

## **Türkiye’de Üçüncü Sayfa Haberlerine Mahkûm Edilen İnsani Güvenlik için Eleştirel Bir Okuma**

**Önder Canveren\***

**Geliş Tarihi / Received:** 12 Mayıs 2026

**Kabul Tarihi / Accepted:** 21 Haziran 2026

Canveren, Ö. (2026). Türkiye’de üçüncü sayfa haberlerine mahkûm edilen insani güvenlik için eleştirel bir okuma. *Eğitim Bilim Toplum*, 24 (2), 218-226

218

### **Öz**

Türkiye’de ardı ardına yaşanan gündelik güven(siz)lik krizleri, yaşama dair kaygıları artırmakta ve toplumsal anksiyeteye yol açmaktadır. Buna rağmen, önlenebilir maden faciaları, kadın ve işçi cinayetleri, faili meçhuller, trafik kazaları, artan suç oranları, akran zorbalığı, mafya ve çeteler üçüncü sayfa haberi olmanın ötesine geçememektedir. Diğer bir ifadeyle, kamusal şiddet olayları müferrit görülmekte, kaza ve kader denilerek güvenlik gündemine taşınmamaktadır. Şanlıurfa ve Kahramanmaraş’taki okullarda gerçekleşen ve çocukları hedef alan son saldırılar, insani güvenliği hiç olmadığı kadar tartışılır hale getirmiştir. Bu görüş makalesi, ülkemizdeki gündelik güven(siz)lik yapısının eleştirel bir okumasını sunmaktadır. Eleştirel kuramlara atıfla kadın ve işçi cinayetleri örneklerinde “kimin güvenliği” sorusu tartışmaya açılmış; devamında iktidarın güçlü devlet mitine sarılı hegemonik popülist söylemi ele alınmıştır. Makale, güvenlik kavramının sıradan insanları ve biricik yaşamlarımızı merkeze alacak şekilde genişletilip derinleştirilerek yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini savunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye, güvenlik, insani güvenlik, eleştirel yaklaşım.

\* Arş. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eposta: onder.canveren@deu.edu.tr Orcid Numarası: 0000-0002-5352-7573  
Research Assistant, Dokuz Eylül University, Email: onder.canveren@deu.edu.tr Orcid Number: 0000-0002-5352-7573

## A Critical Reading of Human Security Condemned to the Third-Page News in Türkiye

### Abstract

The succession of daily (in)security crises in Türkiye is heightening concerns about daily life and fueling societal anxiety. Nevertheless, preventable mining disasters, homicides of women, workplace murders, unresolved killings, traffic incidents, escalating crime rates, peer bullying, the operations of mafias and gangs persist on the third-page of the newspaper. In other words, incidents of public violence are perceived as isolated occurrences and excluded from the security agenda, dismissed as accidents or acts of fate. The recent attacks on schools, targeting children in Şanlıurfa and Kahramanmaraş, have intensified the debate surrounding human security. This opinion article provides a critical reading of everyday (in)security in our country. Referring to critical approaches, the question of “whose security” has been raised in relation to the homicides of women and workers; subsequently, the piece addresses the government’s hegemonic populist discourse, grounded in the myth of the strong state. The article argues that the concept of security needs to be reconceptualised by broadening and deepening to place ordinary people and our unique lives at its centre.

### Key Words:

Türkiye, security, human security, critical approach.

### Sorunsalı Tanımlamak

İnsani güvenlik; ölmeyen bir çocuk, yayılmayan bir hastalık, kaybedilmeyen bir iş, şiddete dönüşmeyen bir etnik gerilim, susturulmayan bir muhaliftir. İnsani güvenlik, silahlarla ilgili değil; insan yaşamı ve insan onuruyla ilgili bir meseledir (UNDP, 1994, s. 34).

Şanlıurfa ve Kahramanmaraş illerinde meydana gelen ve medyada manşetlere taşınan okul saldırıları, toplumsal belleğimizde şok etkisi yaratmıştır. Buna rağmen, manşetleşen saldırılar, şiddetin kaynağı ve nedenlerine ilişkin yapı bozumu tartışmasını başlatamamıştır. Öyle ki, okul saldırıları iktidar tarafından internete, sosyal medyaya ve popüler kültüre bağlanmıştır (MEB, 2026). Bakanlığın asayiş ve denetim odaklı “çözüm” tahayyülü ise şiddetin yapısal kaynağı olan kalabalık sınıfları, yoksullaşmayı ve diğer sosyoekonomik sorunları göz ardı etmiştir (Eğitim Sen, 2026).

Gündelik şiddet, yapısal eşitsizlikler ve kök nedenler sorgulanmadığından çoğunlukla üçüncü sayfa haberlere mahkûm edilmektedir. Manşetlere taşınanlar ise yapı sökülümüne kapı aralayamamaktadır. Son olaylar, karar alıcıların kamusal nitelikteki gündelik şiddetin çeşitlerini ve yoğunluğunu anlamaktan ve buna kalıcı çözümler üretebilmekten uzaklaştığını göstermektedir.

Sıradanlaşmış ve bazen de magazinleşmiş olan, izleklerine yetişemediğimiz kamusal şiddet, gazete manşetlerinde kalın harflerle süslenen “güçlü” Türkiye söylemi ile paradoksal bir çelişkiye işaret etmektedir. Bu paradoks

en çok da maden faciasında, kadın ve çocuk cinayetlerinde, doğal afetlerde, akran zorbalığında, sokak ve maganda şiddetinde ya da gündüz kuşağı programlarında ortaya çıkmaktadır. Paradoksun yapı bozumu, yaşamsal bir soruyu karşımıza çıkarmaktadır: Sıradan insanları ve biricik yaşamlarımızı hedef alan tehditler, neden üçüncü sayfa haberi olarak münferit addedilip kaza ve kader hanesinde değerlendiriliyor? Neden kamusal şiddet olayları güvenlik gündemine taşınmıyor?

### **Kimin Güvenliği?**

Ordu ve devlet merkezli geleneksel güvenlik yaklaşımı, egemenliği ve toprak bütünlüğünü merkeze alarak yalnızca devlete yönelmiş iç ve dış tehditlere odaklanmaktadır. Nesneleştirilen sıradan insanları ve biricik yaşamlarımızı gözetmeyen bu yaklaşım ekonomiyi, sağlığı, gıdayı, çevreyi, hayvanı, bitki ve toprağı, azınlığı ve diğer muhtelif özneleri gündem dışında tutmaktadır (Buzan, Wæver & de Wilde, 1998). Nekropolitika olarak adlandırılan düzen, kimlerin yaşayacağına, kimlerin daha kolay öleceğine yahut öldürülebileceğine karar vermektedir (Mbembe, 2020).

Yaşamlarımızı doğrudan ilgilendiren güvenlik politikaları, kimlerin hangi tehditlere karşı, neden ve nasıl korunacağına ve buna karşılık kimlerin korun(a)mayacağına ilişkin sınırları çizmektedir. “Kim için, kime karşı ve kimin güvenliği?” soruları biricik yaşamlarımız için eşitlik, çoğulculuk ve kapsayıcılık sorunsalını gündeme getirmektedir (UNDP, 1994). Kimi insanların değersizleştirildiği, kimi yaşamların hak ve özgürlükler bakımından eşit kabul edilmediği ve ölümünde yasının tutulmadığı bir bağlamda güvenlik inşa edilemez (Butler, 2005). Bu tespit ve yorumlar hangi tehditlerin gündemleştirilip hangilerinin gündem dışına itildiğini ve bunun altındaki güç ilişkilerini, politik motivasyonları ve söylemsel araçsallaştırmaları ortaya çıkarmaktadır:

Güvenlik aynı zamanda istisnai bir duruma işaret eder ve güvenlik sorunu olarak nitelenen meseleler diğer meselelere göre öncelik kazanır. Bu öncelikle bazı konuların öne çıkarılıp bazılarının geride bırakılması, farklı görüşlerin sessizleştirilmesi gibi siyasi amaçlar için kullanılabilir. Farklı konuların güvenlik çerçevesinden ele alınması siyasi karar vericilerin elini kolaylaştırır; kimi zaman da farklı hedeflere ulaşma yöntemi olur...” (Esen & Baysal, 2022, ss. 8-9).

Kimin güvenliği sorusu, güven(siz)liğin muğlaklaştığı bir iklimde en çok da kadınların ve işçilerin biricikleşemeyen yaşam mücadelelerinde ortaya çıkmaktadır.

## Güven(siz)liğin Resmedil(mey)ışı: İşyerlerinde Yaşamların Değişen Değerleri ve Politikleşmeyen Kadın Cinayetleri

Türkiye’de (146/163), gelir dağılımındaki eşitsizlikler 2010 yılından beri artış eğilimindedir (World Bank, 2026). Geniş tanımlı işsizlik 12,8 milyona ulaşmış olup çalışanların yaklaşık 8 milyonu asgari ücrete mahkûmdur. Cuma Hutbesi’ne atıfla, 25 milyonu aşkın yurttaş, yoksulluk ve sosyal dışlanma üzerinden sabır ve şükür sınavından geçmektedir (Cumhuriyet, 2026). Türkiye’de her dört çocuktan biri okula aç gitmekte, her beş çocuktan biri ise yeterli ve dengeli beslenememektedir (BirGün, 2025a). Küresel barış endeksi verilerine göre (Vision of Humanity, 2026), en tehlikeli 20 ülke arasında yer alan Türkiye’de gündelik yaşamlarımızı sürdürdüğümüz fiziksel çevre de güvenli olmayan alanlara dönüşmüştür (EPI, 2024).

Demokratik gerilemenin istikrarlı bir otoriterliğe evrildiği yeni Türkiye’de, yürütme erkinin güç yoğunlaşması rakiplerini kısıktırmaktadır (V-Dem Institute, 2026). Yürütme güçlenirken piyasalaşan sağlık hakkı herkes için eşit, ulaşılabilir ve nitelikli olmaktan uzaklaşmaktadır (TTB, 2025). Anksiyete yalnızca ekonomik eşitsizliklerden kaynaklanmayıp toplumsal saygı ve tanınma mücadelesi veren farklı kimlikleri de hedef almaktadır (Fraser & Honneth, 2023). Türkiye’de “öteki” olmakla güven(siz)lik arasında nasıl bir ilişki vardır?

İnsanların hürriyet, onur ve haklar bakımından eşit doğduğu evrensel beyannameye rağmen (UN, 1948), yaşam hakkı söz konusu olduğunda fiili eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. “İşyerlerinde kimler hayatlarını neden kaybediyor?” sorusu, işçilerin yalnızca emeğinin değil, aynı zamanda hayatlarının da görece değersizleştirildiğini göstermektedir. Maden ve inşaat alanları başta olmak üzere işçi cinayetleri “fitrat” ile ilişkilendirilmekte (Bianet, 2014); “güçlü” devletin iş sağlığı ve güvenliği mekanizmaları denetim ve önlem almada “zayıf” kalmaktadır. Öyle ki devletine bağlı, vatanını ve milletini seven müteahhitlerimiz, “asrın” felaketinden sonra tahliyelerini talep edebilmektedir (BirGün, 2025b). Teröristlerin ayakkabı numaralarını bilen muktedir bürokrasi, Kocaeli’deki kaçak ve çocukların zorla çalıştırıldığı atölyenin yerini tespit edememektedir. Bu nedenle İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi’nin (2026) “İş kazası değil, cinayet” isyanı manşetleştirilmemekte; işçileştirilen çocuklar, meslek hastalıkları, göçmen işçiler, kadınlar ve derin yoksulluk ise üçüncü sayfa haberlerinde sıradanlaşmaktadır.

