



Derleme Makale

Frankfurt Okulu Bağlamında Eleştirel Teori ve Eğitim

Critical Theory Within the Context of Frankfurt School and Education

Literature Review

Şenay KAVURGACI*¹ Abdullah SELVİTOPU²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2019
Cilt 1, Sayı 2
Sayfalar: 99-108
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 30.10.2019
Kabul : 11.11.2019

Özet

Bu çalışmanın amacı, Frankfurt Okulu'nun kuruluş tarihini, amacını, eleştirel düşünceleriyle dikkat çeken Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse ve Jürgen Habermas'ın fikirlerini irdelemek ve söz konusu fikirlerin eğitime yansımalarına değinmektir. Bu çerçevede okulun kuruluşuna ilişkin çeşitli dönemselleştirmeler sunulmuş, dönemlerin özellikleri ele alınmış, öncü fikir insanlarının görüşleri incelenmiş ve "Eleştirel Teori" ile özdeşleşme sürecine değinilmiştir. Diğer yandan "Frankfurt Okulu serüveni nedir? Eleştirel Teori bakış açısıyla eğitim paydaşlarının buldukları konunun önemi nedir? Eğitim paydaşlarına düşen görevler nelerdir ve kültür endüstrisi eğitime nasıl yansımaktadır?" gibi soruların muhtemel cevaplarına ilişkin değerlendirilmeler yapılmıştır. Çalışma sonunda Eleştirel Teori ile eğitim sistemi birlikte ele alınıp yorumlanmış ve eğitim paydaşlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Eleştirel Kuram, Frankfurt Okulu

Abstract

The purpose of this study is to examine the foundation period and main goal of Frankfurt School, with the ideas of Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse and Jürgen Habermas, and focus on the educational issues. Firstly, foundation periods were presented and the characteristics of those periods were also dealt. Ideas of leading intellectuals of that School and the process of transforming "Critical Theory" were discussed. Some evaluations were made considering the questions "What is the adventure of Frankfurt School?", "What is the importance of the point of education stakeholders within the perspective of critical theory?" and "What are the duties of education stakeholders and how does the cultural industry concept effect education?" Some suggestions were made for education stakeholders by considering critical theory and education together.

Keywords: Education, Critical Theory, Frankfurt School

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2019
Volume 1, No 2
Pages: 99-108
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

: 30.10.2019 : 30.10.2019
: 11.11.2019 : 11.11.2019

¹ Karaman Mareşal Mustafa Kemal İlkokulu, senaykavurgaci@gmail.com

² Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, asehri@kmu.edu.tr

GİRİŞ

Orta çağ, Batı için akıl ve bilimden uzak karanlık bir tünel olarak tasvir edilebilir. Çünkü, Orta çağ en genel anlamıyla metafizik ve dogmatizm'in doruk noktasına ulaştığı bir dönem olarak adlandırılır. Skolastik düşüncenin baskın olduğu Orta çağ tünelinin Rönesans ve Reform dönemleri ile zifiri karanlıktan kurtularak gün ışığına kavuştuğu düşünülmektedir. Aydınlanma, çoğu sosyal bilimcinin savunduğu gibi bilim ve sanatla beraber ampirik gözlemlere dayalı Pozitivizm ile gerçekleşmiştir. Ancak aklın dogma fikirlere, bilimin fizikötesine üstünlüğü, sosyal ve beşerî bilimleri gölgede bırakmıştır. Bu bağlamda Frankfurt Okulu üyeleri Pozitivist düşüncüyü anti-pozitivist bir tavırla eleştirmektedir. Theodor W. Adorno ve Max Horkheimer pozitivistliği ne tam olarak kabul etmişler ne de reddetmişlerdir. Her iki düşünür de pozitivistliğin, dini ve somut olmayan fikirlerin yerine, duyusal tecrübeleri geçirecek teoloji ve doğaötesinden (metafizik) bağımsızlaşma adına olumlu bir katkıda bulunduğunu onaylar. Adorno'ya göre pozitivistlik, bilgiyi ampirik bilgi türünden başka bilgi türleriyle ele almamış ve kendine sorular sor(a)madığından sınırlarını idrak edememiş ve bu yüzden giderek ideolojik bir hal almıştır. Bunlara ek olarak iki düşünür de Comte'un "*Bilmek, öngörmek, öngörmek ise kontrol etmektir.*" cümlesini pozitivistliğin dar bilgi düşüncesine sahip olduğu yönünde değerlendirerek bu düşüncenin sosyal bilimlerin sahasını sınırlandırdığını ifade eder. Horkheimer'e göre bu sınırlandırmanın sebebi, pozitivistlerin a-priori (deneyden önce) düşünceleri reddeden, gözlenebilen olguları kutsayan fenomenalist eğilimli olmasıdır. Ancak iki düşünür de Hegel'in savunduğu "*Öznenen bağımsız bir nesnenin olması beklenemez.*" fikrini destekler (Beart, 2010). Horkheimer'e göre Pozitivistlik "teknokratik egemenliğe" arka çıkar. Sadece mevcut olana katılarak mevcut siyasal sistemi kutsar, köklü değişiklikleri engeller ve siyasal durgunluğa sevk eder. Buna ek olarak, doğru bir toplumsal yaşamın ortaya çıkmasını elde etmeyen/edemeyen, eksik ve yanlış yönlendirici bir yaklaşımdır (Bottomore, 1997). Adorno ve Horkheimer'e göre ise Pozitivistlik toplumsal sistemdeki arızaları onarma ve sistemdeki bozukluğu restore etmeyi amaçlar. İki düşünür toplumsal olayların sebepleri olarak sadece ekonomiyi görmeyip, toplumun ekonomi dışında diğer boyutlarda da irdelenmesi gerektiğini dile getirir (Beart, 2010).

"Frankfurt Okulu" kelimesinin içinde geçen "okul" kavramı iki anlam içermektedir. Bu anlamlardan biri; amacı eğitim-öğretim olan bir kurumu, diğeri ise kendine ait bir düşünce sistemini ifade eder (Dellaloğlu, 2014). Araştırmayı ön planda tutan okul, eğitim maksadını ikinci plana atmıştır (Dellaloğlu, 2003). Düşünce sisteminin oluşmasında etkisini gösteren isimler; Max Horkheimer, Erich Fromm, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Henryk Grossmann, Friedrich Pollock, Karl August Witt, Franz Borkenau, Franz L. Neumann, Otto Kirchheimerfogel ve Jürgen Habermas olarak sayılabilir (Kızılcılık, 2008). Kuruluşundan bu yana bazı isimler öne çıkarak önemli çalışmalara imza atmış ve Frankfurt Okulu bu isimlerle parlak dönemler yaşamıştır. Frankfurt Okulu'na ilişkin çeşitli dönemselleştirmeler yapılmıştır. Örneğin; Tom Bottomore (1997) Frankfurt Okulu'nun gelişimini dört döneme ayırmaktadır.

1. 1923-1933 yılları arasında Marksist düşüncenin hâkim olduğu dönem,
2. 1933-1950 yılları arasında Yeni-Hegelciliğin benzerlerinden farklı düşüncelerin etkin olduğu sürgün dönemi,
3. 1950-1970 yılları arasında Herbert Marcuse'un öne çıktığı/Okulun düşünsel, siyasal alanda etkili olduğu dönem,
4. 1970 ve sonrası ise Marksizmden uzaklaşarak çökmeye başladığı ve Marx'ın yeniden özgün eleştirisinin yapıldığı Habermas dönemi (Bottomore, 1997).

Diğer bir dönemselleştirmede ise Frankfurt Okulu'nun kuruluşu, üyeleri ve üyelerinin görüşleri bakımından farklılıklar dikkat çekmektedir.

1. 1923-1930 yılları arasında Grünberg Dönemi,
2. 1930-1933 yılları arasında Horkheimer Dönemi,
3. 1933-1950 yılları arasında A.B.D Dönemi,
4. 1950-1970 yılları arası Frankfurt'a Dönüş,
5. 1970 ve sonrası Habermas Dönemi. (Rutli, 2011).

