bilen ve otoritesi sarsılamayacak bir güç odağı olan öğretmen profili, çocuğun algıları ile örtüşmektedir. Çocuğun zayıf ve güçsüz olduğu dönemlerde, karşı karşıya kaldığı bu otoriteden etkilenmemesi ve ona göre şekillenmemesi mümkün değildir. Okul kurumu bunu bilmektedir ve bu durumun kendisine sağlayacağı avantajları sonuna kadar kullanır (Yapıcı, 2004).

Öğretmenin ideolojik rolüyle bir otorite figürü olarak öğrenciyi baskı altına alması, öğrenciye itaat etme, güç karşısında sessiz kalma ve katılmadığı fikirlere karşı gelmeme gibi davranışlardan başka bir şey öğretmez. Oysa çağdaş bir toplum olarak ilerleyebilmek için soru soran, sorgulayan, sorguladığı konularda önerilerde bulunabilen ve hayatı kolaylaştırmak için fikirleri olan yeni nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öğretmen öğrenciye destek olmalı, onların fikirlerini sabırla dinleyerek dikkate almalı, problem olan durumlarda sorgulamaya kendinden başlayacak erdemi göstermelidir. Ayrıca öğrencilere kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almayı ve en önemlisi birey olmayı öğretmelidir (Akın ve Arslan, 2014).

Eğitimde ideolojinin yapılanmasında ikinci rol eğitim programlarıdır. Eğitim programlarında; egemen sınıf değerlerinin, eğitim içerik ve normları üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Egemen sınıfın değerleri ve seçkin gereksinimleri; bireylerin değer, beceri ve düşünsel niteliklerini belirlemede programlar aracılığıyla gerçekleştirildiği söylenebilir. Eğitim programları salt kendi başlarına teknik ve çevresel unsurlardan yalıtılmış yapılar olmaktan çok içinde buldukları ülke politikaları, kültürler, eğitim anlayışlarına bağlı olarak bir ideolojinin de bir parçası olmaktadır (İşeri, 2011). Eğitim programları ideolojinin bir parçası olarak işlevini resmi müfredat ve gizli müfredat ile yerine getirmektedir.

Resmi müfredat kapsamında ideoloji şu sorulara cevap vermeye çalışır (Guttek, 2001): (i) *Hangi bilgi daha önemlidir?* (ii) *En değerli bilgi kimlere verilecektir?* (iii) *Eğitimde ulusal politikalar ve öncelikler nelerdir?* (iv) *Tüm bunlar ve bilgiler topluma ve gruba katılım için midir?* (v) *Teknolojik gelişme için matematik ve fen bilgisine önem verilen bir politika mı izlenecektir?* veya (vi) *Müfredat program güzel sanatları ve edebiyatı içermeli midir?* İdeolojik açıdan bu sorular cevaplandırılırken müfredat belirli bir biçim kazanır.

### **Eğitim Programlarında Gizli Müfredat**

Eğitim sistemleri bireysel, grup, sosyal ve hatta dünya düzeyindeki ideolojik ve örgütsel süreçleri yansıtır ve şekillendirir. Dünya düzeyinde, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle ulus-devlet modeline has ülkelerde ideolojik süreçler eğitim sistemi ile ilişkili hale gelmiştir (Fiala, 2007). Ulus-devlet anlayışıyla toplum olarak kendini yeniden üretmesi için başvurduğu hem ideolojik, hem kültürel hem de bilim(sel) aracı olarak da eğitim sisteminin çekirdeği olan müfredat baz alınır. Müfredat, ulus-devlet olarak toplumun sürdürülebilirliğinde 'eğitsel standart' oluşturur; oluşan standartlar sınırlayıcıdır, bazı değerleri meşru kılarken bazılarını ise eğitimin sınırları dışına iter (İnal, 2008). Müfredat, eğitimsel amaçlara yönelik açık, bilinçli ve resmi olarak planlanır (Kentli, 2009). Bu sınırları belli olan müfredata ek olarak açık müfredatta planlamada eksik kalan; değerleri, gruplararası ilişkileri ve kültürel sosyalleşmeyi içeren, her öğrencinin farklı ebeveyn geçmişine sahip olduğunu ölçüt olarak topluma yönelik 'bağımsızlık', 'başarı', 'evrensellik' vb. normları ortak olarak tanımlayan "gizli müfredat" adı altında örtük bir program da vardır (İnal, 2008; Kentli, 2009).