Güvenlik, insanların fiilen yaşadığı yerde başlar. Güvenliği, dışlayıcı ve eşitsiz bir bağlamda kurgulamış ve bu yüzden daraltmış olan eril bakış, kişisel ve münferit zannedilen kadın cinayetlerinin politik olduğu

gerçeğiyle yüzleşememektedir. Evlerde, sokaklarda, iş yerlerinde ve kamusal addedilmeyen diğer “özel” alanlarda yeterince güvende olmayan kadınlar ve “üstün” menfaate sahip çocuklar, ataerkil zihniyetin insafına terk edilmiştir (Enloe, 2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği o kadar derindir ki, verileştirilmesi dahi istenmeyen kadın cinayetlerine ilişkin “sayılar” yine korumasız durumdaki kadınlar tarafından toplanmaktadır (Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu, 2015). Kadınların yaşam hakkını eğretileştiren yaklaşım, “İstanbul Sözleşmesi yaşatır” sloganıyla meydanlara dökülen kitleleri “eşcinselliği normalleştirme ve topluma empoze etme” iddiasıyla marjinalleştirmektedir (İletişim Başkanlığı, 2021). Kısacası, “ölmek istemiyoruz” çılgılığı atan kadınların yalnızca biricik yaşamları değil, ne yazık ki feminist mücadeleleri de tehdit altında kalmaktadır.

### **Hegemonya, Popülist Dil ve Güçlü Devlet Miti**

Türkiye’de güvenlik kaygıları alarm seviyesindedir (ABC Gazetesi, 2024). Bu nedenle, birinci sayfayı süsleyen “güçlü” Türkiye manşetleri paradoksal bir çelişkiyi ortaya koymaktadır. Yukarıda detaylandırılan maddi gerçeklikler bir güven(siz)lik krizine işaret etmesine rağmen, iktidar inşa ettiği “yeni” Türkiye’yi “güçlü” olarak çerçevlendirmektedir. Beka, tehdit ve güvenlik kavramları üzerinden örüntülenen politik söylem, yürütme gücünü artırmak ve toplumu kontrol etmek amacıyla çoğu kez araçsallaştırılmaktadır (Neocleous, 2014). OHAL döneminde ve başkanlık sistemine geçişten sonra güvenlikleştirme stratejisi belirginleşmiştir. Hegemonik güvenlikleştirici dil, “olağanüstü” iklimi ve “istisnai” uygulamaları kurumsallaştırmış; gücün yürütme erkinde yoğunlaşmasını sağlamıştır (Kaliber, 2023).

Hegemonik söylemdeki güvenlikleştirme, zamanla popülist bir iletişim stratejisine dönüşmüştür. Beka söylemi üzerinden inşa edilen varoluşsal tehditler, olağan siyasetin dışına çıkılmasına ve olağanüstü önlemlerin meşrulaştırılmasına imkân sağlamaktadır (Wæver, 1993). İktidar popülist dilinde yarattığı ikilemle (beyaz biz – siyah onlar) bir yandan (hain/terörist) muhalifleri kriminalize etmekte; diğer taraftan geniş (yerli/milli) milliyetçi ve muhafazakâr kitleleri mobilize etmektedir (Karakoç & Ersoy, 2025).

Biricik yaşamlarımızı hedef alan gündelik şiddet olayları, kaynağı ve nedenleri sorunsallaştırılmadığından çözülememektedir. Aksine, kamusal şiddete ilişkin pozitif sorumluluklar çoğu zaman inkâr edilmektedir. Bu kapsamda özellikle “toplumsal yozlaşma, sosyal medya ve internet belası” gibi öze dokunmayan sözde gerekçeler üretilmektedir (Sözcü, 2023). Hrant Dink cinayetinde olduğu gibi siyasi meseleler teknikleşmekte, adalet zamansal erozyona uğramakta ve

sorumluluklar anlatılarla kaydırılmaktadır (Çelik, 2026). İki kadını öldürdükten sonra evlilik programında “talibini” arayan katil, Hürriyet Gazetesi’ni (2014) şaşırtmıştır. Bolu’daki otel faciasından sonra ülke, denetimden sorumlu birimin keşfine kilitlenmiştir. Kim tarafından ve neden öldürüldüğünü hâlâ bil(e)mediğimiz Narin Güran, ekranlara kilitlenen milyonların gözü önünde bir suç-gerilim filmine dönüşmüştür.

Güvenlikçi ve popülist siyaset, biricik yaşamlarımızı nesneleştirmekle kalmayıp iktidar ilişkilerini söylemler aracılığıyla yeniden üretmektedir (Foucault, 2019). Eğitim sistemi, medya, din ve kültür araçları, artan kamusal şiddete rağmen toplumsal rıza üretiminde önemli roller üstlenmektedir. Gündelik şiddet trafikte “kaza”, doğal afetlerde “kader”, işçi cinayetlerinde “fitrat”, kadın cinayetlerinde “münferit” hadiselerle dönüştürülmektedir. Bu nedenle gazetelerin üçüncü sayfaları “kıskanç koca”, “aldatan eş”, “cani evlat” başlıklarıyla süslenmektedir. Geniş kitleler, bilgi-güç ilişkisinin gölgesinde hegemonik popülist bu siyasete önemli ölçüde rıza göstermektedir (Gramsci, 1971).

### **Sonuç Yerine**

Siyaset yapı yerine gösterişi, önleme yerine cezayı ve refah yerine imajı ön plana çıkardığında, güvensizlik her krizde yeniden üretilmektedir. Gündelik yaşamda sıradan insanların biricik yaşamlarını hedef alan tehditler, ülkemizde “güçlü” devlet mitinin gölgesinde tartışılmayan bir soruna işaret etmektedir. Kimin güvenliği? Güç ve güvenlik çerçeveleri üzerinden geliştirilen argümanlar, gündemde kadın ve çocuk cinayetleri, akran zorbalığı, doğal afetler, trafik kazaları ve gıda güvenliği olduğunda görünmez hale gelmektedir. Kamusal nitelikteki sıralı gündelik şiddet olayları, güvenlik gündemine taşınmadığından ve kaynakları ile nedenleri sorgulanmadığından üçüncü sayfa haberlerine mahkûm edilmektedir.

Güvenlik politikalarında başarı ölçütü retorik yoğunluk değil, biricik hayatların insanca yaşayabilmesidir. Bu nedenle güvenlik perspektifi genişletilerek derinleştirilmeli ve sıradan insanları ve biricik yaşamlarımızı merkeze alacak şekilde yeniden inşa edilmelidir. Bu kapsamda, yapı bozumuna kapı aralayacak eleştirel bir yaklaşım benimsenmeli; şiddetin yapısal ve kültürel nedenleri gündeme getirilmeli; kapsayıcı ve eşitlikçi politikalar hayata geçirilmelidir (Galtung, 1969). Gündelik hayat, biz sıradan insanlar ve biricik yaşamlarımız için daha güvenli hale geldiğinde Türkiye güçlenecektir.

## **Kaynakça**

- ABC Gazetesi. (2024, 15 Ekim). Güvenlik kaygıları derinleşiyor: MetroPOLL anketi ne gösteriyor? *Haberler*. <https://abcgazetesi.com.tr/guvenlik-kaygilari-derinlesiyor-metropoll-anketi-ne-gosteriyor-771998>
- Bianet. (2014, 14 Mayıs). Başbakan Erdoğan: Bunun fitratında var, olağan şeyler. *Haber*. <https://bianet.org/haber/basbakan-erdogan-bunun-fitratinda-var-olagan-seyler-155667>
- BirGün. (2025a, 16 Ekim). Kapitalist düzen gıdaya erişimi engelledi: Raflar dolu, sofralar boş. *Anasayfa-güncel*. <https://www.birgun.net/haber/kapitalist-duzen-gidaya-erisimi-engelledi-raflar-dolu-sofralar-bos-661259>
- BirGün. (2025b, 6 Haziran). 6 Şubat deprem davaları: Tepki çeken karar ve savunmalar. *Anasayfa-güncel*. <https://www.birgun.net/haber/6-subat-deprem-davalari-tepki-cekken-karar-ve-savunmalar-628757>
- Butler, J. (2005). *Kırılğan hayat: Yasın ve şiddetin gücü*. (Başak Ertür Çev.; 1. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Buzan, B., Wæver, O. & de Wilde, J. (1998). *Security: A new framework for analysis*. London: Lynne Rienner Publishers.
- Cumhuriyet. (2026, 1 Mayıs). Türkiye yoksullukta Avrupa birincisi: 25 milyon kişi risk altında. *Haberler-ekonomi*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/ekonomi/turkiye-yoksullukta-avrupa-birincisi-25-milyon-kisi-risk-altinda-2500111>
- Çelik, U. (2026). Adaletin nefesinin tükendiği an: Hrant Dink davasında hukukun yönetsel şiddeti. *Mülkiye Dergisi*, 50(1), 97-135. <https://doi.org/10.25064/mulkiye.1746392>
- Eğitim Sen. (2026, Nisan 24). Okullarda yaşanan şiddet asayiş ve denetim odaklı değil, pedagojik yaklaşımla çözülmelidir! *Basın açıklamaları*. <https://egitimsen.org.tr/okullarda-yasanan-siddet-asayis-ve-denetim-odakli-degil-pedagojik-yaklasimla-cozulmelidir/>
- Enloe, C. (2014). *Bananas, beaches and bases: Making feminist sense of international politics*. Oakland: University of California Press.

- Environmental Performance Index (EPI). (2024). 2024 environmental performance index. <https://epi.yale.edu/downloads/2024-epi-report-20250106.pdf>
- Esen, B. & Baysal, B. (2022). *Eleştirel güvenlik ve Türkiye*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Foucault, M. (2019). *Yapısalcılık ve post yapısalcılık*. (Ali Utku & Ümit Umaç, çev.; 1. baskı). İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. London & New York: Verso Books.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/00223433690060030>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. (Quintin Hoare & G. Nowell Smith, Edit & Trans.; 1th edition). New York: International Publishers.
- Hürriyet. (2014, Mayıs 11). Sefer Çalınak dünyayı da şaşırttı. *Haberler-dünya haberleri*. <https://www.hurriyet.com.tr/dunya/sefer-calinak-dunyayi-dasasirtti-26385668>
- İletişim Başkanlığı. (2021, 21 Mart). Türkiye'nin İstanbul Sözleşmesinden çekilmesine ilişkin açıklama. <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/turkiyenin-istanbul-sozlesmesinden-cekilmesine-iliskin-aciklama>
- İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi (İSİG Meclisi). (2026). Yazı arşivi. <https://www.isigmeclisi.org/>
- Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu. (2015). Hakkımızda. <https://kadincinayetlerinidurduracagiz.net/hakkimizda>
- Kaliber, A. (2023). Securing the exception through securitization: Turkish modular emergency in the making. *Democratization*, 30(3), 440–457. <https://doi.org/10.1080/13510347.2022.2151000>
- Karakoç, J. & Ersoy, D. (2025). Turkish foreign policy in the nexus between securitization and populism. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 27(4), 632–651. <https://doi.org/10.1080/19448953.2024.2414168>

Mbembe, A. (2020). *Necropolitics*. Durham: Duke University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2026, 16 Nisan). Basın açıklaması. *Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği*. <https://basinmus.meb.gov.tr/www/basin-aciklamasi/icerik/167/tr>

Neocleous, M. (2014). *Güvenliğin eleştirisi*. (Tonguç Ok, Çev.; 1. baskı). İstanbul: Nota Bene Yayınları.