Frankfurt Okulu'nun tohumu 1923 yılında F. Weil'in babasından aldığı maddi yardım ile Almanya topraklarında, suyu ve güneşi olan Marksist düşünce ile beslenerek filizlenmiştir. Marksist düşüncüyü yeniden yorumlayan okul, Kurt Albert Gerlach ve Carl Grünberg ile büyümüştür. 1930'da Max Horkheimer'ın okul yöneticiliğine gelmesiyle birlikte Frankfurt Okulu, pozitivistliği eleştirerek boy vermiş, gelişmiş ve köklenmeye başlamıştır. 1933 yılında Nazi iktidarı ile kara kış yaşayan Okul, yerinden edilerek A.B.D topraklarında yaşamaya başlamıştır. Okul, Amerika'ya taşınmasına rağmen düşünürler Almanca yazmaya devam ederek Alman olma özelliğini her zaman korumuştur (Jay, 2014). Çünkü, Okulun tohumları Almanya'da filizlenmiş, Almanya'nın suyu, havası, toprağı ile var olmuştur. Frankfurt Okulu, M. Horkheimer'e katılan T. Adorno ile daha da büyümüştür. "Aydınlanmanın Diyalektiği" ve "Kültür Endüstrisi" ile Frankfurt Okulu görkemli bir hale kavuşmuş ve bu görkeme Marcuse da "sahte ihtiyaçlar" kavramı ile destek vermiştir. Horkheimer'in Geleneksel ve Eleştirel Teori makalesi ile Okul, Eleştirel Teori ile anılmaya başlanmıştır. 1950 yılında anavatanı Almanya'ya dönen Frankfurt Okulu'nun yeni döneminde Horkheimer ve Adorno'nun yerini Jürgen Habermas almış ve "İletişimsel Eylem Kuramı" ile 1970 sonrası dönem başlamıştır.

FRANKFURT OKULU'NUN KURULUŞU

Frankfurt Okulu ilk olarak "Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü" adında 3 Şubat 1923'te Frankfurt Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulmuştur (Bottomore, 1997). Enstitü'nün Frankfurt'ta kuruluşuna öncü olan doktora öğrencisi Felix Weil'in (Kızılçelik, 2008) babası, enstitüye yıllık 120.000 Mark vererek yardımda bulunmuştur. Dolayısıyla bu para enstitünün araştırmalarında Frankfurt Üniversitesi'nden bağımsız pozisyonunu korumasını sağlamıştır. Marksist düşüncenin çizgisinden giden enstitü "Marksizm Enstitüsü" isminin kışkırtıcı olması nedeniyle bu isimden vazgeçmiştir. "Felix Weil Sosyal Araştırmalar Enstitüsü" ismini de enstitü kuruluşunda maddi destek sağlayan F. Weil karşı çıkarak bu teklifi "*kurulacak enstitünün kurucusunun verdiği para ile değil, Marksizm'e bir bilim olarak yapacağı katkılarla ün kazanmasının daha önemli olduğunu*" söyleyerek Marksizm düşüncesinin ön planda olması gerekçesiyle kabul etmemiştir. Son olarak okula Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü ismi verilmiş, 1950 yılından sonra da Frankfurt Okulu olarak anılmaya başlanmıştır (Jay, 2014).

1923-1930 YILLARI ARASINDA GRÜNBERG DÖNEMİ

Weil, Pollock ve Horkheimer profesör olmadığından kurallar gereği (Enstitü Yöneticisinin Frankfurt Üniversitesinden bir profesör olması) Marksist tarihçi Kurt Albert Gerlach yöneticiliğe getirilmiştir (Kızılçelik, 2008). F. Weil enstitüye önerdiği başkan adayı Gerlach diyabetten dolayı 36 yaşında hayatını kaybetmiştir. Kısa vadeli bir yöneticilik olsa da Gerlach, sekiz bin ciltlik bir kütüphaneyi enstitüye miras bırakmıştır. Gerlach'ın vefat etmesiyle, Enstitü'nün başkanı olması için ikna edilen Carl Grünberg, hukuk ve siyaset bilimi profesörü olarak görev yaptığı Viyana Üniversitesi'nden ayrılarak Frankfurt'a gelmiştir (Jay, 2014). Grünberg, Enstitü'nün 1924'deki açılış konuşmasında kapitalist sistemi Marksist bir perspektifle irdelemeyi ve yeniden anlamlandırmayı amaçladıklarını dile getirmiştir (Bottomore, 1997). Daha çok "Grünberg Arşivi" olarak bilinen "Sosyalizm ve İşçi Hareketleri Tarihi Arşivi" editörlüğünü yapan Grünberg, geçirdiği kalp krizi sonucunda Enstitü yöneticiliğini bırakmıştır (Kızılçelik, 2008). Grünberg' den sonra Max Horkheimer, 1930 yılında Enstitü başkanı olmuş ve yöneticiliği sürecinde Enstitü siyasal bir parti ile bağlantı kurmamıştır (Slater, 1998).

1930-1933 YILLARI ARASINDA HORKHEİMER DÖNEMİ

Horkheimer'ın görev yaptığı Almanya (1930-1933) ve ABD dönemi (1933-1950) genel olarak çekirdek kadronun olduğu, Eleştirel Teori bakımından Enstitü'nün tanınmaya başlandığı, üretkenliği, konuların çeşitliliği ve etkinliği açısından parlak bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Kızılçelik, 2008). Eleştirel Teori, Horkheimer ile "gerçek kimliğini" kazanmış ve bu kimlik Marksist sosyal-tarihsel teori olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda Max Horkheimer, Grünberg döneminde sadece teoride kalan Enstitü'nün amaçlarını hem teori hem de pratik anlamda daha üst düzeyde farklılaştırmıştır (Slater, 1998). Öte yandan diğer bir değişiklik ise 20 yıldır 15 cilt olarak yayımlanan Grünberg Arşivi'nin Enstitü çizgisinde olmadığı ve Avusturya Marksizm'ine olan yakınlığı (Viyana'da Kant ve Pozitivizm akımı görüşünde olan bir okul) gerekçesiyle yayınlanmasına son verilmesidir (Jay, 2014). Söz konusu arşivin yerini Sosyal Araştırmalar Dergisi almıştır. Sosyal Araştırmalar Dergisi'nin Grünberg Arşivi'nden farkı, içeriğin çeşitliliğinin artarak zenginleşmesi, makalelerin daha kısa olması ve Enstitü'nün düşüncelerini yansıtmasıdır (Rutli, 2011). Derginin bir başka önemli farkı da Horkheimer'ın, Grünberg'in ekonomiye yoğunlaşırken göz ardı ettiği psikolojiyi özellikle Freud psikolojisini de dergi konularına dâhil etmesidir (Stauth ve Turner, 2005). Grünberg zamanında ihmal edilen kültürel üst yapının Horkheimer döneminde ilgi odağı haline gelmesi bir diğer farklılaşma ve yenileşme hareketi olarak kabul edilmektedir (Kızılçelik, 2008). Horkheimer, 1931 yılında "Toplum Felsefesinin Bugünkü Durumu ve Toplumsal Araştırma Enstitüsünün Amaçları" başlıklı açılış konuşmasında (Slater, 1998), Enstitü'nün din, devlet, ekonomi, hukuk ve kültür gibi alanlarda yapılan çalışmalarla toplumsal hayata katkı sunacağını vurgulamıştır. Bu gelişmelerle birlikte sosyal ve felsefi bilimlerin bileşimi olan "eleştirel sosyal teori" düşüncesi kavramsallaşmıştır (Kellner, 1989).