Gizli müfredat resmi müfredat gibi açık, yazılı ve belirgin bir program değildir. Buna karşın gizli müfredatın açık müfredattan daha güçlü ve etkili bir fonksiyona sahip olduğu (Illich, 2018) ve öğrencileri resmi müfredattan daha çok etkilediği bilinmektedir (Saldıray, 2017). Cincioğlu'na (2011) göre öğretmen ve dersler aracılığıyla aktarılan gizli müfredat şu boyutları kapsamaktadır: (i) *Eğitim ortamında öngörülen ve/ya uygulanan program etkinlikleri aşamasında bireye iletilen gizli ya da derin (ilk bakışta fark edilmeyen) mesajlarla ilişkilidir.* (ii) *Gizli Müfredat eğitim ortamında dikkate*

*alınmayan, önceden planlanıp programlanmamış etkinliklerdeki tutum ve davranışların bireyde istendik-istenmedik davranışlar geliştirmesini de kapsar. (iii) Gizli Müfredat yazılı eğitim programında yer almayan, herhangi bir şekilde de gerçekleş(tiril)memiş eylemlerin bireylerde oluşturabileceği istendik-istenmedik davranış değişikliklerini ve edinimlerini de içerir.*

Gizli müfredatın konusunu ise okulda öğrencilere eğitsel rutinler içerisinde özümsetilen sosyal, kültürel ve etik davranış oluşturur. İstiklal Marşı'nı gür sesle okumak, öğretmenin kapısını çalmadan odasına girmemek, öğretmene 'siz' diye hitap etmek, öğretmen sınıfa girince ayağa kalkmak, okulun demirbaşına zarar vermemek vb. davranış, bilgi ve değerler açık müfredatta olmayıp gizli müfredat ile öğrencilere aktarılır. Bu gizli müfredatın sosyal yönüdür. Gizli Müfredatın bir de ideolojik ya da siyasal yönü vardır. Okul içindeki her türlü pratikte öğrencilere benimsettirilen değer, bilgi ve davranışların hedefi, sosyal ilişkilerin en derin, ücra ve sıradan hücrelerine değin inecek bir sistemin, 'Türk Eğitim Sistemi'nin varlığını korumak ve güçlendirmektir. Ayrıca uygulanan gizli müfredat öğrencinin sosyoekonomik durumuna ve gittiği okula göre değişmekte; bazı okullara biçilen rol, alt ve ara kademe uyumlu emek işgücününün yetiştirilmesi iken, bazı okullara biçilen rol geleceğin yöneticisini yetiştirmek olmaktadır (İnal, 2013, s. 135). Toplumun yeniden üretilmesi sürecinde bireylerin sahip olduğu imkânlar okudukları okulları farklılaştırmakta, toplumun tabakalaşmasında buldukları tabakaya göre bir eğitim almalarına, açık ve gizli müfredat aracılığıyla da geleceklerini buldukları sosyoekonomik duruma göre şekillendirmektedir.

Ivan Illich'in eleştirel kuram bağlamında okul temelli eleştirilerinin çıkış noktası da gizli müfredattır. Illich okulun yapısı ve işlevi ile birey ve toplum üzerinde baskı oluşturduğunu düşünür. Okul Illich'e göre ideoloji üreten bir kurumdur ve bunu yaparken de müfredat adı verilen programı temel alır. Müfredatta açıkça belirtilemeyen hedefler için ise gizli müfredat devreye girer. Gizli müfredat politik ve ideolojik bir araç olarak yukarıdan aşağıya aktarılan bilgiyi öğrencilere aktarır, ayrıca öğrencilere belli kültürel mitler ve değerler yerleştirilerek buldukları topluma bağlanmaları sağlanır.