Sözcü. (2023, 16 Aralık). Erdoğan: Ahlaki açıdan ciddi bir yozlaşma yaşıyor. *Haberler-gündem*. <https://www.sozcu.com.tr/erdogan-ahlaki-acidan-ciddi-bir-yozlasma-yasaniyor-p9100>

Türk Tabipleri Birliği (TTB). (2025, 10 Mart). Başka bir sağlık sistemi mümkün:Türkiye’ye özgü sağlık sistemi önerisi. <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/baska-bir-saglik-sistemi-mumkun-raporu.pdf>

United Nations Development Programme (UNDP). (1994). Human development report. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1994encompletenostats.pdf>

United Nations (UN). (1948). Universal declaration of human rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

V-Dem Institute. (2026). Democracy report 2026: Unraveling the democratic era? [https://www.v-dem.net/documents/75/V-Dem\\_Institute\\_Democracy\\_Report\\_2026\\_lowres.pdf](https://www.v-dem.net/documents/75/V-Dem_Institute_Democracy_Report_2026_lowres.pdf)

Vision of Humanity. (2026). 2025 global peace index. <https://www.visionofhumanity.org/maps/#/>

Wæver, O. (1993). *Securitization and desecuritization*. Copenhagen: Centre for Peace and Conflict Research.

World Bank. (2026). Gini index – Türkiye. <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?end=2023&locations=TR&start=2002&view=chart>

## **Freire ve Rancière ile Özgürleşmeyi Yeniden Düşünmek: Şey-Merkezli Bir Pedagoji Savunusu\***

**Joris Vlieghe\*\***

**Çevirenler: Eren Ağın\*\*\*, Mutlu Dulkadir\*\*\*\***

**Geliş Tarihi / Received:** 17 Nisan 2026

**Kabul Tarihi / Accepted:** 2 Haziran 2026

Vlieghe, J. (2026). Freire ve Rancière ile özgürleşmeyi yeniden düşünmek: Şey-merkezli bir pedagoji savunusu (E. Ağın & M. Dulkadir, Çev.). *Eğitim Bilim Toplum*, 24(2), ss. (Özgün eser 2018 tarihinde yayımlanmıştır), 227-246

### **Öz**

Bu makalede, Paulo Freire'nin yapıtının ve daha genel olarak her türlü eleştirel pedagojinin arkasındaki yaşamsal bir varsayımla, yani eğitimin temelde özgürleşmeyle ilgili olduğu inancıyla eleştirel biçimde hesaplaşıyorum. Asıl amacım, Freire'nin yapıtının özgün esin kaynağına sadık kalan, fakat aynı zamanda onu yeni bir yöne taşıyan çağdaş bir eleştirel pedagoji tasarlamaktır. Daha açık söylersek, Freire'i Jacques Rancière ile karşı karşıya getiriyorum. Rancière'in eğitim üzerine çalışması da bütünüyle özgürleşme fikrine dayanır. Freire ile Rancière için okuyazarlığa giriş pratiği, eğitimdeki özgürleştirici anı anlamak bakımından arketipsel bir model olarak görülebilir. Her ikisi için de eğitimsel pratikler asla tarafsız değildir; çünkü bunlar ortak dünyamızın kaderi üzerinde büyük ölçüde belirleyicidir. Her iki düşünürün konularındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine düşünerek, eleştirel pedagojinin şey-merkezli bir pedagoji olarak kavranmasını önereceğim. Bu doğrultuda, öğretmen-merkezli ve öğrenci-merkezli yaklaşımlar arasındaki tartışmada açık bir konum alıyorum. Rancière'e göre özgürleşmeyi mümkün kılan şey, bir "şey"e, yani üzerinde çalıştığımız konuya tam adanmışlıktır. Freire'nin özgürleştirici eğitim savunusuna karşı, Rancière'le birlikte eğitimsel özgürleşmenin önemini vurguluyorum.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel pedagoji, Freire, Rancière, özgürleşme, okuyazarlığa giriş.

\*\* **Education, Culture and Society, KU Leuven, Leuven/Belçika**

\*\*\* **Dr. Eğitim Bilimleri, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye. erenagin@gmail.com Orcid Numarası: 0000-0001-8497-2197**

*Dr. Educational Sciences, Ministry of National Education, Ankara, Turkey. erenagin@gmail.com Orcid Number: 0000-0001-8497-2197*

\*\*\*\* **Mutlu Dulkadir, İller Bankası, Ankara, Türkiye. Eposta: mutlu.dulkadir@gmail.com Orcid Numarası: 0009-0009-4490-4291**

*Mutlu Dulkadir, Provincial Bank of Türkiye (İller Bankası), Ankara, Türkiye. Email: mutlu.dulkadir@gmail.com Orcid Number: 0009-0009-4490-4291*

## **Rethinking Emancipation with Freire and Rancière: A Plea for a Thing-Centred Pedagogy**

### **Abstract**

In this article, I critically engage with a vital assumption behind the work of Paulo Freire, and more generally behind any critical pedagogy, viz. the belief that education is fundamentally about emancipation. My main goal is to conceive of a contemporary critical pedagogy which stays true to the original inspiration of Freire's work, but which at the same time takes it in a new direction. More precisely, I confront Freire with Jacques Rancière. Not only is the latter's work on education fully predicated on the idea of emancipation. For both Freire and Rancière, literacy initiation practice can be seen as an archetypical model for understanding the emancipatory moment in education. For both, educational practices are never neutral, as they decide to a great extent on the fate of our common world. Reflecting on similarities and differences in both their positions, I will propose to conceive of critical pedagogy in terms of a thing-centred pedagogy. As such, I take a clear position in the discussion between teacher- and student-centred approaches. According to Rancière, it is the full devotion to a 'thing', i.e. to a subject matter we study, which makes emancipation possible. Over and against Freire's defense of emancipatory education, I highlight with Rancière the importance of educational emancipation.

**Keywords:** Critical pedagogy, Freire, Rancière, emancipation, literacy initiation.

### **Giriş**

Bu makalede, Paulo Freire'nin çalışmasının ve daha genel olarak her türlü eleştirel pedagojinin, ya da en azından adını Avrupa kökenli, (neo)Marksist bir gelenekten alan eleştirel pedagojinin bir versiyonunun arkasındaki yaşamsal bir varsayımla eleştirel biçimde hesaplaşıyorum. Bu gelenek, toplumlara baskı mekanizmaları ile eşitsizlik ve adaletsizliğin güvence altına alınması açısından çözümler ve eğitimi özgürleşmeyi mümkün kılmamanın bir yolu olarak görülür.<sup>1</sup> Bununla birlikte, temel amacım Freire'nin yapıtında özgürleşme ve eğitimi tartışmaktan çok, Freire'nin çalışmasının özgün esinine sadık kalan ama aynı zamanda onu yeni bir doğrultuya taşıyan çağdaş bir eleştirel pedagoji tasarlamaktır. Freire'nin külliyatındaki, eğitimi kurtuluşun bir aracı olarak kavrama ile eğitimi bizâtihi özgürleştirici görme arasındaki gerilimi öne çıkararak, onun düşüncelerini Fransız düşünür Jacques Rancière'in yapıtıyla karşı karşıya getiriyorum. Rancière geleneksel olarak eleştirel pedagoji okuluna mensup sayılmasa da, eğitim üzerine çalışmaları bütünüyle özgürleşme fikrine dayanır. Dahası, hem Freire hem de Rancière görüşlerini okuryazarlığa giriş pratiği (yani temel düzeyde okuma yazma öğrenme) üzerine düşünerek geliştirmiştir. Her ikisi için de bu temel pratik, eğitimdeki özgürleştirici anı anlamak bakımından arketipsel bir model olarak görülebilir. Galloway (2012), Lewis (2012a, 2012b) ve Biesta (2013), her biri kendi tarzında, Freire'i Rancière'le birlikte ve Rancière üzerinden okumuştur.<sup>2</sup> Burada geliştirdiğim düşünceler, onların çalışmalarından iki bakımdan

ayrılmaktadır. İlk olarak, benim asıl kaygım pedagojik pratiklerin anlamıdır (özellikle de okuma yazma öğrenmeye odaklanarak). İkinci olarak, çalışmam geleneksel (öğretmen-merkezli) eğitim anlayışları ile öğrenci-merkezli olanlar arasındaki tartışmada açıkça bir konumu savunmayı amaçlamaktadır. Savunduğum şey, gerçek özgürleşmenin - Freire'nin istediği anlamda - gerçekleşebilmesi için, biraz önce adını andığım karşıtlığın ötesine geçmemiz gerektiğidir. Daha açık söylersek, şey-merkezli bir pedagoji tasarlamamız gerekir. Özgürleşmeyi mümkün kılan, bir "şey"e, yani bir konu alanına tam adanmışlıktır. En azından Rancière'in savunduğu budur. Bu bakış açısının, eleştirel-pedagojik bir tarzda özgürleşmeyi yeniden düşünmek açısından son derece verimli olduğunu göstermeye çalışıyorum.<sup>3</sup>

İlk bölümde, bugün hâlâ eleştirel pedagojiye bağlı kalmanın mümkün olup olmadığını tartışıyor ve Freireci ve Rancièreci özgürleşme anlayışlarını kapsayan bir çalışma tanımı öneriyorum. Ardından, Freire'nin okuryazarlık eğitimini dönüştürme önerisini ele alıyor; burada söz konusu olanın yalnızca etkili bir öğrenme yöntemi bulmak olmadığını, ortak insanlığımızın da söz konusu olduğunu göstermeye çalışıyorum. Üçüncü bölümde ise, Freire'nin yaklaşımıyla birçok ortak yön taşıyan, ancak ondan temel bakımlardan ayrılan Rancière'in eğitimsel özgürleşme anlayışını tanıtıyorum. Son olarak, iki düşünürün yapıtlarını karşı karşıya getirmenin sağladığı imkândan hareketle, eleştirel pedagojiyi şey-merkezli bir eğitim olarak yeniden tanımlamaya yönelik bazı sonuçlar çıkarıyorum.