Bu noktada Eleştirel Teori'nin özelliklerine değinmek önemlidir. Eleştirel Teori, bilgiyi eylemden daha üst düzeyde ve eylemin dışında tutmaz ve bu yüzden bilgiyi fetişleştirmez. Buna ek olarak, insanlar özgür olmadıkları için taraf tutmadan bilimsel araştırma yapılabileceğini gerçekçi bulmaz. Horkheimer'e göre araştırmacı, incelediği nesnenin bir parçasıdır. Geleneksel Kuram ise düşünce ve eylemi birbirinden ayrı tutarak aralarına sınır koyar (Jay, 1997) Başka bir deyişle Eleştirel Teori disiplinler arasındaki sınırları zayıflatır ve disiplinler ötesiyle ilgilenecek Geleneksel Teori' den ayrılır (Kızılçelik, 2008). Geleneksel Kuram'da zihnin ürettiği düşünce ve davranış aralarında var olduğu düşünülen sınırdan dolayı birbirinden ayrıdır ve birbirlerine karışmazlar. Eleştirel Teori bağlamında düşünüldüğünde ise zihnin ürettiği düşünce ve davranış birbirlerinin parçası olup, uyum içinde birbirine karışarak bütünleşir. Söz konusu bütünleşme, disiplinler arası olma özelliğidir. Eleştirel Teori özgür olmanın yollarını açma amacındadır. Bundan başka öznenin aktif olmasını isteyen Eleştirel Teori doğru bir bilinçlenmeyle ve insanların hür eylemleriyle statükonun yeniden üretiminin aşılabileceğini iddia eder (Balkız, 2004). Özetle, toplum itaat prangalarından kurtularak özgürleşecektir ve özgürleşen bireylerin meydana getirdiği zenginlik yoluyla statükonun varlığı yanan bir mum gibi yavaş yavaş yok olmaya mahkûm olacaktır.

1933-1950 YILLARI ARASINDA ABD DÖNEMİ

1933 yılında Almanya’da Nazilerin devlet yönetimini ele geçirmesiyle Enstitü, “devlete karşı eğilimler taşıdığı” gerekçesiyle kapatılmıştır. Nazi iktidarı, Enstitü kütüphanesi bünyesindeki altmış binden fazla kitabı kendi yönetimine almıştır. 1933 yılında Frankfurt Üniversitesi’nden atılan Horkheimer, bu dönemde üniversiteden ilk atılan bilim insanı olarak Alman tarihine geçmiştir. Daha sonra Enstitü üyeleri Marksist düşünceye meyilli Rusya’yı yerleşim yeri olarak seçenekleri dışında tutmuş, İngiltere ve Fransa’dan da bu konuda ılımlı bir yaklaşım görmemişlerdir. Sonuç olarak, 1934 yılında Enstitü New York’a yerleşmiş ve İngiltere, İsviçre, Fransa, Cenevre’de de şubeler açmışlardır. Böylece kapitalist sistemin göbeğinde bulunan New York (Jay,2014) ahtapot misali Enstitü’nün merkezi olurken, şubelerini açtığı Avrupa ülkeleri ise ahtapotun kolları konumunda çalışmalara devam etmiştir. Enstitü Amerika’da bulunmasına rağmen Enstitü üyeleri çalışmalarını Sosyal Araştırmalar Dergisi ile Almanca yazarak sürdürmüşlerdir. Derginin Fransızca ve İngilizce makalelere nadiren yer vermesi ya da Almanca yazılarına ek olarak bu yazıları İngilizce ve Fransızca olarak ana hatlarıyla yayınlaması Amerikanlaşma’yı onaylamadıklarını göstermektedir. Diğer yandan dergi, İngilizce yayın yaparak Amerika’da bilinen bir dergi olmayı ikinci plana atmış ve Enstitü, II. Dünya Savaşı’na kadar geçmişini unutmadan “Alman” kimliğini korumuştur. Adorno ve Horkheimer, II. Dünya Savaşı nedeniyle 1947 yılına kadar basılamayan “Aydınlanmanın Diyalektiği” (Jay,2014) adlı eserlerinin önsözünde “aslında amaçlarının insanlığın gerçekten insani bir düzeye çıkmak yerine, niçin yeni türden bir barbarlığa düştüğünü anlamaktan fazlası olmadığını” belirterek yaşanan barbarlıkta Aydınlanma’ya sorumluluk yüklemişlerdir. Adorno ve Horkheimer’e göre Aydınlanma’nın ilerleme amacının pratikteki şekli gerilemedir. Aydınlanmanın Diyalektiği eserinde savunulan düşünce; “Aydınlanma’nın kendi kendini tahrip edici” dir (Horkheimer ve Adorno, 2014).

Adorno ve Horkheimer’in Aydınlanma eleştirisi; totaliterlik, teknoloji, bilim ve araçsal akıldır (Kızılçelik, 2013). Araçsal akıl, önüne çıkan her şeyi özdeşleştirerek şeyleştirir (Vandenbergh, 2016). Bu çerçevede teknoloji günümüzde toplumu ve tabiatı kontrol altına almaktadır. İnsanlar bunun farkında olmadan teknoloji akıntısına kapılıp şeyleşmekte ve çeşitlilik yok olmaktadır. Akıntıya sürüklenenleri görenler mücadele etmek yerine kendini tıpkı diğerleri gibi teknoloji tahakkümünün ellerine bırakmaktadırlar. Dolayısıyla bireyler etkileşime girerek tıpkı domino taşları gibi birbirinin araçsallaşmasına vesile olmaktadır. Bu bağlamda benzer bireyler olmayı normal olarak karşılamakta ve başkalarının da tek tipleşmesi adına farkında olmadan hizmet vermektedir. Aydınlanmanın Diyalektiği adlı kitabın “Kitlelerin Aldatılması olarak Aydınlanma” bölümünde geçen bilinen ve önemli bir konu da “Kültür Endüstrisi” kavramıdır. Bu kavramla Adorno, modern kapitalizmin oluşturduğu kültür ve bu kültürün var ettiği zihniyete açıklık getirmeyi amaçlamıştır (Horkheimer ve Adorno, 2014). Kültür Endüstrisi, sosyo-ekonomik statüden ötürü oluşan hem üst hem de alt düzey kültürü zarara uğratacak şekilde ortak noktada buluşturur. Spekülasyonlarla ciddiyeti yok edilen üst düzey kültür oluşmakta; bütünsel bir toplumsal denetim olmadığından ortaya çıkan alt düzey kültürün isyankarlığı, uygarlaştırma yoluyla ortadan kalkmaktadır (Adorno, 2007b). Bu şekilde kültür endüstrisi düşük ve yüksek kültürü olumsuz etkilemektedir.

Adorno’nun Kaliforniya’da sinemaya arabayla gidilmesi ve bronzlaşmak hakkındaki tüketim kültürü dikkatini çeker. Orta sınıfın hafta sonlarını nasıl geçirdikleri ile ilgili standart dışı bir görüşü vardır. Adorno, serbest vaktin sakinleşmek, üzen ve gerginlik yaratan olaylardan uzaklaşmak ve stres atmaktan ibaret olmadığı düşüncesindedir. Aksine serbest vakit, nitelikli bir yaşam için ilerlemek ve gerekli malzemelere sahip olmaktır. Serbest vakit, insanların birbiriyle kurdukları münasebetleri anlamasına yardımcı olacak, politika konulu kitaplar okuma, öğretici filmler izleme, kolektif yaşam platformunda var olandan farklı olanları yapmak için insanı cüretkâr yapan müzikleri dinlemektir. Dergiler, gazeteler, sosyal medya, TV, sinema, Adorno bakışıyla “Kültür Endüstrisi”ni oluşturan ve hiç de iyi niyetli olmayan araçlardır. İnsanlar siyasi hareketlilik, açık saçık haberler, edep çizgisini aşan film ve diziler ile meşgul edilerek oyalanmaktadır. Bu bağlamda toplum cam fanus içine hapsedildiğini idrak edememektedir. Toplum cam fanustan habersiz yaşarken Kültür Endüstrisi, uzay konulu serüvenlerin yaşandığı filmler, diğer yarısını bulduğunda mutlu olabileceğini vurgulayan şarkıları ön plana çıkarmaktadır. Toplum, saygı ve sevgi çerçevesinde toplu yaşamın da mutluluk getirebileceği düşüncesinden uzaklaştırılmaktadır. Bu bağlamda Adorno gözüyle kültür endüstrisi insanların dikkatini dağıtarak oyalamaktadır (Düşünbil Dergisi, 2016). İnsanlar, bir ip yumağı gibi karmaşık siyasi haberlerle, beş çayında izlenen acıklı hayat öykülerini konu alan programlarla, ahlaki sınırları aşan ve hiç öğretici olmayan diziler, filmlerle, sosyal medya aracılığıyla ve zaman kaybından başka bir şey olmayan bağımlılık yapan teknolojik oyunlarla meşgul edilmektedir.

