

## POLİTİK EĞİTİM

“En büyük ideoloji, okulun ideolojik olmadığını söylemektir.”

Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ

Çukurova Üniversitesi

*“Birinci kadın: Benim adım yoksulluktur.*

*İkinci kadın: Benim adım suçtur.*

*Üçüncü kadın: Benim adım üzüntüdür.*

*Dördüncü kadın: Benim adım zorunluluktur.*

*Üçü birden: Kapı kapalı olduğu için içeri giremiyoruz. İçerde bir zengin oturuyor. Biz onun yanına giremeyiz.*

*Yoksulluk: Öyleyse ben gölge haline gelirim.*

*Suç: Ben de hemen yok olurum.*

*Zorunluluk: Şımarık yüzler beni görünce başka tarafa çevriliyor.*

*Üzüntü: Kardeşlerim, siz içeri giremezsiniz ve girmemelisiniz. Üzüntü anahtar deliğinden girsin... (Üzüntü hemen kaybolur).*

*Yoksulluk: Kardeşlerim, buradan hemen uzaklaşınız.*

*Suç: Ben seninle iyice anlaşıp birleşiyorum.*

*Zorunluluk: Zorunluluk da, sizi takip ediyor. Uzaklardan biraderimiz olan, ölüm geliyor ölüm!*

*Faust (Sarayda): Dört kişinin geldiğini gördüm. Halbuki giden üç kişiydi. Söylediklerini anlayamadım. Galiba “zorunluluk” sözcüğünü söylüyorlardı. Bununla kafiyeli bir sözcük olan ölüm onu takip ediyordu. Ses, boşluktan geliyordu. Yavaş ve hayaletvari...” (Goethe, 2003: Faust, s. 323)*

Hobbes ve Freud ile birlikte aynı zamanda insan “özünün” bir parçası, bir içgüdü, bir karakter sayılsa da; hem saldırganlık, hem de uyum ve itaat; yoksulluk ve acıların biriktiği, başta sömürü ve egemenlik ilişkileri olmak üzere insanın giderek daha fazla kendine yabancılaştığı bir bunalım çağının dışavurumu sayılabilir. En büyük baskı ve şiddet ise “örgütlü güç” olup, gerek Hobbes'un (1651) can ve mal güvenliğini Devletle, gerekse Kant'ın (1795) Ebedi Barışı Devletler Federasyonu ile ilişkilendirmesi, olayın siyasal karakterinden gelmektedir (Kant, kozmopolit devletin despotluğa dönüşebileceği endişesini de taşımaktaydı). Devletlerin tarihinin,

savaş ve şiddet tarihiyle nerdeyse eş tutulması da, bunlar arasındaki yakın bağı (belki de içsel) işaret etmektedir. Hatta Marx, devleti en büyük kontrol-baskı üstyapısı, Weber ise "meşru" şiddet tekelinin tek sahibi saymaktadır.

Bu bildirin ana savı; toplumsal şiddet, salt devletler ve savaşlar tarihi ile ilişkisinden dolayı değil, aynı zamanda "içerik" olarak dogmatik, etnosentrik, dışlayıcı karakteri ile de politik iradeye ilişkin bulunmaktadır. Şiddete alternatif sayılabilecek gerek eleştirel düşünce, gerekse yaratıcı çıkış (süblimasyon-yüceltme) da yine öncelikle birer eğitim olgusu olarak öne çıkmaktadır.

Bu bildirin birinci savla bağlantılı ikinci savı ise; en büyük politikasını, "politik olmadığı" iddiasına dayandıran politik eğitime, paradoksal da olsa, yine öncelikle "politik eğitim" dolayımında yanıt verilebileceğidir. Endoktrinleştirmenin doktrinleştirilmesi, tek tipleştirmenin çeşitlendirilip çoğullaştırılarak aşılması gerekiyor.

### **Politik Kültürsüzlük (Depolitizasyon) ve Şiddet**

Politik kültür; bir siyasal egemenlik sistemindeki ideolojiler, değerler, normlar, inançlar, politik ahlak ve adalet anlayışlarının (hukuk bilincinin) toplamı ise; gerek politik kültürün oluşturulmasında, gerekse de niteliğinin yükseltilmesinde okul, merkezi önemde sayılmalıdır. Siyasal kültürün zayıflatılması, gerek halkın depolitizasyonu yoluyla "otoriter" sistemlerin, gerekse halkın salt güçlerin istemi yönünde harekete geçirilmesi yoluyla "totaliter" sistemlerin oluşturulabilmesi için de okullar yine merkezi önemdedir.