### **Günümüzde Eleştirel Pedagoji**

Freire'nin istediği biçimiyle eleştirel pedagoji, insanlarda baskıcı toplumsal yapılar konusunda farkındalık yaratarak onları adaletsizlikten ve boyunduruk altına alınmışlıktan kurtarmayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Freire, 1993). Bu, mevcut düzenin özgür, gelişkin, huzurlu, anlamlı ve barışçıl bir yaşam sürme imkânlarımızı - bireysel ve kolektif olarak - nasıl sınırladığını açığa çıkarmak için dışarıdan bir konum almanın mümkün ve gerekli olduğu anlamına gelir. Tipik olarak, ezilenlerin bilinç eksikliği, kendi tâbi kılınmalarına katkıda bulunmalarına yol açar: onların düşünüş ve eyleyışleri, içinde buldukları köleleştirilme durumunu üretir ve sürdürür.<sup>4</sup>

Bu bakış açısı yıkıcı eleştirilerle karşılaşmıştır. Her şeyden önce, eleştirel pedagojide eğitilen kişinin her zaman kendisini cehaletinden çıkaracak başka birine (aydınlanmış öğretmene) ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Platoncu mağara insanları, filozofun yardımı olmadan özgürleşemez (Masschelein, 2014). Bu durum, elbette, eğitimin her zaman öz-eğitim olduğu düşüncesiyle kolayca bağdaştırılmaz (aksi takdirde söz konusu olan eğitim değil, alıştırma,

terapi, telkin vb. olurdu). Bununla bağlantılı olarak, bu tür bir kurtuluşun gerçek bir kurtuluş olmadığı da ileri sürülebilir; çünkü kurtarılan kişi, üstün kavrayışa sahip başka birine bağımlıdır ve gerçek kurtuluşun gerçekleşip gerçekleşmediğine karar verecek yargıç da bu kişidir (Rancière, 1991).

Ayrıca, post-yapısalcılık beşeri ve sosyal bilimlerde baskın bir konuma geldiğinden beri, “dışarıda” eleştirel bir konum almanın olanağını savunmak son derece güçleşmiştir. Görünüşe bakılırsa yapabileceğimiz en fazla şey, kim olduğumuzu kuran söylemlerin anlamlarını istikrarsızlaştırmaktır. Fakat gerçek anlamda bir çıkış yolu yoktur; çünkü özne olabilmek için en başta söyleme bağımlıyızdır (Butler, 1997). Dahası, bir çıkış yolu olduğuna ilişkin inancın kendisi de söylemsel bir etki ve dolayısıyla bir kendini aldatma biçimi ve hatta baskıcı bir eylem tarzı olarak yapısöküme uğratılabilir. Biraz farklı bir açıdan bakıldığında, bugün yargılayıcı bir tavır almanın artık yaşamlarımızı örgütlemenin yerleşik biçimini tehdit eden bir unsur olmadığı da ileri sürülebilir: neoliberal koşullara dayanan bir toplum, üyelerinin her birinin kendisini “girişimci özne” olarak tanımlaması, yani kendisini ve toplumun bütününe güçlendirmek için sürekli eleştirmeye istekli biri olarak görmesi hâlinde daha da iyi işler. Yine de sistemin dışında bir yer yoktur (Masschelein, 2004).

Bu epistemolojik eleştiri hattını aşmanın bir yolu, eleştirel pedagoğun işini varoluşsal ya da etik terimlerle tanımlamaktır. Bu perspektifle ilgili aşılabilir kuramsal sorunlar bulunsa bile, eleştirel pedagoji, herhangi bir adaletsizlik biçimini asla kabul etmeme ve hoşgörmeme arzusuna tanıklık ettiği ölçüde son derece değerli bir girişim olabilir. Bu ideal, bizi hayvanlardan ayıran asgarî eşğin kendisidir: Bu özlemi savunmayı reddetmek, kendi insanlığımızı inkâr etmek anlamına gelir. Bu bakımdan, eleştirel pedagojinin pratik bir meşruiyet kazandırılarak “kurtarılabileceği” söylenebilir. Bu argümanda küçük bir değişiklik yaparak, eleştirel pedagojinin varoluşsal ya da etik değil, içsel olarak eğitsel bir gerekçeyle savunulabileceğini söylemek isterim.

Eğitim, en asgarî düzeyde dönüşüm anlarını içeren bir süreç olarak tanımlanabilir. Arendt’e (1968) göre, eğitimin neyle ilgili olduğunu ancak onu ne yalnızca toplumsallaştırma ve belgelendirme meselesi ne de öğrenme ve öğretme meselesi olarak görürsek anlayabiliriz (Biesta, 2013); eğitim her şeyden önce kuşaklararası bir etkileşimdir ve daha da önemlisi, mevcut kuşağın her yeni kuşakla birlikte ortaya çıkan yenilik vaadine yanıt verme yükümlülüğüdür. Arendt (1968), bu yetiyi *doğarlık* (natality) olarak adlandırır. Bununla, dünyayla yeniden başlayabilmeye ve dünyaya aslında daha önce var olmayan - ve ortaya çıkması beklenmeyen - bir şeyi getirebilmeye özgü insan

yetisini kasteder. Bu bakımdan, bireysel ve kolektif anlamda, yaşamlarımıza hangi biçimi verdiğimizizin bir zorunluluk arz etmediğini kabullendiğimiz sürece, eğitimin mümkün olabileceği ileri sürülebilir.

Belki de eleştirel pedagojide tam da söz konusu olan budur: verili herhangi bir şey düzeninde son kertede hiçbir zorunluluk bulunmadığı inancı (Masschelein, 2004). Sabit toplumsal, etnik, biyolojik, tıbbî, psikolojik ve daha nice kategoriye dayalı özneleştirmelerden ve özdeşleştirmelerden kurtulma olanağı her zaman vardır. Ve eğitim, bunun gerçekleşebileceği zaman ve mekândır. Dolayısıyla, eleştirel pedagojinin bugün de son derece değerli ve güncel olduğu söylenebilir; çünkü bu yaklaşım, eğitimin esas itibarıyla ne olduğuyula, yani zorunlu sayılan her türlü düzeni geçersiz kılan radikal bir değişim ufkuyula - yani özgürleşmeyle - bağlıdır.<sup>5</sup>

### **Freire, Okuryazarlığa Giriş ve Kurtuluş**

Eleştirel pedagojinin bu salt eğitimsel yeniden tanımı zemininde, şimdi onun kurucu figürlerinden birinin yapıtına dönüyorum. Freire'e (1993) göre, eğitimin bu derin özgürleştirici anlamı taşıdığı açıktır. Söz konusu olan tam da kendi insanlığımızdır. Eğitimin öğrenme süreçlerine indirgenme eğiliminde olduğu günümüzde bu durum kolaylıkla unutulabilir (Biesta, 2015). Bu nedenle Freire çoğu kez yalnızca eğitimdeki banka modeli eleştirisiyle, yani bütünüyle işlevsiz yöntemlere yönelttiği eleştiriyle hatırlanır ve övülür (Gee ve Hayes, 2011).

Elbette Freire'nin devrimci düşüncelerinin önemli kaynaklarından biri, etkisiz okuryazarlık öğretimi teknikleriyle yaşadığı kişisel deneyimdi (Freire, 1985a). Latin Amerika'daki sefalet içindeki okuma yazma bilmeyen kitleleri kurtarmayı amaçlayan, iyi niyetli ve etkililiği kanıtlanmış programlar bütünüyle başarısız olmuştu. Freire'e göre bunun üç nedeni vardı. Birincisi, en temel aşamada öğrencilerin tekrar tekrar anlamsız harf ve sesleri yinelemeleri bekleniyordu. Başka bir deyişle, alıştırmalar yalnızca pa, pe, pi, po, pu ve la, le, li, lo, lu'nun mekanik yeniden üretiminden ibaretti; bunlardan pula, pêlo, láli, pulo, lapa, lapela, pílula vb. türetiliyordu (Freire, 1985a, s.10). İkincisi, okuma alıştırmalarında “sözcükler ve metinler okuma yazma bilmeyen öğrencilerin gerçek deneyimleriyle hiçbir ilişki taşımıyordu” (Freire, 1985a, s.8). Ders kitaplarında “Eva üzümü gördü” ve “John artık okumayı biliyor. Yüzündeki mutluluğa bak. Artık John bir iş bulabilecek” (Freire, 1985a, s.9) gibi ifadeler yer alıyordu. Ayrıca bu ifadelere eşlik eden resimler tipik biçimde Avrupa-merkezci durumları betimliyordu (“iyi beslenmiş çocuklar [...] leziz bir kahvaltıdan sonra okula giderken anne babalarına el sallıyorlardı” [Freire, 1985a]).

Freire (1985a) buna karşılık devrimci bir okuryazarlığa giriş yöntemi geliştirdi. Hareket noktası, söz konusu öğrencilerin gerçek yaşam durumudur; yani onların kendi yaşam dünyası deneyimleri, kendi sevinçleri ve kaygıları ile özgül ihtiyaç ve özelemleridir. Öğrenciler yalnızca anlamsız harf ve sesleri tekrar etmek ya da tümüyle ilgisiz örnek cümleler üzerinden yazma ve okuma becerileri geliştirmek yerine, toplumsal ve varoluşsal açıdan anlamlı bir dizi tema seçerler. Bu “kodlama” süreci, üç heceden oluşan 17 sözcüğün<sup>6</sup> seçilmesiyle sonuçlanır. Bu sözcükler kartonlara yazılır ya da basılır ve karşılık gelen bir resimle birlikte sunulur. Dolayısıyla, örneğin öğrenciler doğum kontrolü konusunda kaygılıysalar *pilula* (hap) sözcüğünü seçebilirler. Bu durumda okuryazarlık öğretiminin temeli, hecelerine ayrılmış (Örneğin: pi-lu-la) ve anlamını görselleştiren bir resimle (Örneğin: bir ilaç kutusu resmiyle) ilişkilendirilmiş bir sözcük kümesidir. Bunun iki amacı vardır: bir yandan öğrenciler dillerinin temel bileşenlerini tanırlar; öte yandan gerçek yaşam sorunları hakkında konuşma imkânı bulurlar. Böylece bir tartışma doğar; yeni temalar (“kod çözme”) ve dolayısıyla yeni sözcükleri okuma ve yazma arzusu belirir. Bütün mesele, öğrencilerin, başlangıçta kullandıkları 17 kodlanmış sözcükle yaptıkları çalışmadan zaten bildikleri heceler temelinde bu yeni sözcükleri kendilerinin kurmayı öğrenmeleridir. Bu bakımdan bunlar aynı zamanda “üretici” sözcüklerdir: yeni sözcükleri ve daha özel olarak da bu sözcükleri kullanma, okuma ve yazma bilgisini doğururlar. Dil eğitimi hiçbir zaman yalnızca dille ilgili değildir: sözcüğü okumaktan önce dünyayı okumak gelir (Freire, 1985b).