Okulda oluşturulan değerler ile hiyerarşik ilişkilerin aktarılması sonucu toplumdaki kurumsal otorite meşrulaştırılır ve otoriteriyen kişilikler yaratılır (Yıldırım, 2013). Dahası Illich, okulun, öğrencileri içinde bulunduğu topluma ihtiyacı olduğuna inandırmaya çalışan bir reklam ajansı olduğunu vurgulayarak okulsuz toplumu önerir (Illich, 2018).

Okulda gizli müfredatla bilgi aktarımına yönelik eleştirilere (Illich, 2018; Kaplan, 2013) karşın Winter (1981) geleceğe dönük toplumu geliştirecek ütopyaya yönelik hedefler için okulda ideolojinin kültürel kodlarının gizli müfredatla öğrenciye sunulmasının yadsınmaması gerektiğini düşünmektedir (McLaren, 1988). McLaren'e (1988) göre müfredatta hangi kodların aktarılıp aktarılamayacağını sorgulanma sorumluluğu öğretmene düşmektedir. Oysa mevcut durumda öğretmenlerin büyük bir kısmı ideoloji ile aktarılacak istenen bilgiyi, kültürel kodları sorgulamak yerine olduğu gibi benimsemektedir. Bunun nedeni olarak da öğretmenin kendisine bu yolla otoriter bir konum elde ettiği düşünülmektedir. Fakat günümüzde klasik disipline edici eğitim anlayışından ziyade demokratik eğitim anlayışı ön plana çıkmakta, dolayısıyla ideoloji aktarımında temsilci olan otoriter öğretmene yönelik profil yerini davranışları ile model olan demokratik öğretmene bırakmaktadır (Akın ve Arslan, 2014).

Devlet ideolojisini öğretmenlerin temsilciliğinde müfredat ile öğrencilere aktarırken ayrıca ders kitaplarını kullanır. Eğitim öğretim ortamında faaliyetleri yönlendiren en büyük araçlardan bir tanesi de ders kitaplarıdır. Türkiye'de ders kitapları, eşgüdümü sağlamak amacıyla ülkenin her tarafına ücretsiz dağıtılmaktadır. Ders kitaplarında toplumsal rollerin gizli olarak benimsenmesi bir devlet politikasıdır (Akbulut, 2011). İdeolojilerin yeniden üretilmesinde rol oynayan ders kitapları her zaman toplum ve sistem için nesnel/doğru bilgiyi aktarmamaktadır. Ders kitaplarında yer verilen konu ve yaklaşımların, sınıfsal açıdan egemen konumda olanların ideolojik ve dünya görüşleri temel alınarak belirlendiği ve denetim altında tutulduğu iddia edilmektedir. Bu bağlamda genel olarak ders kitaplarında altı tür yanlışlık bulunur. Bunlar (İnal, 2008): (i) *Ötekileri görünmez kılma* (ii) *Kalıp yargılama* (iii) *Seçmecilik ve dengesizlik* (iv) *Gerçekçi olmayış* (v) *Parçalama ve yalıtma* (vi) *Dil*'dir. Ders kitaplarında en yaygın ve

yoğun yanlılık, millet temelinde gerçekleşir. Bir toplumu bir arada tutma amacıyla ders kitaplarında yoğun bir şekilde milliyetçi ideolojiler aktarılır, güçlendirilir ve yeniden üretilir. Böylelikle milliyetçi duygularla toplum düzeni korunur ve sürekliliği sağlanır (İnal, 2008). McLaren (1988), bu duyguların aynı coğrafyadaki bireyleri bir bütünün parçası olarak daha iyi hissettireceği için ideolojinin bu ritüelleşmiş yaratımlarına sadece devletin değil bireylerin de ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu araştırmada ideoloji ve eğitim ilişkisi eleştirel kuram bağlamında incelenmiştir. Kendilerine eleştirel kuramcılar denmesini tercih eden düşünürlerden oluşan Frankfurt Okulu'nun tarihsel temelleri anlatılmış, Frankfurt Okulu teorisyenlerinin perspektifinden eleştirel teori geleneğini besleyen ideoloji kavramı analiz edilmiştir. İdeoloji ve eğitim ilişkisine değinilerek, eğitimin ideoloji aktarımında edindiği rol anlatılmıştır. Ayrıca eğitimin ideolojiyi aktardığı araçlar olarak 'öğretmen, ders, ders kitapları, müfredat ve gizli müfredat' da eleştirel kuram bağlamında değerlendirilmiştir.