Politik kültürsüzlük (depolitizasyon), salt otoriter-totaliter sistemlerin oluşturulması için bir araç değil, aynı zamanda şiddet kültürünün bir parçasıdır. Toplumsal şiddet; eğer psikanalitik güdü iddialarını bir yana koyarsak, tepkisel (duygusal) kaynağını, bir yandan yoksunluklardan, diğer yandan kişi veya grupların "kendini ifade edebilme" yollarının tıkanmasından almakta; "sözün bittiği yerde ses" yani şiddet bir dil haline gelmektedir. "Demokratik denilen ülkelerde Reformculuk da itibarını kaybettiği zaman, ancak şiddet rejimleri konuşur..." (Aydemir 1976, s. 447).

Bu anlamda şiddetin tümünden reddedilip edilemeyeceği, "yaşam mücadelesi-kavga" ile "yıkıcı saldırganlık-savaş" arasında yeniden

bir ayırım yapılıp yapılamayacağı da tartışılmaktadır (Mitscherlich, 2000).

### Eğitimin Politik Boyutu ve Politik Eğitim

**Nerede bir yöneten-yönetilen ilişkisi varsa, orada siyasal bir ilişki söz konusudur.** Devlet - Okul, Üst - Alt, Yönetici - Öğretmen, Öğretmen - Öğrenci, Veli - Öğrenci, Okul - Aile, Okul - Toplum... bu çiftleri o kadar artırabiliriz ki, örgüt sosyolojisinin temel öncüllerinden biri olan "her nerede iki kişilik bir eylem varsa, orada örgütsel bir eylem bulunur" yani okul ilişkisi birden fazla kişi arasında gerçekleşen bir ilişki olarak politik bir ilişkidir.

**Nerede bir kurumsal ilişki varsa, orada siyasal bir örgütlenme söz konusudur.** Siyasetin dar anlamı devlet ilişkilerinin analizi olup, geniş anlamda kullandığımızda da en temel konusunu (nesnesini) devlet oluşturmaktadır (devleti bir özne kabul ettiğimizde en önemli aracı siyasettir). Dolayısıyla hem devletlerin öncelikli bir kurumu, hem de kendisi bir kurum olarak okul, siyaset üstü değil, siyasal bir örgütlenmedir.

**Bir kişi veya gruba istedik yönde davranış kazandırılıyorsa, bir egemenlik ilişkisi söz konusudur.** İktidar "bir ya da birçok insanın, komünal bir eylemde, o eyleme katılan başkalarının direnmesine rağmen, kendi istediğini gerçekleştirebilme" potansiyeli, **kanun da** istemlere "uyulmaması durumunda yaptırımlar uygulamak amacıyla belirli bir kadro tarafından korunma olasılığının" bulunması (Weber, 1987: 171) olarak tanımlanırsa, okulun ve "(**örgün**) **eğitimin**" iktidar ve kanunla doğrudan ilişkili olduğu görülür (istedik yönde davranış değiştirme, buna direnen öğrenci ve kişiler çıkarsa, idareci ve öğretmenle yaptırımda bulunabilme potansiyeli). Kaldı ki eğitim, yani eğip bükme anlamında, çocuğun iradesine karşı çoğu kez dışsal bir iradeyi hâkim kılma uğraşısıdır. "İstendik" de öğrenciye göre, öncel bir durumdur.

Üçüncü dünya için "**kültür emperyalizmi**"nin de önemli bir aracıdır (Tanilli, 1992: 28).

**Nerede zihniyete bağlı veya zihniyetler arasında, değere bağlı veya değerler arasında bir ilişki varsa, orada ideolojik bir durum söz konusudur.** Habermas'da (1979:28) günlük değerlerin "**kolonileşti-**

**rilmesi"**, yani "ekonomik ve idari(!) rasyonalite biçimleri (öncelikler), ahlaki ve estetik-pratik rasyonaliteye tabi olan yaşama karşı saldırıya geçer, yaşamın bir çeşit kolonileştirilmesine neden olur" (Hamburger vd., 1984). Gramsci'ye göre, egemen sınıflar, toplumun diğer sınıflarına kendi ahlaki, politik ve kültürel değerlerini aktarır/geçirir. Bu gönüllü asimilasyonu (ürünü oluşturmayı) bir "sağduyu" (common sense) üzerinden yapar, aynı zamanda da fiziksel gücüyle (güç ve tehditle, cebri denetimle yani devletle) bunu destekler. Fiziksel gücü temsil eden devlet, aynı zamanda bir "hegemonya örgütleyicisi" olup "kilise, okullar, sendikalar, partiler, haber aygıtları" da birer hegemonya aracıdırlar (Strinati, 1995: 165; Stillo, 2004).