Filmler efektler yoluyla izleyicinin vermesi beklenen tepkileri daha önceden tanımlamıştır. Seyirciden filmde yola çıkarak düşünmesi değil, filmde geçen olaylar ile kendisine takdim edilen düşünceleri hazırca alması beklenir (Adorno, 2007a). Sorun çözme odaklı macera ya da polisiye filmleri, izleyicinin yalnızca filmdeki olaylar dizisini takip etmesini, istenilen yerde şaşırmasını, korkmasını, tepki vermesini ister (Adorno, 2009). Eğlenceler, oyunlar, güldürüler aracılığıyla üretilen kültür endüstrisi, gerçek mutluluğa değil, yaşamdaki sorunlarla ilgilenmemeye yönlendirir. Hayatın sorunlarını bir süreliğine unutturarak kişiyi sisteme dahil etmek için dinlendirir (Atiker, 1998). Bu bağlamda egemen güç, insanların sorunlarını arka plana atarak, sorunları yokmuş gibi davranmasını sağlamaktadır. Böylece çiftçinin daha iyi verim alması için tarlasını nadasa bırakması gibi egemen güç de insanların problemlerini hatırlamalarını eğlencelerle engelleyerek onları dinlendirir ve yeniden üretime dâhil eder.

Kültür endüstrisi ile reklamlar ayrılmaz ikilidir. Reklamlar, kapitalist sistemin hoşgörüsü, empati, hassasiyet, sakinlik, sevgi gibi kavramlardan uzak olmasını fırsata çevirirler. Topluma satmak istediği ürün ile toplumun asıl ihtiyacı olan bu kavramlar arasında bağlantı kurarlar. Reklamların arkadaşlar ve aile ile birlikte piknikte vakit geçirmek, bisiklete binmek, yürüyüş yapmak gibi aktiviteleri göstermesinin nedeni toplumun dostluk ve komşuluk ilişkilerini istediğini bilmesidir. Ancak endüstriyel ekonomi, toplumun bu arzusunun izleyici konumunda kalmasını istemektedir. Böylece reklamların izlenmesiyle, son model arabaların sahip olduğu maksimum hızın gerçekte kullanılma imkânı olmasa da satın alma eylemine iten duygu canlı tutulmaktadır (Düşünbil Dergisi, 2016). Günümüzde lüks arabalar alınmakta, elmaslarla donatılmış elbise bir kere dışında giyilmemektedir. Son kullanma tarihi bir yıldan az olan kıyafetlerin model ve renk modasını takip etmek damarlara şırınga ile enjekte edilmektedir. Dolayısıyla modayı takip etmeye yönelik moda bağımlı olma davranışı oluştuğundan sahte ihtiyaçları alma isteğinde de istikrar sağlanmaktadır.

Amerika’da tüketici eğilimlerini gösteren anketlerin arkasında yatan neden Adorno’nun dikkatini çektiğinden arkadaşları ile bir F Ölçeği hazırlar. Faşistleri ortaya çıkarma amacıyla olan bu ölçek, Batı Almanya’da her okulda uygulanmıştır. Ankette belirlenen maddelere katılım dereceleri sorulmuştur. Bu anketle psikolojik ve kültürel etmenlerin, ekonomik ve siyasi nedenlere göre toplum ilerlemesini daha çok olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Düşünbil Dergisi, 2016). Otoriteryen kişiliği belirlemek amacıyla olan F Ölçeği dokuz boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

- a) Gelenekçilik; Otoriteye aşırı bağlılık,
- b) Otoriteryen Boyun Eğme; Ait olunan gurubun ideolojik yönlerine boyun eğmeye yönelik tutum,
- c) Saldırganlık; Geleneksel değerlere karşı gelenleri cezalandırma eğilimi,
- d) Öznelci Bakış Karşıtlığı; Yaratıcı düşünmeye karşı olma,
- e) Boş inançlı kalıp yargılı olma; Kadercı düşünme eğilimi,
- f) Güç iddiası; Güçlü kişilerle özdeşleşme,
- g) Sinisizm; İnsanlara karşı genelleşmiş bir düşmanlık,
- h) Yansıtma; Dünyada olup bitenin vahşi ve tehlikeli olduğuna inanma,
- i) Cinsellik; Cinsel objelere karşı abartılı ilgi olarak belirtilmiştir (Augostinos, Walker ve Donaghue, 2006).

F Ölçeği, Almanya’da Nazi davranışlarını ve onun toplum içinde nasıl meydana geldiğini, yayıldığını ve benimsendiğini ifade etme amaçındadır. Adorno ve arkadaşlarına göre bu soruların yanıtı aile içindeki kurallardır. Katı ve tutarsız aile düzeni, otoriteye itaat eden ve kendi fikirlerini söylemekte eksiği olan fertler yetiştirmektedir. Bunun sonucunda mazoşist olan birey, ailenin standartlarına erişebilme çabasında olur ve kendisinin doğduğu andan beri yetersiz olduğu hissine kapılır. Birey, ideal dünya ve içinde yaşadığı kötü dünya olmak üzere farklı iki dünyayı kavrar. Dolayısıyla birey, özgün ahlaki değerini oluşturmada güçlük çeker ve günlük şartlara göre biçimlenen bir ahlaki anlayışa sahip olur. Sert aile disiplini neticesinde cezalandırıcı bir algı geliştirir. En önemlisi ise otorite eylemlerine karşı bireyin açıkça söyleyemeyeceği bir nefret oluşturmaktadır. Psikanalitik açıdan bu nefretin oluşturduğu gerilimi düşürmek için kişiler, kendinden büyük ve güçlü olmayan, güçlerinin yetebileceği bireylere yönelir (Augostinos, Walker ve Donaghue, 2006).

Adorno ve Horkheimer’in kültür endüstrisi görüşüne paralel diğer bir okul üyesi ise Herbert Marcuse’dür. Düşünürü göre tüketim kültürü “sahte ve yanlış ihtiyaçlar” meydana getirerek modern toplumda satın alma isteği uyandırmaktadır. Sahte ihtiyaçlarla oluşan sahte mutluluklar ile insanlar, iktisadi sistemin kurulu düzenine boyun eğmektedir (Jameson, 1997). Böylece iktisat, kültürü araçsallaştırarak tüketicide yanlış gereksinimler oluşturur (Atiker, 1998). Marcuse, “Tek Boyutlu İnsan” isimli eserinde emperyalizm ile toplumu denetim altında tutmak için tüketim kültürünün yarı bireysellik yarattığını savunur (West, 1998). Öte yandan bireyler, ideoloji tahakkümü ile zaruri ihtiyaçların ne olduğuna karar verme yetkisine sahip olamayacaklardır (Marcuse, 1997). Birey tıpkı bir nehir gibi gerçek ihtiyaçlarının oluşturduğu kavisleri çize çize özgürce yol alarak mutluluk denizine ulaşabilecektir. Ancak mutluluk denizinde kapitalist sistemin tüketim ve sahte ihtiyaçlar girdabına kendini kaptırmamak çok zor bir ihtimaldir. Kültür endüstrisi nehirlerin önüne setlerle yön vererek gerçek mutluluk denizine ulaşmayı engelleyecektir. Diğer yandan barınma, giyim ve beslenme gibi hayati ihtiyaçların ulaşılabilir kültür düzeyinde olduğu (Marcuse, 1997) ya da bedensel ihtiyaçları gidermek konusunda özgür olduğu söylenebilir (Şan ve Hira, 2007).

1950-1970 YILLARI ARASI FRANKFURT’A DÖNÜŞ.