İki dönemden oluşan Frankfurt Okulu 1923'de Frankfurt'ta 'Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü' adı altında açılmıştır. Okulun ilk evresi 1923-1970 yılları arasında Gruenberg, Horkheimer, Adorno ve Marcuse gibi düşünürlerin çalışmaları döneme damgasını vurmuştur. Okul geleneksel kurama karşı eleştirel kuramı sunmuş, eleştirel bir bakış açısı ile geleneksel kuramın dinamiklerini sarsmıştır. Eleştirel kuram her şeyi mantığa oturtarak rasyonelleştirmeye çalışırken, geleneksel kuramın metodolojisini de eleştirir ve pozitivistimin çelişkili yanlarını açığa çıkarır. Eleştirel kuram zaman içerisinde kendi yaptığı çalışmaları da eleştirerek revize etmekte ve böylelikle hiç tükenmeyen dinamik bir yapıda kalmaktadır.

Frankfurt Okulu ikinci evre teorisyenlerinden olan Habermas düşünsel üretiminin başlangıcında pozitivistim eleştiricisidir, fakat Habermas düşüncelerinin de eleştirisini yapan bir filozof olarak kendi düşüncelerini de devamlı değiştirmiştir. Habermas'ın sürekli değişen düşünceleri tutarsız gibi görünse de hepsi kendi içinde anlamlı bir bütün



oluşturmaktadır. Habermas, hesaplaşmaya girdiği tüm düşünceleri ve düşünürleri eleştirel bir biçimde içselleştirirken, kendini onların düşünsel buyruğuna kapalı tutar (Dellaloğlu, 1998). Belki de 19. yüzyıl filozofu olarak düşünülen Habermas bu şekilde düşüncelerini özgün tutar. Habermas'ın düşünsel devinimi ile de Frankfurt Okulu'nun perpektifi de değişip yenilenir ve güncelliğini korur. İlk açıldığı zamanlar odağında daha çok siyasi ve ekonomik araştırmalar olan Frankfurt Okulu, bu dönüşüm süreci ile birlikte felsefe ve toplum bilimlerinin bütünleştiği araştırmalara yönelir.

Frankfurt Okulu'nun gerek siyasal ve ekonomi alanında gerek felsefe ve toplumbilim alanında 'eleştirel kuram' geleneğini besleyen ise ideoloji eleştirisidir. İdeoloji tek bir anlamı olmayan çok kapsamlı bir kavramdır. İdeoloji kavramı, ilginçtir ki, hem gerçekliği gizleyen, hem de yeni toplumsal yapılar içinde insanları harekete geçirecek açık izlenceler anlamında kullanılabilir (Oskay, 1980). Winter'e (1980) göre ise ideolojinin iki yüzü vardır. Biri toplumda kurulu güçlerin korunması ve meşrulaştırılmasına yönelikken, diğeri geleceğe dönük ve daha adil bir toplum için ütopyik bir model oluşturmaktadır. Her iki durumda da ideoloji, bir insanın kimliğini oluşturan, dönüşümünü sağlayan veya yetkilendiren sembolik güçlere başvurur (McLaren, 1988). En genel haliyle ideoloji, egemen erkin gücünün meşrulaştırırken aynı zamanda toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan bir toplumsal mühendislik programıdır (Çağan, 2008).