Freire'nin bu kısa okuryazarlığa giriş programı tasvirinden hareketle, onun temel kaygısının öğrenme yöntemlerini en iyi duruma getirmek olduğu sonucu çıkarılabilir. Nitekim söylediklerinin çoğu yapılandırmacı öğrenme kuramlarıyla bütünüyle uyumludur: söz konusu olan, öğrencileri bilgiyi etkin ve özerk biçimde, etkileşim içinde ve kendi deneyimleri ile yaşam dünyaları açısından önemli buldukları sorunlar temelinde inşa etmeye ve beceriler kazanmaya teşvik etmek gibi görünmektedir; ustanın söylediklerini edilgin biçimde yinelenmek, öğrenme içeriklerini papağan gibi tekrarlamak ve anlamı nihayetinde öğrenciden kaçan bilgi ve beceriler üzerinde mekanik alıştırmalar yapmak değil (yani banka tipi eğitim).<sup>7</sup> Freire'nin bu biçimde okunması, “pedagoji” sözcüğünün kullanımı çevresindeki belirsizlikle de ilişkilendirilebilir. İngilizce konuşulan dünyada bu sözcüğün ilk anlamı gerçekten de öğretim ve öğrenmenin bilimi ve sanatı (didaktik)tir. Oysa Freire'nin beslendiği Kıta Avrupası geleneğinde pedagoji ayırt edici biçimde farklı bir anlam taşır ve yeni kuşağı yetiştirmeye ilişkin kültürel bir pratiğe (ve bu pratiğin kuramına) işaret eder (Biesta, 2015).

Dolayısıyla Freire'nin yaklaşımı didaktik anlamda “pedagojik” değildir. Aksine onun bütün meselesi, eğitim yöntemleri seçimlerinin asla tarafsız olmamasıdır. Bir yaklaşımı diğerine tercih etmek, öğrenmenin etkililiğini ve verimliliğini artırma kaygısından çok daha fazlasıdır; aslında bu, nasıl bir dünyada yaşamak istediğimize karar verme meselesidir: baskının gündelik düzen olduğu bir dünya mı, yoksa gerçekten insanî bir dünya mı? Freire'nin burada savunduğu temel kavrayışı ifade etmenin en iyi yolu, geleneksel okuryazarlığa giriş yönteminin başarılı olduğunu varsaysak bile, çoğu zaman gerçek özgürleşmenin gerisinde kaldığını söylemektir. Onun alternatif okuryazarlığa giriş programı savunusunda söz konusu olan şey didaktik değil, ortak dünyamızın geleceğidir.

Daha açık söylersek, geleneksel yöntemler sayesinde kişi yazılı dile hâkim olsa ve bu süreç sorunsuz, başarılı biçimde gerçekleşse bile, dil yine de yapay - ölü bir şey<sup>8</sup> - ve büyümlü bir şey olarak deneyimlenir; yani kişinin kendi yaşamına bütünüyle dışsal ve o yaşamda bir fark yaratma gücünden yoksun bir şey olarak. Sözcükler yalnızca sözcük olarak kalır, bundan fazlası olmaz (“sözcülük”; Freire, 1993, s.87). Sözcükler, yaşamlarımızın denetimini ele almak, özgürlüğümüzü ilan etmek ve bizi tahakküm altına alan güçlere karşı mücadele etmek için kullanabileceğimiz malzeme olarak görülmez. Başka bir bağlamdan bir örnek verelim: Bir biyoloji öğretmeni öğrencilerine bütün hücrelerin çekirdeği olduğunu açıklayabilir. Bu durumda öğrenciler, özellikle de bu varlığın Latince - yani ölü - adı göz önünde bulundurulduğunda, çok önemli bir bilgi parçası kazandıklarına inanabilirler. Ne var ki bu yalnızca bir inançtır; çünkü çekirdek, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bağ kurmayan ve bu yaşam üzerinde gerçekten bir fark yaratmayan bir şey olarak kalır.<sup>9</sup> Büyücünün tılsımlı sözcüğü gibi, öğrenciler dünyayı (biyoloji dünyasını) daha fazla denetleme vaadinde bulunan bir sözcüğe sahip olurlar; ama bunun kendi yaşamlarında gerçek bir etkisi yoktur.

Her ne kadar önceki çözümleme yalnızca okuryazarlık öğretimiyle (ve biyolojiyle) ilgili görünse de, burada çok daha fazla şey söz konusudur. Freire'nin programındaki öğrenciler yalnızca konuşmayı ve yazmayı öğrenmez; aynı zamanda konuşmanın bir sözcüğü seslendirmekle aynı şey olmadığını da görmeye başlarlar (Freire, 1985a, s.13). Dil, ölü hâlden geri çağrılır ve deneyimlenmiş (canlı) dile dönüşür. Öğrenciler yalnızca kendi baskılanmışlıklarının bilincine varmazlar; aynı zamanda dünya üzerinde itiraz etme ve onu dönüştürme kapasitelerine de - dil aracılığıyla (ya da biyoloji çalışması aracılığıyla) - uyanırlar. Buna karşılık geleneksel eğitim anlayışı, insanları bütünüyle güçsüz varlıklara dönüştüren; kişinin kendisiyle ve dünyasıyla kurduğu bir ilişki biçimini besler. İnsanlar sözcüklerle (ya da

hücrenin anatomisine ilişkin bilgileriyle) neler yapabileceklerine dair hiçbir deneyime sahip olmazlar ve böylece kendi süregiden baskılanmalarına bilinçdışı biçimde katkıda bulunurlar. Freire (1993) buna sessizlik kültürü adını verir. Dilsiz kalmak salt bir öğrenme eksikliği değildir; gerçekten de baskıcı bir toplumsal ve siyasal düzen kurmak anlamına gelir. Son kertede bu, ne yaparsak yapalım hiçbir şeyin fark yaratmayacağına inanmaya varır. Arendtçi bir söz dağarcığıyla ifade edersek, sanki yeni hiçbir şeyin gerçekleşmeyeceğini ve kaçınılmaz bir kader tarafından yönetildiğimizi apaçık bir veri gibi kabulleniriz.

Öyleyse Freire'nin alternatif yönteminin sonucunu bir yeniden doğuş olarak betimlemesine şaşmamak gerekir: “Özgürleşme bu nedenle bir doğumdur ve acılı bir doğumdur. Ortaya çıkan kadın ya da erkek, ancak ezen-ezilen çelişkisi bütün insanların insanlaşmasıyla aşılabildiği ölçüde yaşayabilir yeni bir kişidir” (Freire, 1993, s.49). Sıradan sözcükler yaşam-üreten sözcüklere, ölü dil deneyimlenmiş (canlı) dile dönüştüğünde, insanlık ortak yaşanan dünyaya adil ve anlamlı bir biçim verme potansiyelini yeniden keşfeder. İnsanlaşma tek tek bireysel öğrenenlerle ilgili değildir; hepimizle ilgilidir. Bununla birlikte, bütün bu süreç acılıdır; çünkü alıştığımız sessizlik kültürünü ardımızda bırakmamız gerekir ve çünkü kurtuluş uğruna mücadele etmemiz ve onu etkin, kişisel bir biçimde üstlenmemiz gerekir.

Özgürleştirici eğitimin gerçek konusunun insanlaşma olduğu yönündeki bu vurgu, yalnızca eğitim işini bireysel öğrenme süreçlerine ve pedagoji sanatını da öğrenme sonuçlarını en iyi duruma getirmeye indirgeme girişimlerine karşıt olmakla kalmaz. Aynı zamanda eğitimin özünde araçsallaştırma karşıtı olduğunu da gösterir. Bununla birlikte, Freire'nin düşüncelerinin araçsallık suçlamasından bütünüyle azade olduğu söylenemez (Lewis, 2012a). En azından, kurtuluş amacı ile eğitimin nesnesinin anlamı arasındaki ilişki konusunda Freire'nin yeterince açık olmadığı ileri sürülebilir. Eğer özgürleşme ve insanlaşma sahici eğitimin amaçlarıysa, artık ne öğrettiğimizin ve ne öğrendiğimizin bir önemi var mıdır? Yani belirli beceriler ve konu alanları öğretilip öğrenmemizin bir farkı var mıdır? Özgürleşme, öğrencilerin edindikleri somut şeylerin dışında yer alan bir amaç mıdır? Başka bir ifadeyle, toplumsal reform sonucuna varıldığı sürece ne çalıştığımızın hiçbir önemi yok mudur? Eğer öyleyse, Freire için üzerinde çalıştığımız şeylerin özgürleşme amacına göre araçsal kaldığı ileri sürülebilir.

Freire'nin yapıtına yöneltilebilecek bu olası eleştiri, onun düşüncelerini Jacques Rancière'inkilerle karşı karşıya getirdiğimizde daha da anlamlı hâle gelir; çünkü benim okumama göre Rancière bu meselede son derece açık bir tutum

alır. Rancière için de gerçek eğitimin ayırt edici özelliği özgürleşmedir; fakat ona göre özgürleşme, eğitim sırasında dünyayla kurduğumuz karşılaşmaların dışında kalan bir amaç olamaz. Aksine, eğitimsel özgürleşmeye ilişkin güçlü bir kavrayışı savunur. Rancière için özgürleşme, dışlanmış grupların tahakkümden kurtulması olarak tanımlanmaktan çok, eğitim içinde ve eğitim aracılığıyla - yani belirli bir beceri ya da konu alanında yetkin hâle gelerek - kendimizin dönüşümü biçimini alır. Dahası, Rancière Freire'nin yerden yere vurduğu geleneksel okuryazarlığa giriş pratiklerinden örnekler verir. Bu nedenle Rancière'in eğitim ve özgürleşme üzerine düşüncelerinin tartışılması daha da ilginç hâle gelir.

### **Rancière'in Şey-Merkezli Pedagojisi**

Rancière'in "özgürleşme" kavramını kendine özgü biçimde nasıl kullandığını açıklığa kavuşturmak için ilk kitaplarından biri olan *Proleterlerin Gecesi: On Dokuzuncu Yüzyıl Fransası'nda Proleterlerin Düşü*'ne (*Nights of Labour: The Workers Dream in Nineteenth Century France*) (1981) dönmek yerinde olur. Bu tarihsel inceleme, sosyal tarihyazımının alışlagelmiş odağını - ezilenlerin maruz kaldığı içler acısı çalışma koşullarını ve kapitalist elite karşı verdikleri, sonunda başarılı olan mücadeleyi - geri plana iter. Bunun yerine Rancière, emekçilerin ellerindeki kısıtlı boş zamanda neler yaptıklarını anlatır. Şaşırtıcı biçimde, olmaları beklenmeyen şeyleri yaparlar: Okuma yazma öğrenir, mektuplar ve şiirler yazar, sözde yüksek kültürü tartışır vb.

Böylece sıra dışı bir şey yaparlar ve tam da fark yaratan şey budur. Yerleşik toplumsal düzene göre emekçilerin okuma yazma bilmeleri, hele ki müzik ve operayı tartışmaları beklenmez. Somut eylemlerinde zorunlu sayılan şeye karşı çıkarlar; çünkü okuma yazma ve kültürü takdir edip tartışma gücünü talep ederler. Kaderlerinden sıyrılır ve tarihte bir nokta işaretlerler. Onların özgürleşmesine tanıklık eden şey budur ve Rancière için bu durum onların siyasal kurtuluşlarından daha büyük önem taşır (her ne kadar bu kültür talebinin, Batı'da sınıflı toplumu ortadan kaldıran siyasal devrim bakımından son derece önemli bir vektör olduğu açık olsa da).