Okul’un Frankfurt’taki yerel yönetim ve resmi çevresi, Dünya Savaşı’nın ardından Amerika’da etkisini göstermeye başlayan Frankfurt Okulu üyelerinin Frankfurt’a geri dönmeleri için ısrarcı bir teklifte bulunmuşlardır. Frankfurt Okulu’nun çekirdek kadrosunu oluşturan üyeleri Horkheimer, Adorno ve Marcuse Frankfurt’a geri dönme konusunda ortak noktada buluşmamışlardır. Horkheimer ve Pollock’ın Frankfurt’a geri dönme sebebi Enstitü’ye olan içten bağlılığıdır. Adorno’nun geri dönme sebebi ise Alman diline ve felsefesine olan bağlılığıdır. Frankfurt Okulu teorisyenlerinin farklı geri dönme nedenleri olsa da onların dönmelerindeki en önemli neden, Almanya’da yeni bir öğrenci kuşağı yetiştirme hedeflerinin olmasıdır. Bu bağlamda Adorno, Horkheimer ve Pollock’un geri dönmesiyle 16 yıl önce kapatılan Sosyal Araştırmalar Enstitüsü 13 Temmuz 1949’da tekrar kurulmuştur (Jay, 2014). Horkheimer, Frankfurt Üniversitesi’nin Edebiyat Fakültesi dekanı olduktan 1 yıl sonra 56 yaşında üniversite rektörü olarak görev başına gelmiştir. Horkheimer bu görevlerine ek olarak Chicago Üniversitesi’ndeki

öğretim üyeliği görevini de sürdürmüştür. Adorno ise profesör unvanını almış ve enstitüde “yönetici yardımcısı” olmuştur. Amerika’da ekonomik ve siyasi nedenlerle yayınlanamayan Sosyal Araştırmalar Dergisi yeniden yayınlanmaya başlamıştır. Pollock ve Horkheimer Almanya’ya geri dönmelerinin ardından 1958 yılında enstitüden emekli olmuşlardır. Görevi sona eren Horkheimer’e Goethe Ödülü (Frankfurt’ta verilen en yüksek onur ödülü) verilmiştir (Jay, 2014). Enstitünün yöneticisi olan Profesör Adorno ile enstitüde yeni bir dönem başlamıştır. Böylece Frankfurt Okulu’na önemli katkıları olan Horkheimer’in 25 yıllık etkisi son bulmuştur (Kızılçelik, 2008).

Enstitünün çekirdek kadrosu Almanya’ya geri dönmüş ancak Löwenthal, Marcuse, Kirchheimer ise Amerika’da kalmışlar (Jay, 2014). Adorno ve Marcuse, çalışmalarında modern toplum, kitle kültürü, sanat, müzik, teknoloji, estetik, siyaset ve öğrenci hareketlerine odaklanmışlardır. Bu dönemde üyelerde hem Marksist düşünceden bir kopukluk hem de düşünce farklılığından dolayı kendi aralarında bir iletişimsizlik söz konusu olmuştur. Marcuse’ün Amerika’da Yeni Sol ve öğrenci hareketlerine yoğunlaşması, onu Adorno, Horkheimer ve Habermas’dan ayırmıştır. Teorisyenler, Claus Offe, Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer ile Almanya’da yeni öğrenci kuşağı yetiştirme hedefine ulaşmışlardır. Adorno’nun 1969, Horkheimer’in ise 1973’te ölümüyle 1970 sonrası Jürgen Habermas dönemi başlamıştır (Kızılçelik, 2008).

1970 VE SONRASI HABERMAS DÖNEMİ

Frankfurt Okulu’nun son döneminde bulunan önemli düşünürlerden Jürgen Habermas, Marksizm etkisinden uzaklaşarak yeni eleştiriler getirmiştir. Düşünür, Eleştirel Teori’yi varlıkların rasyonel düşünebilme gücünden hareketle değil, sembollerin kullanıldığı bir dil ile ele alır (Odabaş, 2018). Ayrıca Habermas, Nazilerin iktidarının uğrattığı tahribatın onarılmasına yönelik bir Eleştirel Teori savunmuştur (Lovat, 2018). Habermas toplumu, öznel dünya, nesnel dünya ve sosyal dünya olmak üzere 3 yaşam alanına ayırır. O, öznel dünyayı “konuşmacının ayrıcalıklı olarak erişebildiği yaşantıların hepsi”; nesnel dünyayı, “haklarında doğru önermelerde bulunabilmenin mümkün olduğu bütün kendilikler”; sosyal dünyayı ise, “yasal olarak düzenlenmiş bütün kişilerarası ilişkilerin hepsi” olarak ifade etmektedir (Habermas, 2001). Bu sınıflamadan sonra 4 ayrı eyleme dikkat çeker. Bunlar; stratejik eylem (Teleolojik eylem), normlara göre düzenlenmiş eylem, dramaturjik eylem ve iletişimsel eylem olarak adlandırılır. Teleolojik eylem, sadece tek bir dünyanın olduğunu kabul etmekte ve yalnızca nesnel dünyayla ilişki kurmaktadır. Normlara göre düzenlenmiş eylem, topluluğun üyelerinin beklentileriyle ilgilidir. Habermas, grup üyelerinin birbirinden beklediği norma uyma davranışını “genelleştirilmiş bir davranış beklentisinin yerine getirilmesi” olarak ifade etmektedir. Dramaturjik eylem, birbirlerinin izleyicisi konumunda olan aktörlerin, öznelliğini karşılıklı sergilemelerindeki amacının seyirciye belli bir şekilde görülmek istemesi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla dramaturjik eylem, aktörün söylediklerini gerçekten demek isteyip istemediği sorusunu gündeme getirebilir. İletişimsel eylem ise, dil ve eylem yetisine sahip (sözlü ya da sözlü olmayan araçlarla) en az iki öznenin etkileşime girmesidir (Habermas, 2001).

Düşünürün 1981 yılında yayınladığı iki ciltlik “İletişimsel Eylem Kuramı” çalışması toplumsal açıdan önem arz etmektedir. Habermas, bilme kuramını, bölük bilgi gruplarını zihnin hakikati üretme yöntemlerine dayandırmaktadır. Bu bağlamda teknik denetim anlamında “ampirik olarak analitik” söylemi ortaya çıkar, anlamları algılama açısından bir bilme şekli olan “iletişimsel bilgi” ve kendi eylemlerinden kendini yorumlama olan “eleştirel” veya “öz düşünümsel (reflexivity) bilgi” olarak “bilimsel çıkarlar” mevcuttur (Lovat, 2018). Ampirik analitik bilme şeklinde öğretmen bilirkişi, öğrenci ise tecrübesiz olarak iletişime geçer. Bu açıdan iktidar çoğunlukla öğretmende olmakta ancak eleştirel/öz düşünümsel bilme ile öğrencinin kendine güveni ve kendi bilmesini kontrol etme şansı verilmesiyle iktidar öğretmenden öğrenciye doğru kaymaktadır. Eğitimin açık müfredatına eklenen değerler eğitiminin öğrenci tutumuna odaklanması öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilemektedir. İletişimsel Eylem Kuramı ile değerler eğitimi analitik-ampirik ve tarihsel-yorumsamacılık bilen olarak değil öz düşünümsel bilgi olarak katkıda bulunur (Lovat, 2018).

Habermas eylemleri “Yaşam Dünyası” ve “Sistem Dünyası” olarak kategorize eder. Sistem dünyasında, iktidar bürokraside yönlendirici olurken ekonomi ya da piyasada para yönlendirici olmaktadır. Sistem Dünyası, iktidar ve ekonomi olarak da açıklanabilir. Yaşam dünyası ise insanların anlayışlarının karşılıklı olması için iletişimlerinde dolaylı olarak kullandığı yorumlayıcı örüntüler ufkunu oluşturur. Eğitim toplumsal entegrasyonun gerçekleştiği bir mekân olarak hem yaşam dünyası hem de sistem olma niteliğini taşımaktadır (Sandberg, 2018). Ayrıca eğitim, bürokrasi ve yasal düzeneğin gücü bağlamında toplumsal öğrenmeden ziyade değerlendirme ve notlara dikkatini toplar ve akademik başarıya odaklanır (Briton, Gereluk ve Spencer, 1998). Bundan dolayı yaşam dünyasında öğrenilen deneyimler sistem tarafından araçsallaştırılarak müfredata uygun hale getirilir (Sandberg, 2018). Yani Habermas’ın vurguladığı gibi “*özerk alt sistemler, kolonyal şeflerin kabile toplumlarını işgal etmesi gibi dışarıdan yaşam dünyasına nüfuz edebilir ve onları bir asimilasyon sürecine zorlayabilir.*” (Habermas, 1987).