Eğitim de, devletin varlığını, gücünü ve normlarını topluma kabul ettirebilmek için başvurduğu önemli bir ideolojik araçtır. Ayrıca eğitim ile belirlediği ideolojik amaçlar doğrultusunda toplumu düzenleyerek yeniden üretme eylemini gerçekleştirir (Çetin, 2001). Eleştirel kuramcılar da benzer şekilde eğitim yapıları olan okulları, toplumdaki ideolojinin sürdürüldüğü ya da korunduğu ve iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği yapılar olarak görmektedirler (Demirtaş ve Özer, 2015; Yıldırım, 2013). Buna karşın eleştirel okul yöneticileri bu süreci tersine işletebilmeli; eğitimi, bireylerin sosyal ve entelektüel açıdan gelişmelerine ve hayatı anlamalarına dönük bir süreç olarak ele almalı ve bu süreci geliştirme konusunda okul toplumunu ikna edebilmelidir (Demirtaş ve Özer, 2015).

Eleştirel kuram bağlamında okullar ideolojiyi topluma benimsetme ve sürekliliğini sağlama işlevini müfredat ile gerçekleştirir. Müfredat kontrol altında tutulan bilginin planlı bir şekilde izlenmesini ve aktarılmasını sağlar. Bu izleme dersler, içerik ve toplumsal ilişkiler bağlamında değerlerden arınık ya da nesnel değildir, bu kapsamda da politik bir amaç güder. Dolayısıyla müfredat tanımlanmış ideolojik değerleri içerdiğinden eğitimi siyasal bir araç haline getirir (Yıldırım, 2013).

Oysa eğitimde ideolojik yüklemenin fazla olması öğrencilerin özgünlüklerini, girişimciliklerini ve yaratıcılıklarını baskıladığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilere aktarılan bilgi ideolojiden arınık olmalı, bu durumun sağlanamadığı takdirde öğrencilerin üzerinde oluşturulan ‘davranış değişikliği’ baskısı en aza indirilmelidir. Dahası bu kapsamda öğrencilerin bilişsel süreçlerinin Bloom taksonomisinin üst sıralarında yer alan analiz-değerlendirme ve yaratma basamağına çıkartılması kapsamında aktiviteler yapılmalıdır. Bilişsel süreç gelişiminde başarı yakalandığı takdirde öğrenciler kendisine aktarılan bilgiyi sorgulayan, analiz eden, eleştiren ve değerlendiren bilişsel aşamada olduklarından dolayı hiçbir bilgiyi, normu, değeri sorgulamadan meşruluğunu kabul etmeyeceklerdir.