Rancière'in başka bir tarihsel öncülle - Joseph Jacotot'un bilmediği şeyi öğretebileceğine dair rastlantısal keşfiyle - karşılaşması da bu tarihsel araştırmanın arka planında gerçekleşir (Rancière, 1991). 1815 sonrası Fransız Restorasyonu sırasında Hollanda'da siyasî mülteci olan Jacotot, Leuven Üniversitesi'nde tek dilli Flemenkçe konuşan öğrencilerine Fransız edebiyatı okumayı öğretmek üzere görevlendirilir. Ancak kendisi yalnızca Fransızca konuşmaktadır. Bu dil engeline rağmen Flaman öğrenciler Fransızcada

yetkinlik kazanırlar; üstelik bu yalnızca Jacotot'nun onlara Fénelon'un *Le Télémaque* (1699) [Telemak] romanının iki dilli (Fransızca/Flemenkçe) bir baskısını dikkatle incelemelerini buyurması sayesinde gerçekleşir. Jacotot'nun şaşkınlığına rağmen bu kadarı sonuç almak için yeterli olur. Görünüşe göre bu son derece çarpıcı bir "keşif"tir ve birçok kişiyi bu cahil hocanın deneyiminden ders çıkarmaya teşvik eder. Daha açık söylersek, Avrupa'nın dört bir yanındaki ilerici eğitimciler Jacotot'da bir esin kaynağı bulmuşlardır: okuma yazma bilmeyen kitlelerin en basit ve en düşük maliyetli araçlarla kurtarılabilceği düşünülüyordu ("evrensel eğitim/öğretim" diye adlandırılan). Bu bakımdan Rancière (1991, s.30), okuma yazma bilmeyen bir babanın, herkesin ezbere bildiği bir duanın metniyle bunun yazılı biçimini dikkatle karşılaştırmaya zorlayarak oğluna okumayı öğrettiği öyküyü de anlatır. Bu örnek, çağın ruhuna (pathosuna) ve okuryazarsızlığın bir kuşak içinde ortadan kaldırılabilceği inancına tanıklık eder.

Ne var ki çıkarılması gereken en önemli ders, Freire'de olduğu gibi, etkili öğretimin en basit araçlarla da mümkün olduğu biçiminde didaktik bir nokta değildir. Jacotot'nun bulduğu şey, özgürleştirici eğitimin herkesin zekâ bakımından eşit olduğu varsayımına dayandığıdır. Flemenkçe konuşan öğrencilerle deneyine başlamadan önce Jacotot da - pek çok öğretmen gibi - iki tür zekâ bulunduğunu varsayıyordu: şeylerin özüne inebilen ve bu nedenle onları düzenli biçimde açıklayabilen kendi üstün zekâsı ile öğrencilerinin daha aşağı düzeyde, dağınık ve yüzeysel zekâsı. Bu durumda eğitim neredeyse bir merhamet edimi olarak tanımlanıyordu: daha güçlü aklın yardımı olmaksızın çaresiz cahil sonsuza dek karanlıkta kalacaktı. Oysa Jacotot'nun keşfettiği şey, öğrencilerin üstün bir zekânın yardımı olmadan da öğrenebildikleridir. Dahası, hepimizin paylaştığı tek bir zekâ biçimi vardır. İki tür zekâ bulunduğu fikri, eşitsiz bir toplumun zeminini hazırlamaya yönelik "pedagojik bir mit"tir (Rancière, 1991, s.7); bu toplumda bazıları, kendilerinden daha fazla kavrayış ve beceriye sahip başkalarına bağımlı olmaları gerektiğine inanır.

Yine, Freire'nin düşüncelerinin özüne paralel biçimde Rancière (1991), içinde yaşadığımız toplumun niteliğinin eğitimin nasıl örgütleneceğine dair temel tercihlerimizi yansıttığını ileri sürer: eğitim hem baskıya hem de özgürleşmeye hizmet edebilir. Ancak Freire'nin savunduğunun tam tersine bu, öğrenci-merkezlilik lehine bir savunu değildir. Az önce tartışılan iki örneği düşünelim: bu örneklerde öğrencinin perspektifi yok gibidir; sanki yaşam dünyasından kaynaklanan ilgileri önem taşıymıyormuş gibi. Jacotot, öğrencilerinin ilgilerini hareket noktası olarak alsaydı, *Telemak'ın Maceraları*'ndan daha ilgi çekici bir ders kitabı kullanabilirdi. Aynı şey, okuma yazma bilmeyen babanın

oğluna okutmakta ısrar ettiği dua için de geçerlidir. Dahası, baba oğlunu sıkıcı, yinelemeli ve disiplinli alıştırmalara tâbi kılarak, Freireci eğitimcinin davranışının tam karşısını sergiler. Bu nedenle ilk bakışta çıkarılabilecek en açık sonuç, Rancière'in aslında öğretmen-merkezli bir perspektifi savunduğudur - her ne kadar bu, bilgisiz kişilerin bile öğretmen olmasına izin veren son derece alışılmadık bir öğretmen-merkezcilik biçimi olsa da.

Bu okumayı destekleyen çok şey vardır. Jacotot'nun deneyini uzun uzadıya yorumladığı kitabının adı *Cahil Hoca*'dır (*The Ignorant Schoolmaster*) ve bu kitap özünde farklı öğretmen figürleri hakkındadır. Burada işi biraz basitleştirerek söylersek,<sup>10</sup> öğretmenlerin takınabileceği temelde iki farklı tutum, yani iki farklı öğretme ethosu vardır: ya aptallaştırıcı ya da özgürleştirici biçimde davranırlar. İlk figür bakımından, aptallaştırıcı olmak, bu öğretmenlerin öğrencilerini bilinçli olarak daha aşağı bir düzeyde tutmak istemeleri anlamına gelmez. Tam tersine, niyetleri en iyisidir ve öğrencilerine bir şeyleri açıklamak, onları cehaletten gerçek zekâyâ taşımak için ellerinden geleni yaparlar. Sorun şudur ki, bu durumda eşitsizlik yapısal biçimde tesis edilir: istenen yeterlilik düzeyine ulaşıp ulaşılmadığına karar verme yetkisi, üstün kavrayışı nedeniyle sonunda öğretmene aittir. Her zaman daha yukarıda duran biri vardır ve eşitsizliğin kısır döngüsü yeniden üretilir (Rancière, 1991, s.15). Üstün ve aşağı zekâ arasındaki fark ve karşıtlık bir kez kurulduğunda, bu uçurumu kapatma olanağı kalmaz. Kaçış yoktur.

Buna karşılık özgürleştirici öğretmen, zekâların eşitliğini ulaşılması gereken bir hedef olarak değil, başlanması gereken temel öncül olarak görür. Eşit derecede zeki olmadığımızı inanmak için güçlü - ampirik olarak da desteklenen - nedenler bulunsa bile, yine de sanki öyleymiş gibi davranmak ve ne olacağını görmek mümkündür. Bu anlamda eşitlik, pratik olarak doğrulanacak bir şeydir. Kuşkusuz öğretmenin burada yaptığı şey sıra dışıdır: toplumun, iyi ayrılmış ve hiyerarşik biçimde dağıtılmış rol ve konumlara göre düzenlenmesi gerektiğini varsayan verili düzeni radikal biçimde bozar. Freire'e benzer biçimde, bu da Rancière için zorunlu sayılan bir düzenin sessizce kabulüne dayanır. Ve yine Arendt'e benzer biçimde, asıl eğitsel an, bu düzenin kesintiye uğraması ve yeni bir başlangıç yapabilme olanağıdır. Bu aynı zamanda özgürleşmenin her şeyden önce, beklenmeyen bir şeyin gerçekten gerçekleşmesi ve gece şiiir yazan proleterler örneğinde olduğu gibi tarihte bir noktanın işaretlenmesi anlamına geldiğini de gösterir: (üstün) zekâyâ sahip olmadığı varsayılanlara güçlü bir potansiyellik deneyimi yaşama fırsatı verilir. Her türlü olumsuzluğa rağmen, bir disiplinde ustalaşır ve böylece herkesin zekâ bakımından eşit olduğunu doğrularlar.

Bunun gerçekleşmesi için niçin bir öğretmene ihtiyaç duyduğumuz sorusu yine de ortada durmaktadır. Bunun nedeni, zekâ eşitliğinin iradenin eşitliğini kendiliğinden gerektirmemesidir. Herkes kendi zekâsını işe koşmaya istekli değildir. Dikkat dağınıklığının üstesinden gelebilmek için önce bir şeye ilgi duymak, onunla meşgul olmak ve bütün düşüncesini ona vermek gerekir. Özgürleştirici öğretmenin temel rolü, birinin dikkatini bir şeye - yani önem taşıyan bir şeye - çekmektir. Mesele şu ki, bunu yapabilmek için kişi bir bakıma “cahil hoca” da olabilir (Jacotot ve okuma yazma bilmeyen baba örneğinde olduğu gibi). Fakat Rancière öğretmenlerde cehaleti savunmaz. Aksine, bu uç cehalet durumları özgürleştirici bir öğretmen olmanın gerçekte ne anlama geldiğini gösterir: birini bir konuya dikkat kesilmeye sevk etmek; böylece kendisini ona adayabilmesini ve özgürleşebilmesini sağlamak.

Bu nedenle Rancièreci bir yaklaşım, gerçekte çok parlak olan ya da geleneksel - yani öğrenci-merkezli olmayan - bir tarzda ders veren bir öğretmenin de özgürleştirici olabileceği olasılığını dışlamaz. Örneğin ders anlatmanın amacı öğrencilere aşağı varlıklar oldukları ve bir ustaya ihtiyaç duydukları mesajını aktarmak değil de, bir şeyin ilginç ve önemli olduğunu göstermekse durum böyledir. Dolayısıyla, bir matematik teoreminin güzelliğini ve yetkinliğini ya da ahşaptan dolap yapmanın karmaşıklık ve inceliğini sunarken kendini kaptıran tutkulu bir öğretmen, Rancière’e göre özgürleştirici olabilir: gerçekten bir şeye önem verdiğini göstererek - teorem kurmaya ve/veya ahşaptan mobilya yapmaya - bu şeyin önemli olduğunu<sup>11</sup> gösterir ve böylece öğrenciler de o belirli konuya dikkat kesilebilir.