**Sorunlar ve önceliklerin tanımlanması, ekonomi-politik bir tercihtir.**

Okullar ve eğitim sistemi ile ilgili, kanaatimce en yaygın eleştirilerden biri, "okulun yaşamdan kopuk" olduğudur. Bu eleştiri haksız da sayılmaz. Günümüzün en yakıcı sorunlarını sayarsak bunlar arasında işsizlik, yolsuzluk, çevre felaketleri, silahlanma, savaşlar, işgaller, çatışmalar... yer alıyor. Krizler sürekli hale gelmiş, bunlara açlık, fanatizm, din, dogmatizm, tarikatlar, şovenizm... eşlik ediyor.

Okullar; toplumun gerçek sorunlarla yüzleşmesine aracılık etme yerine, gelecek kaygılarını azaltmayı bir yana bırakın bunları daha da artırarak öğrenci ve velileri sınav, dershane ve servis üçgenine sıkıştırmış bulunuyor.

**Okul çağı politik özdeşim çağıdır.** Örtük programlamanın en önemli tekniklerinden biri, görmezden gelmektir. Okulda geçirilen çocukluk ve gençlik çağları, salt siyasal kimliklerin oluşumu değil, aynı zamanda futbol taraftarlığından, dindarlık, cinsel kimliklerin oluşumu, çevre duyarlılığı ve mesleki özdeşimler gibi pek çok kimliğin de oluştuğu bir döneme denk düşmektedir.

Özetle **okul ve şiddet;** siyasal, ideolojik, hegemonik bir irade, ilişki ve örgütlenmenin hem göstergesi, hem aracı, hem de sonucudur. İdeoloji gönüllü başarılı olursa öğretimin, zora dayalı olursa şiddetin parçası olarak yer almaktadır. İktidar, engellerle karşılaşmadığı sürece "kansız" olduğu kadar, engellerle karşılaştığında "kanlı" da olabilmektedir. Genelde de ikisiyle birlikte sürdürülmektedir: Bir yandan baskı, diğer yandan içselleştirme süreçleriyle birlikte.

Okullar ise; sanki bu sorunlar hiç yaşanmıyor gibi bir eda içinde, halkın baş sorun olarak ortaya koyduğu "işsizlik ve yolsuzluk" hakkında hiçbir duyarlılık taşımadığı gibi; mesleki, etnik, dini, siyasi, çevresel, cinsel... daha pek çok özdeşimin yaşandığı gençlik dönemini de görmezden geliyor.

"Yaşamın kendisi politik" ise "politik olanın içinde olup dışındaymış gibi hareket etme politikası" ile, bu büyük yabancılaşma ile yüzleşmek gerekiyor. Bunun okul içi önemli araçlarından biri, politik eğitimidir.

### **Doğruluk Sorunu ve Politik Doğru**

Cremer ve Schiele (1983) öğretene - öğretim ortamı - öğrenen arasında üç temel aksiyom öne sürüyor:

- 1) Öğretenerler (sistem de dahil) kendi düşünce ve deneyimlerini öğrenenlere (öğrencilere) empoze etmeyecek.
- 2) Konular, karşıtlıklarıyla birlikte işlenecek -tarihi, siyasi, ideolojik, ekonomik, teknik, moral...-, bütün bakış açısı birbiriyle ilişki içinde ele alınacak-.
- 3) Öğrenenler, nesne konumunda değil tam birer taraf olarak yer alacak.

Üçüncü önerme kabul edilebilir bir önerme de, birinci ve ikinci savla nasıl örtüşürülebilir? Öğretme etkinliğinin kendisi, her şeyden önce bir "empoze" değil mi? Daha konuların seçimi yapılırken ideolojik bir tercih yapılmış olmuyor mu?