**KAYNAKLAR**

- Adorno, T. W. (2003). *Kültür endüstrisini yeniden düşünürken* (Çev. Bülent. O. Doğan). *Cogito* (36), 76-83.
- Akbulut, E. (2011). *İlköğretim okullarında örtük program faaliyetlerinin saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akyüz, H. (2004). Eleştirel toplumsal kuram ve Jürgen Habermas. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-10.
- Alexander, H. A. (2005). Education in ideology. *Journal of Moral Education*, 34(1), 1-18.
- Althusser, L. (2001). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Y. Alp & M. Özışık, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Assoun, P. (2012). *Frankfurt Okulu* (Çev. I. Ergüden) Ankara: Dost Kitabevi.
- Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivistimin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, (12-13), 135-158.
- Bates, R. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev. S. Turan, M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 557-571.
- Bottomore, T. B. (2002). *The Frankfurt School and its critics*. ABD: Psychology Press.
- Carr, A. (2000). Critical theory and the management of change in organizations. *Journal of organizational change management*, 13(3), 208-220.
- Chan, C. P. P. (1984). *Ideology and education: a case study of the major debates and ideological conflicts in the development of contemporary chinese education*. Doctoral dissertation, University of London, London.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 49-59.
- Çağan, K. (Ed.). (2008). *İdeoloji*. Ankara: Hece.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çiğdem, A. (2008). *Akal ve toplumun özgürleşimi, Jürgen Habermas üzerine bir çalışma*. İstanbul: İletişim.
- Dellaloğlu, B. F. (1998). *Toplumsalın yeniden yapılanması: Habermas üzerine bir araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Eagleton, T. (1996). *İdeoloji* (M. Özcan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Fiala, R. (2007). Educational ideology and the school curriculum. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.) *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 15-34). Dordrecht: Springer.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel Teori: Habermas ve Frankfurt Okulu* (F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya.
- Gülenç, K. (2015). *Frankfurt Okulu: Eleştiri, toplum ve bilim*. İstanbul: Ayrıntı.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal.
- Habermas, J. (2003). *İnsan doğasının geleceği* (K. H. Ökten, Çev.). İstanbul: Everest.
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas* (Vol. 261). University of California.
- Horkheimer, M. (1998). *Akl tutulması* (Çev. O. Koçak). İstanbul: Metis.
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum (45. Baskı)*. İstanbul: Şule.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon.
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri (Felsefe-Sosyoloji-İdeoloji kuramları açısından)*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik imgelem: Frankfurt Okulu’nun tarihi ve çalışmaları [1923-1950]*. İstanbul: Ayrıntı.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi (7. Baskı)*. İstanbul: İletişim.
- Kaya, A. (2004). İdeolojiden İdeolojiye yolculuk: Düşüncebilimden Kimlikbilime. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 1(28), 1-18.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kızılcılık, S. (2000). *Frankfurt Okulu (Eleştirel teori)*. Ankara: Anı.
- Kızılcılık, S. (2013). *Frankfurt Okulu (Eleştirel teori)*. Ankara: Anı.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2002). Rethinking critical theory and qualitative research. In K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (Eds.) *Key works in critical pedagogy* (pp. 285-327). ABD: Sense.
- Mardin, Ş. (2016). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim.
- Marriott, S. C. (2000). *Critical theory: Reason and dialectic*. Doctoral dissertation, University of Glasgow, England.
- McLaren, P. L. (1988). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of empowerment. *Social Text*, (19/20), 153-185.
- Meyer, A. G. (2017). The impact of education on political ideology: Evidence from European compulsory education reforms. *Economics of Education Review*, 56, 9-23.

- Murillo, F. (2017). Ideology, Curriculum & The Self: The psychic rootedness of ideology and resistance in subjectivity. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 15(3), 332-351.
- Olgun, H. B. (2017). Jürgen Habermas, Hannah Arendt ve Richard Sennett'in Kamusal Alan Yaklaşımları. *Sosyolojik Düşün*, 2(1), 45-54.
- Oskay, Ü. (1980). Popüler kültür açısından "ideoloji" kavramına ilişkin yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 35(01).
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi, alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Simon, R. (2015). *Gramsci's political thought: An introduction*. Lawrence & Wishart. <https://muse.jhu.edu/book/40155> adresinden erişilmiştir.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu* (A. Özden, Çev.). İstanbul: Kabalıcı.
- Taş, A. ve Hızıroğlu, M. (2016). İdeolojinin kurumsal değişimdeki rolü: Eğitim kurumu üzerinden Türkiye eksenli bir değerlendirme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 4(2), 71-104.
- Therborn, G. (1970). Frankfurt Okulu. E. Bağcı (Ed.), *Frankfurt Okulu içinde* (s. 19-54). İstanbul: Doğu Batı.
- Topakkaya, A. (2007). İdeoloji kavramının tarihsel gelişim sürecine kısa bir bakış. *AÜEHFD*, XI(1-2), 163-180.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-8.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Ivan Illich ve Paulo Freire'nin eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.

## ORCID

Bahar YAKUT ÖZEK  <https://orcid.org/0000-0001-7699-8741>

## SUMMARY

The "Social Research Institute", known as Frankfurt School after 1950, was founded in Germany in 1923. Grünberg, Horkheimer, Habermas, Adorno, Fromm and Marcuse were among the school theorists that argued about the intellectual discourses of Karl, Hegel and Heidegger. While Frankfurt School studies focused on politics after World War II in the 1970s, after 1970, they focused on philosophy, sociology and psychology. At the center of this orientation, Habermas' intellectual orientation played an important role. It is known that the Frankfurt School scholars were working on critical social theories against traditional theory and that the basis of this theory was the critique of ideology. According to Özdemir (2018), the majority of the debates in the Frankfurt School, especially in the recent period, were directed to the critique of ideology, which is the distortion of reality.