Bununla birlikte, Rancière’in öğretmen-merkezli bir yaklaşımı savunmadığını düşünüyorum. Aksine onun fikirleri, öğretmen-merkezlilik ile öğrenci-merkezlilik arasındaki bütün karşıtlığı aşma imkânı sağlar. Rancièreci eğitim kavramı şey-merkezlidir. Yani bir öğretmen dikkati bir şeye çektiğinde, hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde otorite kazanan şey - konu, çalışma nesnesi - olur. Örneğin Rancière’in savunduğu gibi, bir kitap ya da şiir çalışıldığında, yazarın düşüncelerini ve duygularını bu özel metinde ifade etmek için öğrenciler ve öğretmenlerin sahip olduğu zekânın aynısını kullandığını varsaymak gerekir - aksi hâlde onu yazmanın hiçbir anlamı olmazdı (Rancière, 1991, ss.68-70). Bu, elbette, şiir yazmanın ve şiir okumanın kolay olduğu anlamına gelmez; ama en azından ilke olarak herkesin yazılı metnin anlamını aynı biçimde kavrayabileceği varsayılmalıdır. Şair, düşünce ve duygularını bir metne “çevirmek” için zekâsını kullanmıştır; okur da şiirin sözcüklerini, şairin ifade etmek istediği düşünce ve duygulara “tersine çevirmek” için aynı zekâyâ güvenmek zorundadır (Rancière, 1991, s.69). Bu nedenle zekâ, bir şeyde maddileşmiş düşünceleri çevirme ve tersine çevirme işi olarak tanımlanabilir.

Bu, söz konusu kitabın Fénelon'a ait olmasının ya da herhangi başka bir yazara ait olmasının fark etmediği anlamına geliyor gibi görünebilir. Hatta Rancière'e göre, özgürleşme kelimenin tam anlamıyla her şeyi inceleyerek gerçekleştirilebilir. Nitekim onun tekrar tekrar söylediği üzere “her şey her şeydedir” (Rancière, 1991, s.19). Bütün kültürel ürünler, eşit biçimde paylaştığımız zekânın ifadesidir ve dolayısıyla her şey - kitaplar, şiirler, binalar, şarkılar, çizimler, makineler ve daha niceleri - zekâmızı işe koşma, yani bir şeyde maddileşmiş düşünceleri çevirme ve tersine çevirme imkânı sunar. Bu şeyin ne olduğu önemli değildir; yeter ki zekâların eşitliğini göstermeye elversin. Herkes herhangi bir noktadan başlayarak her şeyi öğrenebilir; dolayısıyla eğitim içeriği olarak seçtiğimiz şey bütünüyle önemsizdir: neyi çalışırsak çalışalım, bunun işlevi yalnızca kendimize yetenekli varlıklar olduğumuzu göstermektir. Başka bir deyişle, şey salt araçsal bir değere sahiptir.<sup>12</sup>

Bununla birlikte, bu okuma, özgürleşmenin yalnızca “şeylerin maddiliği” sayesinde mümkün olduğu yönündeki asıl noktayı ıskalar (Rancière, 1991, s.38). Çalıştığımız şeye bütünüyle adanmamız ve şeyin kendisinin otorite kazanması aslında belirleyici önemdedir. Şiir örneğine dönersek: öğretmenle öğrenci farklı yorumlara sahip olduklarında, her ikisi de daima tartıştıkları metne geri dönmek zorundadır; hangi yorumun daha güçlü olduğuna karar verecek olan, o metindeki bir şey olacaktır. Buradaki nokta, nihâî bir yorum bulunduğu değil; daima kendi bakış açılarımızdan ve arzularımızdan bağımsız, yani zekânın maddileşmiş bir ifadesi olan dışsal bir şeyin karar vermesidir. Sonuçta öğrenci, aptallaştırıcı öğretmenin zekâsına kendi zekâsını teslim etmek zorunda değildir (onu aptallaştırıcı yapan şey, öğrencinin yeterli olup olmadığına karar verenin kendisi olmasıdır). Aksine, hem öğrenci hem de öğretmen şeye boyun eğmek zorundadır. Rancière'in “kitabın demokrasisi”nden söz etmesinin nedeni de budur: kitap zekâların eşitliğidir (Rancière, 1991, s.38).

Bu, öğretmen dikkati şeye yönelten kişi olduğu için üstün bir konumda görünse bile, nihâî otoritenin şeyin kendisinde bulunduğu anlamına gelir.<sup>13</sup> Hem öğrenci hem de öğretmen dikkatlerini ortaklaştıkları şeye vermek ve iradelerini ona tâbi kılmak zorundadır. Şey karşısında hiç kimse üstün konumda olmadığından, eşittirler. Bu aynı zamanda, Rancière'e dayanarak, kişinin kendisini belirli bir konuya adanmasının ve onda yetkinleşmesinin önemi için güçlü bir gerekçe üretilebileceği anlamına gelir. Elbette her şey her şeydedir ve bu anlamda opera, marangozluğa denktir. Fakat bir kez opera ya da marangozluk çalışma nesnesi hâline geldiğinde, şeyin üzerimizde otorite kurmasına izin vermek ve onda mükemmelleşmeye çalışmak son derece önemlidir - buna ben ustalık diyorum.

## **Özgürleşme İçin Eğitim ile Eğitimsel Özgürleşme**

Rancière'in fikirlerinin şey-merkezlilik üzerinden tartışılması, onun konumu ile Freire'ninki arasındaki bazı ilginç benzerlik ve farklılıkları görünür kılmamıza imkân verir. Her ikisinin de eğitim aracılığıyla özgürleşmeye koşulsuz biçimde bağlı olduğu açıktır: baskının kısır döngüsü kırılmalıdır. Ancak bu, yalnızca insanlığımızı yeniden kurduğumuzda (Freire) ya da zekâların eşitliğini olumladığımızda (Rancière) gerçekleşecektir. Böylece kaderimizi aşma potansiyeline sahip olduğumuzu ve toplumsal rollerin hiçbir yerleşik dağılımında zorunluluk bulunmadığını doğrularız: her şey yeniden başlayabilir. Bu aynı zamanda özgürleşmenin, sabit ve kesin bir öğrenme sürecinin sonucu olmaktan çok, tarihte bir nokta işaretleyen bir olay olduğunu da gösterir.

Bu derin paralelliklere rağmen, Freire ile Rancière iki önemli bakımdan belirgin biçimde ayrılır. Birincisi, Freire için eğitim toplumsal ve siyasal özgürleşme içindir; yani bu hedefe araçsal olarak bağlanır. Dolayısıyla hedefin kendisi eğitim sürecinin dışındadır. Buna karşılık Rancière bütünüyle eğitimsel bir özgürleşme anlayışı savunur. Bunun anlamı şudur: Eğitimsel özgürleşme, toplumsal ve siyasal özgürleşmenin bir önkoşulu olabilir (Simons ve Masschelein, 2010). Ancak bu iki özgürleşme biçimini birbirine karıştırmamalı ve kesinlikle ilkini ikincisine indirgememeliyiz. İncelediğimiz şeylerle kurduğumuz eğitimsel karşılaşma ve angajmanların bizzat içinde bulunan bir özgürleşme biçimi vardır: ancak bir şeyde yetkinleşerek eşitliğimizi olumlarız - ve tarih de ancak bu sayede yeni ve beklenmedik bir yöne evrilebilir.

İkincisi ve birincisiyle bağlantılı olarak, Freire ne öğrenildiğinin önemli olmadığını düşünmeye yatkındır; yeter ki bu öğrenme, baskı ve ölüm yerine insanlaşmayı teşvik etsin, yani toplumsal özgürleşme davasına hizmet etsin. Örneğin okuryazarlık çalışması, yazılı dili sevdiğimiz için değil, yazılı dilin sözcüklerimiz üzerinde sahiplik kazanmamıza, yani gerçekten bize ait sözcükler söyleyebilmemize yardımcı olacağı için yapılır. Buna karşılık Rancière, özgürleşmenin, örneğin yazılı dilin için imkânlarına dikkat kesildiğimizde ve okuryazarlıkla, sırf okuryazarlığın kendisi uğruna uğraştığımızda meydana geldiğini ileri sürer. Bu, kişinin gerçekten yazabildiğine ilişkin güçlü bir potansiyellik deneyimi doğurabilir. Bu anlamda kişinin okuryazarlık çalışması - örneğin geometri ya da marangozluk değil - önemlidir. Bu durumda özgürleşme, kişinin hatasız yazabilmesinin bizâtihi kendisinde gerçekleşir.

Aynı zamanda, Rancière için öğrenenin kim olduğunun önemsiz olduğu da ileri sürülebilir; yeter ki öğrenilecek şey - okuryazarlık, geometri, marangozluk vb. - otorite kazansın ve bu durum, kişinin kendisini zorunluluğun değil olanakların varlığı olarak deneyimlemesini mümkün kılsın. Önemli olan, öğrencinin daha derin benliğinin gerçekleşmesi değil, daha önce hiç ilgi ya da önem taşımayan bir şeyde yetkinleşerek dönüşebilme deneyimidir. Esas nokta, bunun herkes için geçerli olmasıdır. Fakat eğitimin kelimenin tam anlamıyla herkes için olduğunu söylemek, aynı zamanda onun özel olarak hiç kimse için olmadığını söylemektir. Bunun doğal sonucu olarak, öğrenci-merkezli eğitim özgürleştirici değildir. Hâlâ yerleşik, sabit ve eşitsiz bir düzen varsaymaktadır (Simons ve Masschelein, 2010). Bugün otoritenin sorun olmaktan çıktığı meritokratik bir toplumda yaşadığımız için bu düzen eskisine göre daha az görünürdür. Ancak daha sinsi ve tehlikeli biçimlerde işler. Günümüzde eğitim bağlamında gerçekleşmesine olanak tanınan her türlü anlamlı şey, daha en baştan öğrencinin kendine özgü olumsal özellikleriyle sınırlanır ve belirlenir: öğrencinin belirli yaşam dünyası ve toplumsal konumuyla bağlantılı ilgileri ile özgül tıbbî ve psikolojik koşullarıyla bağlantılı ihtiyaçları, eğitim sırasında neyin gerçekleşip neyin gerçekleşmeyeceğini belirler. Bu da yeni bir şeye dikkat kesilerek dönüşme ihtimalini kapatır. Olabilecek tek şey aynının devamıdır. Kişi zorunluluk düzenine kilitlemiş ve kaçış yoktur.

Bunu daha somut kılmak için, sıkça duyulan şu argümanı düşünelim: Çocuklara, özellikle de en alt toplumsal sınıflardan gelen çocuklara opera öğretmek daha iyi olur. Bunun yerine, onların kendilerine özgü yaşam dünyalarına daha yakın olan, ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok karşılık gelen şeyler sunmalıyız. Aksi hâlde asla özgürleşemezler. En iyi niyetlerle, öğrencilerin “gerçek” ilgileriyle temas kurmaya çalışır ve bunun daha iyi, daha adil bir topluma katkıda bulunacağına inanırız. Oysa bu makalede geliştirdiğim Rancièreci perspektife göre, bu muhakeme bütünüyle yanlış yönlendirilmiştir ve hatta tümüyle anti-demokratiktir. Bu durumda yaptığımız tek şey, kendi toplumsal konumumuzu yeniden onaylamak ve kendi entelektüel üstünlüğümüzden haz duymaktır. Elbette biz operayı severiz; ama öteki onu ne takdir edebilir ne de anlayabilir. Rancière’e göre gerçek bir özgürleştirici jest, herkesin operayı anlayıp takdir edebileceğini - yeter ki yeterince dikkat kesilsin - varsaymaktır.<sup>14</sup> İşte asıl özgürleşme edimi budur: Zorunlu sayılan bir düzenden kaçış.