Musgrave (1993, s. 266) bir inanç tutarlı, apaçık, kuşku duyulmaz, pragmatik (işimize yaradığı), doğruluğu kanıtlanabilir olduğu, doğruluğu hakkında uzlaştığımız için mi doğrudur? Daha köklü bir soru olarak "acaba en doğru, ne kadar doğru?" Sonuçta bu politik bir karar olacaktır yani bir "koşula/öncüle/iradeye" bağlanacaktır. Doğruluk sorununu iletirsek:

- 1) Aydınlanma/yüzleşme mi, yoksa ahlâklaştırma mı? Birincisi refleksiyona denk düşerken ikincisi Bourdieu'nün "sembolik şiddetine" mi denk düşüyor? Rousseau gibi en azından değerler dünyasına "nötr" kalınabilir mi? Kovalsky'e (1993) göre, "Ahlaki yargılama ne kadar

artarsa, iletişim şansı o kadar azalır" (Al. Frech, 1993).

2) Çelişmeli varlık hakkı mı, yoksa uzlaşım arayışı mı? Oydaşma mı, yoksa çelişki-çatışma-gerilimlerin bizatihi yaşanması mı? Eğer konsensüs (oydaşma) esas olacaksa, bu konvensiyonalizme varmaz mı? En büyük oydaşma, acaba güce ait ve güçle olan konvensiyon mu? Uyma ve itaati mi esas alacağız? Bu faşizme kadar varabilir.

3) Siyasal, hegemonik ve ideolojik olmayan bir "ütopya" arayışı içinde politikanın görmezden geldiği eğitim mi, yoksa görüldüğü eğitim mi? Politik pratiğe yansız mı (nötr mü), yoksa taraf mı? Toplumsal sorunlara yalıtık mı, yoksa bizatihi içinde mi? Politikasız eğitim arayışının sonu da yine faşizme kadar varabilir.

### **Bir Telif ve Kontrol Aracı Olarak Politik Okul**

Okullar sanki olan bitene kulağını tıkamış, üç maymunu oynuyor. Tarih derslerinde boy adı, coğrafyada ova-nehir adı ezberlemekten, mevcut sorunları salim kafayla görmeye bile zaman kalmıyor. 11-12 yıllık eğitim sonrası dogmalarla eleştirel düşüncüyü birbirinden ayıramayan, basit kesirli bir bölmeyi bile yapamayan, OKS ve ÖSS sınavlarında "0" puan alan onbinlerce mezun veriyor.

Bu aptallığın işleyişini sağlayan yansıtma, yön değiştirme, bastırma, itaat vb. gibi mekanizmalar karşımızdakini değil, kendi kendimizi aldatmaya dönüşüyor. Bugünkü okullar, bu halleriyle, belki de ideolojinin en negatif tanımlarından biri olan "yanlış bilinç" evresine denk düşüyor. İlgili olup da uzak kalmaya çalıştığı ne varsa, onun yokluğunda hükme bağlanıyor ve ona "egemen" olarak geri dönüyor.

Okul; "yaşamı yaratma" değil, "yaşamı tutma" gibi tam karşıtı bir durumda bulunuyor ki bu durum onu, eleştiri ve yaratıcılıktan daha çok tutucu-önleyici olana, öğrenmeye karşı "öğretmeye", bir tür "ceza-ıslah" kurumuna dönüştürüyor. Bu haliyle okullar, bir üretim ve gelişim yeri olmaktan daha çok, telif ve kontrol işlevi gören politik bir araca dönüşmüş bulunuyor.

### **Politika ve Politik Eğitim**

Gramsci'nin görüşlerini kabulleyen Poulantzas (1980, s. 311), "...devletin basit olarak salt bir kuvvet aygıtı değil, aynı zamanda

“hegemonyanın örgütleyicisi” olduğunu vurguluyordu. Çoğu kez, tüm toplumsal kurumlar üzerinde diktatörce bir hakimiyet olarak anlaşılan devlet kavramının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. İdeolojilerin oluşturulmasında ve meşrulaştırılmasında, hukuk, okul ve diğer kurumlar birer araç olarak kullanılmaktadır. İdeoloji bir toplumda iktidar ilişkilerinden oluşmaktadır. Siyasal egemenliğin kendisi, tek başına fizik baskıyla gerçekleştirilemez; ideolojinin kesin ve doğrudan devreye girmesini gerektirir. Egemen ideoloji, ideolojik aygıtların varoluş biçimi altında, bizzat siyasal iktidarın ifadesini, dayanağını ve yoğunlaşma yerini oluşturan Devlet sistemi içinde dolaysız olarak bu anlamda vardır” (Poulantzas 1980, s. 314).