FRANKFURT OKULU ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİME YANSIMASI

Frankfurt Okulu üyeleri, yaptıkları çalışmaların kuramsal düzlem olarak düşündükleri Eleştirel Kuram ile anımsanmasını tercih ederler (Therborn, 2015). Eleştirel kuram, Frankfurt Okulu üyelerinden Horkheimer, Adorno, Marcuse ve Habermas’ın, eleştiri

stilleri tarif etmeyi ve toplumdaki baskın yapıları ortaya çıkararak bu yapıları bitirmeyi amaçladıkları bir kuramdır (Wall, 2001). Diğer bir deyişle Eleştirel kuramın amacı, ideolojik baskının hâkim olduğu insanları, bu baskıdan kurtarıp özgürleştirerek seçimlerini özgürce yapabilmesini ve bu seçimlerine göre davranabilmesini sağlamaktır (Peca, 2000a). Eleştirel Kuram “Başkaları için önem arz eden neticelerin kararını kimler alıyor? Bu kişiler karar alabilme gücünü nasıl elde etti?” sorularını sorar (Hinchey, 1998). Eleştirel Kuram, rüzgârı istediği yönden estiren yöneten grubun, yönetilen grubun bulunduğu gemiyi istediği limana sürükleyerek demir atma sürecini inceler ve sorgular. Bu bağlamda eğitimin istendik yönde davranış değişikliği (Yılmaz ve Altinkurt, 2011) şeklinde tanımlanması anlamlıdır. Öğrencilerin kimlik hamuru yoğrulurken istendik malzemeleri katan kim ya da kimlerdir? Bu hamuru istendik davranışlarla şekillendiren kim ya da kimlerdir? Kimlik hamuruna hangi malzeme serpiştirilirse, piştikten sonra etrafa o koku yayılacaktır, ağızlarında onun tadı kalacaktır. Eğitimin bacasından çıkan bu mevcut koku ve tat, katılan malzemeye göre farklılık, orijinallik ve özgünlük içerebilir ya da aynı tipte ve sıradan olma ile beraber egemen güce olan mahkûmiyeti taşıyabilir.

Eleştirel Kuram’a göre hakikat sadece ampirik çalışmalarla ortaya konmamalı, toplumsal çatışmalara ilişkin sosyolojik çözümlere de girilmelidir. Eleştirel bilimsel düşüncenin amacı, mutlak bilginin arttırılması değil, bireyi özgürleştirmektir (Berner, 2013). Bu bağlamda Eleştirel Teori, insanların gizlice sınırlandırılan bağımsızlığını görmesini sağlamak amacıyla (Geuss, 2013). Bu amaç doğrultusunda tek tip bireyin zihninde örülen duvarların tuğlaları birer birer yıkılacaktır. Hür olan bireyde artık değişim başlamıştır. Bireydeki bu değişim, göle düşen su damlasının halka halka büyümesi gibi önce bireyin kendisinde sonra da etrafında iletişim kurduğu herkeste etkisini gösterecektir.

Demirtaş'a (2002) göre, okullar tek tip insan yetiştiren bir kurum olarak görülmekte ve toplum yeniden üretilmektedir. Okullarda resmi müfredatta açık bir şekilde söylenmeden edinilen davranış, değer, tutum ve inançlar olarak tanımlanan gizli müfredat (Petrie, 2004) ile toplumsal denetim sağlanır. İtaat eden ve otoriteye uyan bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanan toplumsal denetim ile kültürel yeniden üretim gerçekleşmiş olur (Tezcan, 2003). Ayrıca eğitim bireylere razı olan, tevazu gösteren ve boyun eğen davranışları öğretir (Althusser, 1989). Dolayısıyla okullar, sıfır kilometre zihinlere sahip tek tip öğrenci üreten fabrikanın makineleri olarak görülür. Bu çerçevede Eleştirel Teori, bireyin (öğrenci) toplumun hem öznesi hem de yaratıcısı olması gerektiği düşüncesinden yola çıkar (Therborn, 2015). Başka bir deyişle her biri bulmaca parçası olan öğrenciler bir araya gelerek büyük resmi yani toplumu oluşturur. Resmin ortaya çıkması parçaların uygun yerlere gelmesine bağlıdır. Bulmaca ve parçalar arasındaki etkileşim birbirine bağlıdır ve iç içedir. Bu bağlamda birey hem toplumu var eder hem de toplum tarafından var edilir (McLaren, 2011). Adorno'ya göre, “*bilim itaatsiz olana ihtiyaç duyar*” işte bu noktada mikro toplum olan okullardaki eğitim kilit noktada, öğretmenler de anahtar konumundadır. Dolayısıyla eleştirel bir eğitimci sadece ölçülebilir, ampirik yöntemleri kullanan teknik bilgiyle değil Habermas'ın savunduğu bireyi bağımsızlaştıran bilgiyle ilgilenir. Kısacası, bu bilgi eşitlik ve adaleti somut hale getirmek için ortam hazırlar (Tezcan, 2005). Böylece bilim bir araç olmaktan kurtulurken eleştiren, analiz ve sentez gücüne sahip, tek tip olmayan heterojen ve özgür öğrenciler yetişmiş olur.

Adorno ve Horkheimer, 1947 yılında yayımlanan “Aydınlanmanın Diyalektiği” isimli eserlerinde kültür endüstrisi kavramını ilk kez kullanmışlardır. Kültür endüstrisinin görevini sorgulayan iki düşünür, kültür endüstrisi ile aklın nasıl araçsallaştırıldığını açıklamışlardır. Buna ek olarak kültür endüstrisiyle kapitalist sistemin tahakkümünü yaygınlaştırmada ve insanların kültürel özelliklerini bir metaya dönüştürmede teknolojinin nasıl kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır (Mutlu, 2005). Bu bağlamda 21. yüzyılda değişen ve gelişen teknoloji ile yaygınlaşan internetin de etkisi ile öğrenciler teknolojiye bağımlı hale gelmiştir. Her çeşit teknolojik aleti (özellikle bilgisayar, tablet ve telefon) almak isteyen öğrenciler, tüketici konumunda kapitalist sistemin kâr amacına hizmet etmektedir. Öğrenciler PC, telefon ve tablette öz merak güdülerini harekete geçirerek eğitici ve öğretici film, müzik ve video ile ilgilenmekten ziyade oyunlar oynamakta, filmler izlemektedir. Bu çerçevede öğrenciler, açık havada akranları ile etkileşimde bulunarak benliğini deneyimleriyle oluşturmak yerine evdeki dört duvar arasında kalarak adeta nesneleşmektedirler. Bu bağlamda nesneleşen öğrenci, yaratıcı fikirlerle üretken olmak yerine egemen gücün kontrolünde olan uzaktan kumandalı robotik kuklalara dönüşmektedir. Dolayısıyla öğrencinin, deneyimleriyle kendine has bir kişiliği oluşmamakta ve öğrenci teknoloji vasıtasıyla zihinsel aktivitelerden uzaklaşarak egemen gücün istekleri doğrultusunda hareket etmektedir. Bu süreçte akıl araçsallaşmakta, sosyal etkinliklerden uzaklaşmış ve teknolojiyle meşgul edilerek düşünme ihtiyacı hissetmeyen öğrenci topluluğunun oluşturduğu bir kültür var olmaktadır. Kapitalist sistem, var olan bu kültürle uyumlanmış beyinlere sahip öğrenciler meydana getirmekte ve teknolojik materyalleri kullanarak dizi, film ve sosyal medya ile öğrencinin (bireyin, toplumun) dikkatini istediği noktaya çekebilmektedir. Sonuç olarak, kültürel özellikler metalaşarak kapitalist sistemin tahakkümü daha da genişlemektedir.