Sonuç olarak, bu makalede eleştirel pedagojinin, özgün ilham kaynağına sadık kalan bir biçimini düşünmeye çalıştım. Bu çerçevede pedagoji, yalnızca didaktik bir araç olarak değil; verili herhangi bir düzeni kesintiye uğratma ve ortak dünyamızı yenileme imkânı olarak ele alınmaktadır. Freireci yaklaşımı

Rancièreci yaklaşımla karşı karşıya getirerek, Freire'in tasarladığı anlamda özgürleştirici eğitimin, Rancière'in düşüncesinde belirgin olan 'şeyleri kendi başlarına inceleme' vurgusuna aynı ölçüde sahip olmadığını göstermeye çalıştım. Rancière'in çalışmaları, eğitimsel özgürleşmenin bir savunusu olarak okunabilir; çünkü yeni olanın ortaya çıkışını mümkün kılan şey, bireyin bir alanda yetkinlik kazanma deneyimidir. Bu çerçevede, özgürleşme adına, ne öğrenci-merkezli ne de öğretmen-merkezli olan öğretim biçimleri savunulabilir. Aksine eğitim, öğrenenlerin ihtiyaç ve ilgilerinden çok, dünyaya yönelik dikkat ve özen temelinde şekillendirilebilir.

### **Dipnotlar**

\* Makalenin özgün dildeki künyesi: Vlieghe, J. (2018). Rethinking emancipation with Freire and Rancière: A plea for a thing-centred pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 50, 917-927. Makalede "thing-centred" kavramını Türkçeye çevirirken nesne-merkezli yerine şey-merkezli ifadesini tercih ettim. Çünkü makalede "şey", dar anlamda bir nesneden çok, öğretmen ile öğrencinin birlikte yöneldiği, üzerinde çalıştığı ve özgürleştirici pedagojik ilişkiyi kuran ortak konu/çalışma alanını ifade etmektedir. –Çevirmenin Notu

- 1 Burada önerdiğim tanım, eleştirel pedagojinin diğer geleneklerini kapsamaz. Daha ayrıntılı bir genel bakış için bkz. Burbules ve Berk (1999).
- 2 Galloway'in görüşlerinin ayrıntılı bir tartışması için bkz. Vlieghe (2013).
- 3 Yaklaşımım, Biesta'nın genel olarak eleştirel pedagojiye ve özel olarak da Freire'nin diyalojik eğitimine yönelttiği eleştiriden farklıdır. Biesta'nın okumasında Freire, ezilene hakikati dışarıdan ifşa edecek bir kişiyi gerektiren monolojik modelin tuzağından kaçınsa da, diyalojik model hâlâ "iktidarla kirlenmemiş bir hakikat" bulunduğu ve bu hakikati dünyayla karşılıklı ilişki içinde keşfetmemiz gerektiği varsayımına dayanır (bkz. Biesta, 2013, s.72). Foucault ve Rancière'den hareketle Biesta, kendimizi iktidar alanından kurtarmaya çalışmak yerine, bu alanın içinden şeyleri değiştirme imkânlarına odaklanmamız gerektiğini savunur. Ortak yaşamımızın iktidar tarafından yapılandırılma tarzını tümüyle terk etmek yerine, onu yeniden yapılandırmalıyız. Bu nedenle Biesta, Rancière'in siyaset ve estetik üzerine yazılarıyla ilgilenir; çünkü ona göre demokratik eylem, duyulurun yeniden bölüşümü ve yeniden dağıtımı olarak tanımlanabilir. Ben de Biesta'ya katılarak, Rancière'e dönüldüğünde özgürleşme için daha ikna edici bir savunma geliştirilebileceğini düşünüyorum. Bununla

birlikte, Rancière'in siyasal yazılarına dayanmak yerine, onun eğitimsel pratik çözümlerinden bütünüyle beslenen, baştan sona eğitimsel bir özgürleşme düşüncesini Rancière'le birlikte ete kemiğe büründürmeye çalışacağım.

- 4 Bu görüş, devrim için proletarya sınıfının bilinçlenmesinin yaşamsal önemde olduğu Marx'ın erken dönem çalışmalarıyla ilişkilidir. Ancak Marx'ın sonraki - daha yapısalıcı - çalışmalarına göre toplumsal değişim için bilinç artık önem taşımaz. Alternatif olarak, Bakış Açısı Kuramcıları (Standpoint Theorists) ile birlikte, ezilenlerin kendi koşullarına dair benzersiz bir kavrayışa sahip oldukları ve dolayısıyla toplumsal değişim için benzersiz bir potansiyel taşıdıkları da ileri sürülebilir.
- 5 Bir bakıma, eleştirel pedagojinin bu içsel olarak eğitsel gerekçelendirilmesi, bütün sahici eğitimin eleştirel pedagoji olması gerektiğini söylemeye varır.
- 6 Freire'nin yöntemi, Portekizce dilinin özelliklerine bağlıdır; bu dilde gerçekten de, sözcüklerin kurulabileceği bütün heceleri sıralamak için yalnızca 17 sözcük yeterlidir.
- 7 Freire hiçbir şekilde öğrenci-merkezliliğin standart bir anlayışını savunmaz. Kural olarak bu anlayış, yalnızca öğrenmenin en verimli yöntemine ilişkin argümanlara dayanır. Oysa onun için öğrenci-merkezliliği savunmak, temelde daha iyi ve daha insanî bir toplum tercihidir. Elbette bunun sahici bir öğrenci-merkezlilik biçimini içerip içermediği ve Freire'nin gizlice öğretmen-merkezli bir modele bağlı kalıp kalmadığı tartışılabilir. Örneğin Lewis (2012b), “epistemolojik eşitsizliğin belli bir biçimi, Freire'nin ezilenlerin pedagojisinin çıkış noktasıdır; bu başlangıç noktası, Freire'nin kendisinin sürekli vurgulamaya çalıştığı ezilenlerin onurunu inkâr eder” diye yazar (s.32). Lewis'e göre öğrencilerin yanlış bilinçlerini aşabilmeleri, ancak öğretmenin gerçekliğin gerçekte nasıl olduğuna, herhangi bir ideolojik çarpıtmadan bağımsız doğrudan kavrayışına bağlıdır. Freire'nin, pek çok eleştirel pedagoğ gibi, bu sorunun son derece farkında olduğu açıktır; her ne kadar onu başarıyla çözmüş olmayabilir. Ben, şey-merkezli bir pedagojinin hem öğrenci-merkezli hem de öğretmen-merkezli pedagojiyi aşmanın bir yolunu sunduğunu savunuyorum; dolayısıyla bu makale, Lewis ve başkalarının Freire'e yönelttiği eleştirilere verilmiş olası bir yanıt olarak da okunabilir.

- 8 Bkz. “Baskı - ezici denetim - nekrofiliktir; yaşam sevgisiyle değil, ölüm sevgisiyle beslenir. Baskının çıkarlarına hizmet eden banka tipi eğitim anlayışı da nekrofiliktir” (Freire, 1993, s.58).
- 9 “Yazılmış ya da okunmuş sözcükler, onları söylemeyen ama yalnızca yineleyen kişinin üzerine yerleştirilmiş muskalar gibidir; üstelik bu çoğu kez dünya ve adlandırdıkları şeylerle hiçbir ilişki kurmadan yapılır” (Freire, 1985a, s.8).
- 10 Daha ayrıntılı bir tartışma için bkz. Cornelissen (2010).
- 11 Burada Rancière yorumum, öğretmen rolünü dünyaya sevgi, yani belirli bir konuya özen olarak tanımlayan Arendt’ten (1968) esinlenmektedir.
- 12 Başka bir okumada, Rancière için eğitimde asıl söz konusu olanın iradenin olumlanması olduğu da ileri sürülebilir (Lewis, 2013, ss.22-24). İncelediğimiz şeyin ne olduğu tümüyle önemsizdir; yeter ki iradeyi doğrulama imkânı sunsun; hatta Rancière’in Jacotot’unun resim çizmeyi öğrenmeye dair görüşlerini tartışırken ima ettiği gibi, kişi hiçbir zaman tam anlamıyla ustalık kazanmasa bile. Burada önemli olan, “ben de ressamım” idrakine varmaktır; tam yeterlilik düzeyine asla ulaşılmasa bile (Rancière, 1991, s.67). Özgürleşme olayının gerçekleşmesi, sabit ve ölçülebilir bir öğrenme çıktısından daha önemlidir.
- 13 “Otorite” sözcüğü etimolojik olarak Latince auctoritas’a dayanır ve bu da audire (dinlemek) ile ilişkilidir: otorite altında olmak, başka birine ya da bu durumda başka bir şeye kulak vermek demektir.
- 14 Herkesin, herhangi başka bir konu alanına da yetkin olabildiği ölçüde. Buradaki nokta, operanın üstün olduğunu söylemek değildir; çünkü Rancière için her şey her şeydedir. Bununla birlikte, gerçek özgürleşmenin gerçekleşebilmesinin koşulu, operaya - ya da bu bakımdan marangozluğa - keşfedilmeye ve yetkinleşilmeye değer bir şey olarak bütünüyle adanmaktır.

### Kaynakça

Arendt, H. (1968). The crisis in education. In H. Arendt (Ed.), *Between past and future: Eight exercises in political thought* (ss.173–196). New York, NY: Penguin.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York, NY: Paradigm.

- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research and how we might move ahead: Reconsidering the ontology axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14, 11–22.
- Burbules, N. ve Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. İcinde T. Popkewitz ve L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (ss.45–65). New York, NY: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Cornelissen, G. (2010). The public role of teaching: To keep the door closed. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 523–539.
- Freire, P. (1985a). *The politics of education: Culture, power and liberation*. (D. Macedo, Çev.). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1985b). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62, 15–21.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62, 163–184.
- Gee, J. P. ve Hayes, E. (2011). *Language and learning in the digital age*. London: Routledge.
- Lewis, T. (2012a). *The aesthetics of education: Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York, NY: Bloomsbury.
- Lewis, T. (2012b). Teaching with pensive images: Rethinking curiosity in Paulo Freire’s pedagogy of the oppressed. *The Journal of Aesthetic Education*, 46, 27–45.
- Lewis, T. (2013). *On study, Giorgio Agamben and educational potentiality*. London: Routledge.

Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38, 351–367.

Masschelein, J. (2014). Pedagogue and/or philosopher? Some comments on attending, walking, talking, writing and ... caving. İçinde L. Waks (Ed.), *Leaders in philosophy of education. Intellectual self-portraits (second series)* (ss.197–210). Rotterdam: Sense Publisher.

Rancière, J. (1981). *Nights of labour: The workers dream in nineteenth century France*. (J. Drury, Çev.). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster*. (K. Ross, Çev.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Simons, M. ve Masschelein, J. (2010). Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 588–605.

Vlieghe, J. (2013). Alphabetisation as emancipatory practice. Freire, Rancière and critical pedagogy. *Philosophy of education yearbook 2013* (ss.185–193). Erişim adresi: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/4002/1313>