...Okullarda verilen edebi kültür salt bir okul olayı olmayıp, halk yığınlarının ideolojik “eğitiminin” değişik yollarından biridir. Araçları ve sonuçları bakımından diğerlerinininkilerle (dinin, hukukun, ahlakın, siyasetin araçları ve sonuçlarıyla) kesişir... edebi kültür ile (klasik eğitimin nesne-amacı) kilise, devlet, hukuk, siyasi rejim biçimleri tarafından yürütülen kitle- sel ideolojik eylem arasında kesişme... (Althusser 1990, s.48).

Holtmann (1983), politikayı “sahip olma”, politik eğitimi de “olmak” olarak niteliyor ve politika ile politik eğitim arasındaki farklılıkları şu şekilde dile getiriyor:

<b>Politika</b>	↔	<b>Politik Eğitim</b>
<b>Sahip olmak</b>	↔	<b>Olmak</b>
Eylem	↔	İrdeleme/Sorgulama
Mevcutlar	↔	Olasılıklar
Güç arayışı	↔	Etki sağlama
Onay	↔	Eleştiri
Sonuç alma	↔	Kritik çıkarım
Tekanlamlılık	↔	Çokanlamlılık
Gerçeklik iddiası	↔	Çeşitli algı ve kabuller

Bu “biçimsel” çiftlere ek olarak belki de aşağıdaki politik çiftler üzerinde de tekrar tekrar düşünmek gerekiyor. İdeal olarak ikinciler söyleniyor ama çoğunlukla birinciler yapılıyor:

Öğretme	↔	Öğrenme
Milliyetçilik	↔	Bağımsızlıkçılık
Dindarlık/Ortodoksi	↔	Özerklik/Özgürlük
Dogma	↔	Eleştiri
Muhafazakarlık	↔	Aydınlanma
Egemenlik/Denetim	↔	Eşitlik/Anlama
Sonuç/Dışkı Kültürü	↔	Nitelik/Süreç
Mükemmeliyet/Tamlık	↔	Eksiklik/Oluş/Potansiyel
Oydaşma/Uzlaşma	↔	Çelişme/Antagonizma
Nesne/Obje	↔	Özne/Subje/Ontos

### Karşı Strateji: Gücün Depolitizasyonu ve Eğitimin Politizasyonu

Politizasyon başat anlamda iki anlama geliyor. "(a) Totaliter rejimlerde toplumsal kurumların yani aile, spor, turizm gibi kurumların merkezi güce uygun olarak düzenlenmesi-ilişkilendirilmesi; (b) Demokratik devletlerde ideolojik-toplumsal alanlarda (özellikle üniversite, okullar ve ekonomide), yurttaşlık bilincinde ve/ya politik ve sosyal çatışmaları çözümlenmeye yönelik toplumsal koşulların hazırlanmasında eğitici ve kurumsal reform tedbirlerinin oluşturulması" (Brückner ve Krovaza, 1972, Al. Hartfill ve Karl-Heinz, 1982).

Türkiye'de birincisi tartışmasız işlerken yani güce ve merkezi değerlere uygun olarak eğitim baştan aşağı şekillendirilirken, az ya da çok olumlu sayılabilecek ikinci anlamdaki talepler "eğitimin politikleştirileceği" gerekçesiyle reddedilmektedir. Oysa eğitim birinci anlamda, yani "totaliter" istemlere bağlı olarak zaten biçimlendirilmiş ve biçimlendirilmekte olup, "politikleştirme" kavramı salt eleştiri ve toplumsal taleplerin önünün kesilmesi için kullanılmaktadır.

Merkezi güçlerin temel söylemi haline gelen "eğitimin politiksizleştirilmesi" argümanına karşılık "eğitimin zaten politik olduğunu" ve toplumsal taleplerin dikkate alınması ve halk katılımı anlamında "eğitimin politikleştirilmesi" gereğini, yurttaş bilinci için de "politik eğitim" ve "politikayı öğrenmek" gereğini yüksek sesle dillendirmek gerekiyor.

### Sürdürüm ve Yaratıcılık

Okulun temel işlevi, reproduktion yani ideolojik araç olması, ideolojiyi yeni kuşaklara aktarması ise, bu durum okulun esaslı bir politik araç olduğu anlamına gelir. O halde çözüm de, okulun bir politik araç olmaması değil, nasıl bir politik araç olacağına odaklanıyor.