Adorno ve Horkheimer'in kültür endüstrisi kuramını Herbert Marcuse, Tek Boyutlu İnsan adlı eserinde “sahte ihtiyaçlar” kavramı ile desteklemektedir. Liberal-kapitalist sistem, köleleştirdiği ve insanlıktan çıkardığı kendi toplumu için devamlı hoşnut edilmesi gereken sahte ihtiyaçlar yarattığı bir siyasal sistemdir. Tüketimden zevk alan birey, bu sistemi yeniden üretmekte, bilerek ya da bilmeden bu sistemin devam etmesinde kendisine verilen görevi yapmaktadır (Marcuse, 1975). Marcuse'un bu görüşünden yola çıkarak reklam, dizi ve filmlerle eğitimde de sahte ihtiyaçlar söz konusu olmaktadır. Kırtasiye malzemelerindeki çeşitlilik (renkli, simli boya kalemleri, çizgi film karakterlerinden oluşan çantalar, defterler, etiketler... vb.) Herbert Marcuse'un düşünceleri kapsamında öğrencileri satın almaya istekli hale getirmektedir. Okul ve sınıf ortamında

aldıkları eğitim materyallerini birbirinden gören öğrencilerin etkileşimi, satın alma güdüsüne hız kazandırmaktadır. Çünkü ihtiyacı olmadığı halde arkadaşında kırtasiye malzemelerini gören öğrenci, ailesine bunu söyleyerek kendisinde de olması için satın almak istemektedir. Böylece tüketmekten haz alan öğrencilerin var olmasıyla yanlış ve sahte ihtiyaçlar eğitimde de aktif bir hal almaktadır.

SONUÇ

Frankfurt Okulu üyeleri, Marksist görüşten yola çıkarak kapitalist sistemi yeniden yorumlamayı amaçlamış ve Pozitivist düşüncenin sosyal ve beşerî bilimleri gölgede bıraktığını eleştirmişlerdir. Horkheimer ve Adorno, "Aydınlanmanın kendi kendini tahrip edişi" sözleri ile Aydınlanmayı barbarlık olarak nitelendirmişlerdir (Horkheimer ve Adorno, 2014). Adorno bakışıyla toplum, kültür endüstrisi ile kapitalist sisteme hizmet etmektedir. Ayrıca boş vakitlerde öğrenciler, eğlence ve popüler kültürle (çizgi film, teknolojik aletlerde oyunlar, sosyal medya) sorunlarını (sorumlulukları yerine getirme, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme) geçici olarak unutmakta ve tek tipleşme düzenine yeniden adapte olarak sisteme hizmet için mola vermektedirler. Böylece, öğrenciler kapitalist sistemin ideolojik yapay hormonlarına maruz kalarak tatsız, tuzsuz, renksiz inorganik bireye dönüşmektedir. Adorno ve Marcuse, "sahte ihtiyaçlar" kavramı ile insanların zorunlu ihtiyaçları dışındaki ürünlerin, moda adı altında onların satın alma içgüdülerini uyandırdığını ifade ederler. Böylece ihtiyaç dışı ürünleri satın alan insanlar, kar amacı güden sistemin devamlılığını sağlamaktadır. Frankfurt Okulu'nun son üyelerinden Jürgen Habermas döneminde Frankfurt Okul'u, Marksist düşünceden uzaklaşmaktadır. Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuram'ında, eylemlerden biri olan yaşam dünyasında, öğrenilen deneyimler sistem tarafından araçsallaştırılarak müfredata uygun hale getirilmektedir. Ayrıca eleştirel/öz düşünümsele bilme ile öğrencinin kendine güveni ve kendi bilmesini kontrol etme şansı verilmektedir.

Eleştirel Teoriyi benimseyen yönetici ve eğitimciler okulun bütün paydaşları ile bir araya gelerek tartışma ortamı yaratabilirler. Böylece okulun değişim ve gelişiminin nasıl olacağına yönelik yapılan konuşmalar okulun demokratik olma yolunda ilerlemesini sağlayacaktır. Bu bağlamda okullarda da var olan ideoloji baskısı törpülenecek ve eğitim paydaşları eleştirel bir kültür oluşturabilecektir (Peca, 2000a). Dolayısıyla okul ile ilgili bir karar alma söz konusu olduğunda, herkesin çekinmeden eleştiri/değerlendirme yaparak konuşma hakkının olduğu elverişli bir okul iklimi var olacaktır (Peca, 2000b). Bu olumlu okul iklimine veliler de dahil edilerek okulun toplumla etkileşimi artırılabilir.

Okul yöneticisi ve diğer paydaşlar, örnek davranışlarıyla topluma ve öğrencilere okulun sadece bilgi aktarılan bir mekân olmadığını göstermek için çaba sarf edebilirler. Okul yöneticisi, öğrencilerin kendilerini tanıyabilme adına gizli yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayacak ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenleyerek sürece katkıda bulunabilir. Bu şekilde ezberci bir eğitim ve öğretim ortamından çok, uygulamalı bir eğitim ön plana çıkarılabilir. Eleştirel düşünebilen bir okul yöneticisi, eğitim programları konusunda da inisiyatif alabilmeli ve paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapabilmelidir. Ayrıca toplumsal sorunları, bu sorunların ortaya çıkma nedenleri ve çözümleri konusunda öğrencileri düşünmeye, araştırmaya sevk etmelidir. Okul yöneticileri, farklılığı ve çeşitliliği desteklemeli, eşitlik ve sosyal adaleti her zaman gündeminde bulundurmalıdır (Demirtaş ve Özer, 2015). Eğitimin önce ailede başladığı düşünülüğünde, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarının, çocukları sosyal, duygusal ve psikolojik anlamda olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Baskının ve sıkı kuralların uygulandığı, çocuklarına karşı otoriter bir tutum sergileyen ailelerde çocuklar devamlı gözetim altındadır. Anne ve babasıyla yapıcı bağlamda tartışamayan, onlara isteklerini söyleyemeyen ya da söylese de istekleri karşılanmayan çocukların kurallara uyma zorunluluğu vardır (Yavuzer, 2007). Otoriter ebeveyne sahip çocuklar, anne ve babasının istekleri doğrultusunda davranmadıklarında dışlanacaklarını ve cezalandırılacaklarını düşünürler. Çocuklar ebeveynlerinden ceza almamak için duygu ve düşüncelerini dile getirmeye cesaret edemezler, anne ve babasına karşı oluşan öfkelerini bastırarak onların beklentileri yönünde itaatkâr bir davranış sergilerler. Çocuklar, duygu ve düşüncelerini bağımsızca ifade edemediklerinden dolayı anne ve babaları tarafından eleştirel düşünen ve sorgulayan özellikleri kısıtlanır (Kulaksızoğlu, 2004). Çocuklar, ebeveynlerin istediği davranışları gösterdiklerinde ise ödüllendirilirler (Yavuzer, 2007). Bu durum çocukların, cezadan kaçınması ya da ödül almak istemesinin yanında ailede aitlik duygusu yaşamak için de anne ve babasının koyduğu kurallara boyun eğmesine neden olabilecektir. Çocuğun ailesi tarafından dışlanma ve yargılanma korkusu da ailesine boyun eğme davranışı göstermesine iten sebeplerden biri olabilir. Bu bağlamda çocuk, yanlış yapmamak için attığı her adımda ve yaptığı her davranışta onaylanma ihtiyacı hissedecektir. Karar verme yetisini, eleştirel düşünme becerilerini kazanamayarak farklı bakış açıları geliştiremeyecektir. Her şeyden önce kendi kimliği oluşmayacağından bulunduğu kabın şeklini ve rengini alan bir sıvı gibi bulunduğu ortamın ahlakına, karakterine ve dünya görüşüne bürünecektir. Çocuğun ailede yaşadığı bu durum eğitim hayatında da devam edecek ve otoriter olarak, akranlarını, yaşıt olarak daha büyükleri ve öğretmenlerini görecektir. Eğitim ortamında da kabul görmek için sorgulamadan itaatkâr olabilir. Hem ailede hem de okuldaki otoriter ortamın altında ezilen çocuk, iletişim kurduğu herkesin kendi varlığından haberdar olması için "beni görün, ben de kendi benliğimle varım" sözlerini kendinden güçsüzlere öfke dolu davranışlarla göstermeye çalışabilir. Otoriter ailelerin, çocuklarına ara sıra fiziksel ceza vermelerinden dolayı bu çocukların şiddet eğilimli olabileceği ve arkadaşlık ilişkilerinde de önemli derecede problemler yaşayabileceği söylenebilir (Semerci, 2007).