According to Althusser (2001), ideology is one of the three main (economic, political, and ideological) levels that constitute the social form. Gramsci defines ideology as a cement or social merger tool that brings social elements together (Simon, 2015). Horkheimer, Adorno, Erich Fromm, the Frankfurt school theorists, discussed the ideological critiques and claimed that discovering the gap between the imaginative ideology and the existing ideology will contribute to the cognitive liberty practice. Simon (2015) defines ideology as a phenomenon that organizes the masses, mobilizes them and creates a zone that make them gain their status, challenges and consciousness. As an epistemological and political concept, ideology is a form of expression that allows people and societies to change and move forward (Oskay, 1980). Although ideology alone does not have an independent function, the instrumentality of ideology is directly related to the aim of the state (Çetin, 2001). Thus, the most legitimate user of the ideological power as a social group power is the state (Akin and Arslan, 2014). According to Althusser (2001), the state continues to exist with oppression and ideological apparatus. Education is the most important ideological tool that the state applies while trying to establish the existence and power of the state. The state educates and encodes the society in line with its ideological principles through schools which are the institutional structures of education, and through conscious education, they consciously disseminate the symbols, signs and language of their ideological forms (Çetin, 2001).

Education is a fundamental activity of humanity in society formation, so this has led to the establishment of structured, purposeful and planned education systems that have made education a fundamental component of ideologies (Kaplan, 2013). A controlled area called "school" was created for education, two official roles have been identified as teaching and learning, and teachers and students who are the contractors of these roles are included in the system. Official programs have been prepared to give the legitimate information determined by the state and these are called curriculum (Inal, 2008). According to Gramsci, the dominant ideology in education emerges in the curriculum, school books, educational films, official discourse and teacher discourse (Güven, 2000). In connection with this, teachers have the primary role in cultural transmission and in structuring the curriculum and the ideology. The social role imposed on teacher in underdeveloped societies makes him a stronger and more effective authority. This perception is created on students before coming to school, hence when the child is weak and powerless, it is not possible for the child to be unaffected by this authority and not be shaped

accordingly. The school institution knows this and uses it to the full extent (Yapıcı, 2004). However, instead of oppressing the student with the ideological role of the teacher, it is necessary to teach the student first of all to be an individual, to learn and take responsibility for his decisions (Alexander, 2005).

The second role in the structuring of ideology in education belongs to educational programs. Educational programs function as a part of the ideology and fulfill their functions through formal and confidential curriculum. The curriculum is open, conscious and officially planned for educational purposes (Kentli, 2009). In addition to the curriculum which have certain boundaries, there is also an informal program called the hidden curriculum which lacks of planning in the formal curriculum; which include the values, intergroup relations and cultural socialization, taking into account that each student has different parental background; which defines common norms such as 'independence', 'success' and 'universality' for society (Inal, 2008; Kentli, 2009). This implicit program is not as clear, written and evident as the formal curriculum, but has a more powerful and effective function than the open curriculum (Illich, 2018). According to Illich, the hidden curriculum is a political and ideological tool that transmits the information transmitted from top to bottom, and provides students with specific cultural myths and values and connects them to the society in which they are located live. As a result of the transfer of hierarchical relations with the values created in the school, the institutional authority in society is legitimized and authoritarian personalities are created (Yıldırım, 2013). In contrast to the critiques towards the information transmission through the hidden curriculum (Illich, 2011; Kaplan 2013), Winter (1981) suggests that presenting cultural codes in schools with the hidden curriculum that includes targets to develop the public future shouldn't be denied (McLaren, 1988). However, the fact that there is an ideological burden on education is thought to suppress students' originality, entrepreneurship and creativity. Therefore, the information conveyed to the students should be free from the ideology, and at this point the students should be educated at the cognitive level that questions, analyzes, criticizes and evaluates the information. The student raised in this context will not directly accept the legitimacy of the information, norm and value passed to him.