Güç, egemenlik ve otorite bağlamında özgürlük ve belirlenim; eşitlik ve adalet sorunlarına açılım getirecek olan yine okulsu, okulun "reproduktion" yerine gerçekten "produktion" yapabilmesi, yani toplumsal bir özne olabilmesi, her şeyden önce politik eğitime ve politika yapabilmesine (bir aktör olabilmesine) bağlı bulunuyor.

Aydınlanmanın arayışı içindeki çatışmaların uygarlaştırılmasının, tekniğin nesnel yasallığı ya da akılcı bir anlayışla sağlanabileceği umacası, pek gerçekçi gözüküyor (aksine yıkıcılık potansiyelini bile artırdığı iddia edilebilir). "İçeriksiz" bir kuşkunun da çatışmanın pasifize edilmesini mümkün kılacağı (Beck, 1999: 254) ayrıca tartışılabilir. Ancak "içerikli" (hegemonya yerine insanı ve doğayı merkeze alan) bir sorma eylemliliği, belirlenmiş kesin eylemi ifade eden şiddete karşı, belki de en etkili stratejiyi içeriyor.

Sözün bittiği yerde ses baskın olur. Öğretmen ve öğrenciler de dahil olmak üzere tüm toplumsal kesimlerin sözünün yükselmesiyle ise, şiddetin tümünden sonu getirilemese bile, en azından sesi kısılabılır. Bu doğrultuda, bireysel veya toplumsal düzeydeki şiddeti tümünden ortadan kaldıramasa da, içerikli bir politik eğitimin acil bir çözüm yolu olarak dikkate alınması gerekiyor. Yapay gündemler değil, gerçek gündemlerin; ezber değil "yaparak yaşayarak öğrenmenin" esas alınması; günlük yaşamın sorunlarının; gençlerin politik, etnik, cinsel, gelecek yönelimi ve tüm bunlarla özdeşimlerinin okulun gündemine dönüştürülmesi; yaşamın gündeminin okulun gündemi olması gerekiyor. En azından gençlerin okullarda **her tür toplumsal sorunu; işsizlik ve gelecek kaygısını; dini, cinsel ve politik tercih ve özdeşimlerini; mikro-milliyetçilikleri; AB, İMF, DB, DTÖ, NATO, BM vb. gibi oluşumları; savaş, işgal, silahlanma ve paylaşım sorunlarını; olası seçenekleri ve dünya barışını... tartışabilmesi** gerekiyor ki, tüm bu alanlara yönelik eleştirel bir duruş ve donanımlar edinilebilsin.

Halklara, coğrafyalara, bölgelere, doğa ve canlılara, cinslere ve cinselliğe, her tür ötekine dair hiyerarşi kuranları anlatabilmek; ırkçılık, ayrımcılık ve sömürgecilik üzerine bir bilinç oluşturabilmek için hem politika eğitime, hem de politik eğitime ihtiyaç bulunuyor. Yine ideallerin oluşturulması da, seçeneklerin tercihi de hem politik, hem de ideolojik bulunuyor. Bunlar üzerine bir bilinç için, bir an önce politik eğitim konseptinin eğitim kavramı ve okullarımızın bir boyutu haline getirilmesi gerekiyor.

Aksi takdirde, korkarım ki, şiddet kültürüne karşı "çıplak" kalmış bir toplumda varlık-yaşam krizlerine bağlı çatışmalar bir yandan, eğitimin etnosentrikleştirilmesine eş olarak dini ve milliyetçi "linç" kültürü diğer yandan tırmanmaya devam ediyor; bunlara artan sorunlarla birlikte "anomik" (ümitsiz-çaresiz-hedefsiz) şiddet de ekleniyor. Kapitalizmin krizi, hegemonya krizleri, emperyalizmin bölgeye yönelik beklentileri ve asimetrik savaşlar bunu daha da derinleştiriyor.