Demokratik tutum sergileyen anne babalar, özgür aile ortamında büyüyen çocuğun kendine özgü ve tek olduğunu düşünürler, var olan mevcut özelliklerini ortaya çıkarmasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak tanırırlar. (Kulaksızoğlu, 2014). Buna ek olarak, demokratik anne babalar, çocuklarının bireysel gelişimleri doğrultusunda kendilerini ifade edebilmelerine izin verirler. Ayrıca bu yaklaşımı benimsemiş aileler, çocuklarına disiplin ve baskı hususunda aşırıya kaçmadan sınırları belirlenmiş bir özgür ortam sunarlar (Yavuzer, 2007). Demokratik ebeveynler, çocuğun olumsuz davranışları yerine olumlu davranışlarını dikkate alırlar ve bu olumlu davranışını pekiştirirler (Semerci, 2007). Bu bağlamda kendi kararlarını verebilen, karar alma sürecine katılma olanağı verilen, düşünceleri yargılamadan sorulan ve eleştirel düşünme becerileri kazanabilecek ortamlarda büyüyen çocuklara aynı ortam okullarda da sunulmalıdır. Çünkü çocuğun beyninin kıvrımlarında her geçen gün özgür düşünceyi sınırlandıran tahakküm tuğlaları birer birer konularak duvarlar örülmektedir. Bunu engelleyecek sihirli değneğe sahip üç kritik paydaş; aile, öğretmen ve yöneticiler ile eğitim müfredatıdır. Bu üçlü bileşen, ortak noktası olduğu bireye (evlat/öğrenci) rehberlik ederek yeteneklerini açığa çıkarmalı ve kendine ait özgün kimliği ile var olma olanağı verilecek hedeflerle yetiştirmelidirler. Böylece hem aile hem okul hem de toplum benzerlikten uzaklaşarak bir gökkuşağı misali rengârenk kişiliklere sahip olacaktır. Üzerinde baskı ve ideoloji hissetmeyen birey, yerini seven bir filiz gibi büyüdükçe büyüyecek ve dev bir çınara dönüşecektir. Çünkü eleştirel düşünme becerisini kazanmasıyla ideolojinin tek tipleştirici sarmaşıklarından kurtularak özgürleşebilecektir. Bu bağlamda üçlü bileşenin sihirli değneği, etkisini gösterecek ve birey mutlak olarak sunulan bilimsel bilgiyi de sorgulayacaktır. Böylece düşünen bireylere sahip toplum daha üretken, üretken olan toplum da daha yüksek refah seviyesine ulaşabilir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2007a). *Minima moralia* (Çev. A. Dogukan ve A. Koçak). İstanbul: Metis .
- Adorno, T. W. (2009). *Kültür endüstrisi* (Çev. N. Ülner, M. Tüzel ve E. Gen). İstanbul: İletişim.
- Adorno, T. W. (2007b). *Kültür endüstrisi kültür yönetimi*, (Çev. N. Ülner, M. Tüzel, E. Gen) İstanbul: İletişim.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer, M. (2014). *Aydınlanma'nın Diyalektiği*. (Çev. N. Ülner ve E.Ö.Karadoğan). İstanbul: Kabalıcı.
- Althusser, L. (1989). *Ideology and ideological state apparatuses*. New York: Monthly Review.
- Atiker, E. (1998). *Modernizm ve kitle toplumu*. Ankara : Vadi.
- Augustinos, M., Walker, I. & Donaghue. (2006). *Social cognition*. Sage, London.
- Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*, (12), 136-158.
- Beart, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi*. (Çev. Ümit Tatlıcan), İstanbul: Küre.
- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar*, (Çev. Z. Uludağ, Ç. Uğursal ve N. Bakır) Ankara: Nobel.
- Briton, D., W. Gereluk & B. Spencer. (1998). *Prior learning, assessment and recognition: Issues for adult aducators*. Paper presented at the CASAE Conference Proceedings, University of Ottawa, Ontario, Canada.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim.
- Dellaloğlu, B. F. (2003). "Bir giriş: Adorno yüz yaşında". *Cogito Dergisi*, (36): 13-36.
- Dellaloğlu, B. F. (2014). *Frankfurt Okulu'nda sanat ve toplum*. İstanbul: Say.
- Demirtaş, H. (2002). Eğitimde alternatif paradigmlar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitim Üzerine*. (s.321-367). Ankara: Ütopya.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Düşünbil Dergisi. (2016). *Adorno: Boş zaman endüstrisi ve kitle kültürü*. 28/08/2019 tarihinde <https://dusunbil.com/> adresinden erişilmiştir.
- Geuss, R. (2013). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*. (Çev. F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı*, (Çev. M. Tüzel) İstanbul: Kabalıcı.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Life World and system: A critique of functionalist reason*. Cambridge: Polity.
- Hinchey, P. H. (1998). *Finding freedom in the classroom: A practical introduction to critical theory*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın diyalektiği*, (Çev. Oğuz Özügül) İstanbul: Kabalıcı.
- Jameson, F. (1997). *Marksizm ve biçim* (Çeviri: M. H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi.

- Jay, M. (2014). *Diyalektik İmgelem. Frankfurt Okulu'nun Tarihi ve Çalışmaları (1323-1950)*, (Çev. S. Doğan). İstanbul: Ayrıntı.
- Kızılçelik, S. (2008). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı.
- Kızılçelik, S. (2013). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and modernity*. Cambridge: Polity.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik dönemi ailede çocuk eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını, S. 103-134.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Marcuse, H. (1975). *Tek boyutlu insan*, (Çev. A. Timuçin, T. Tunçdoğan). İstanbul: May.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam, eleştirel pedagojiye giriş*. (Ed: M.Y. Eryaman ve H. Arslan) Ankara: Anı.
- Lovat, L. (2018). Sosyal teori ve eğitim. Foucault, Habermas, Bourdieu, Derrida'yı anlamak. M. Muprhy (Ed), *Jürgen Habermas Eğitimin Gönülsüz Kahramanı* içinde (ss. 117-135.). Konya: Eğitim.
- Mutlu, E. (2005.) *Kitle İletişim Kuramları*, Ankara: Ütopya.
- Odabaş, U. K. (2018). Frankfurt Okulu ya da eleştirel teori üzerine. *Dört Öge*, (14), 211-233.
- Peca, K. (2000a). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 455564].
- Peca, K. (2000b). *Critical theory in education: Philosophical, research, socio behavioural, and organizational assumptions*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 450057].
- Petrie, K. (2004). Social Hierarchies in Physical Education: How they contribute to gender construction. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37.
- Rutli, E. E. (2011). *Max Horkheimer ve Theodor Adorno'da Eleştirel Teori ve "Kültür Endüstrisi" Kavramı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sandberg, F. (2018). Sosyal teori ve eğitim. Foucault, Habermas, Bourdieu, Derrida'yı anlamak. M. Muprhy (Ed), *Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı'nın, Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılması* içinde (ss. 161-184.). Konya: Eğitim.
- Semerci, B. (2007). *Ergen Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Basım.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu: Kökeni ve Önemi – Marksist Bir Yaklaşım*, (Çev. Ahmet Özden), İstanbul: Kabalcı.
- Stauth, G. & Turner B. S. (2005). *Nietzsche'nin dansı*, (Çev. Mehmet Küçük), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Şan, M. K., & Hira, İ. (2007). Frankfurt Okulu ve kültür endüstrisi eleştirisi. *Sosyoloji yazıları I*, 324-340.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 53-58.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı.
- Therborn, G. (2015). Frankfurt Okulu, *Frankfurt Okulu* (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, s.19-54, Ankara: Doğu Batı.
- Vandenbergh, F. (2016). Alman sosyolojisinin felsefi tarihi. (Çev. V. S. Öğütle). İstanbul: Ayrıntı.
- Wall, N. E. (2001). *A critical analysis of the theories, models, and policies of educational administration*. Unpublished Master Thesis. University of New Brunswick: New Brunswick.
- West, D. (1998). *Kıta Avrupası felsefesine giriş*, (Çev. A. Cevizci), İstanbul: Paradigma.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-baba ve çocuk*. 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3).