Mitscherlich (2000) bilinçdışına itme-bastırma, türsel korumaya yönelik kilitlemeler, ahlaksal buyrukla sınırlandırma, boşaltma-düzeltici çıkışlar, eğitim-süblimasyon gibi koruyucu mekanizmalar sayıyor ve en çok da otoritenin deşifre edilmesi ve düşünce düzeneğinin geliştirilmesi (eleştirel düşünce, yüzleşme) üzerinde duruyor. Çoğu kez gerek dikkatler, gerekse çare arayışları mikro-bireysel şiddetle sınırlı kalıyor. Polisiye-askeriye-disiplin türü önlemler ve/ya psikiyatrik-tıbbi, piskolojik-terapatik veya eğitimsel yaklaşımlarla şiddet sorunu bir miktar denetim altında tutulabilirse de; bu tedbirler de dahil olmak üzere şiddetin ekonomik, sosyal, kültürel faktör ve koşullarını dikkate alabilmek, ancak politik bir yaklaşımla, insana-topluma ve şiddete yönelik ciddi politikalarla olası gözüküyor. Bizatihi kedisi de aynı zamanda politik bir sorun olan eğitime ve şiddete "politika dışı" bakılabileceği iddiası ise, kendi kendimizi kandırmıyorsak, bir büyük yanılsamadan ibaret kalıyor; bu arada esas politika yapıcılar, yani "atı alan Üsküdar'ı geçiyor". Şiddet de hem kaçanı hem de kalanı vurmaya devam ediyor.

**KAYNAKÇA**

- Althusser, L. (1990). Felsefe ve Bilim Adamlarının Kendiliğinden Felsefesi. Ankara: V Yayınlar.
- Aydemir, Şevket Süreyya. 1976. İhtilâlin Mantığı ve 27 Mayıs İhtilâli. İstanbul: Remzi.
- Beck, U. (1999). Siyasallığın İcadı. İstanbul: İletişim.
- Cremer, W., Schiele, S. (1983). "Zum Konsens und zur Kontroversität in der politischen Bildung". İç: Bundeszentrale für politische Bildung Bonn (Der.) Jugendprobleme im Unterricht Politische Identifikation Friedensbewegung Arbeitsmarkt. s. 9-20.
- Frech, S. (1993). "Einführung. Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus". İç: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Ed.) Gegen Hass und Vorurteile. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg s. 2-10.
- Goethe (2003). Faust. İstanbul: Kum Yayınlar.
- Gramsci, A. (2000/1949). Selections from the Prison Notebooks. Antonio Gramsci Internet Archive ([www.marxists.org](http://www.marxists.org)), 2000. [Orijinal Ed. Q. Hoare ve G. N. Smith (1971). New York: International Publishers, Türkçede Gramsci, A. (1986) Hapishane Defterleri. İstanbul: Belge].
- Habermas, J. (1979). "Einleitung". Al: Habermas (Ed.) Stichworte zur geistigen Situation der Zeit. Frankfurt: Suhrkamp. s.7-35.
- Hartfill, G.; Karl-Heinz, H. (1982). Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner
- Hobbes, T. (1992 [1651]). Leviathan. İstanbul: YPK Yayınlar.
- Holtmann, A. (1983). "Politik und politische Bildung". İç. Bundeszentrale für politische Bildung Bonn (Ed.) Jugendprobleme im Unterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung Bonn, s. 104-112.
- Kant, I. (1795). Zum ewigen Frieden. [www.philosophiebuch.de/ewfried.htm](http://www.philosophiebuch.de/ewfried.htm)
- Kovalsky, W. (1993). "Rechtsextremismus und Anti-Rechtsextremismus in der modernen Industriegesellschaft". İç: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "das Parlament", B 2-3/1993, s. 14-25.
- Mitscherlich, A. (2000). Barış Düşüncesi ve Saldırganlık. İstanbul: Cem.
- Musgrave, A. (1997). Sağduyu, Bilim ve Kuşkuçuluk. İstanbul: Göçebe.

Prof. Dr. Adnan Gümüş

- Northoff, R. (2006 [2003]) "Gewalt in der Schule Ursachen, Verhaltensvorschläge, Prävention". Fachhochschule
- Poulantzas, N. (1980). Faşizm ve Diktatörlük. İstanbul: Birikim.
- Stillo, M. (2004). "Antonio Gramsci". [www.theory.org.uk Resources Antonio Gramsci.htm](http://www.theory.org.uk/Resources/Antonio_Gramsci.htm)
- Strinati, D. (1995) An Introduction to Theories of Popular Culture. London: Routledge.
- Tanilli, S. (1989). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? İstanbul: Amaç Yayıncılık Ltd.Şti.
- Weber, M. (1987). Sosyoloji Yazıları. İstanbul: Hürriyet Vakfı.