

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**BERTOLT BRECHT'İN TİYATRO TEKNİKLERİNİN
ELEŞTİREL EĞİTİMDE KULLANILABİLİRLİĞİNE
DAİR ELEŞTİREL EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHARREM DEMİRDİŞ

**ANKARA
KASIM, 2019**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**BERTOLT BRECHT'İN TİYATRO TEKNİKLERİNİN
ELEŞTİREL EĞİTİMDE KULLANILABİLİRLİĞİNE
DAİR ELEŞTİREL EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHARREM DEMİRDİŞ

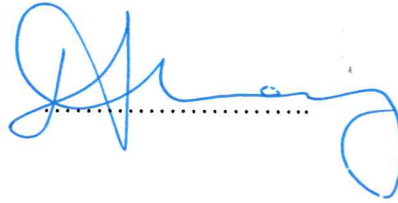
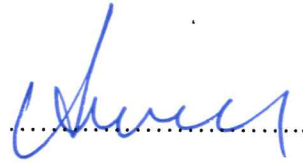
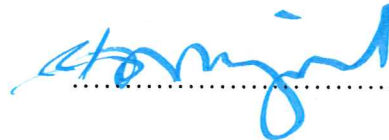
DANIŞMANLAR

**DR. ÖĞR. ÜYESİ PELİN TAŞKIN
DR. ÖĞR. ÜYESİ A. KADİR ÇEVİK**

**ANKARA
KASIM, 2019**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Muharrem DEMİRDİŞ adlı öğrencinin hazırladığı “Bertolt Brecht’in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Pelin TAŞKIN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi A. Kadir ÇEVİK	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ	

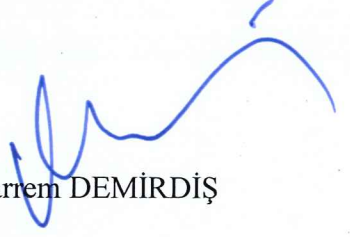
ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 29.11.2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.


Muharrem DEMİRDİŞ

ÖZET

BERTOLT BRECHT'İN TİYATRO TEKNİKLERİNİN ELEŞTİREL EĞİTİMDE KULLANILABİLİRLİĞİNE DAİR ELEŞTİREL EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ

DEMİRDİŞ, Muharrem

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanları: Dr. Öğr. Üyesi Pelin TAŞKIN - Dr. Öğr. Üyesi A. Kadir ÇEVİK

Kasım, 2019, xi + 191 Sayfa

Bu çalışmada Bertolt Brecht'in öğretti oyunlarındaki diyalektik yöntemin ve seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması uygulamasının, epik-diyalektik tiyatrodaki yabancılaştırma tekniğinin ve birer yabancılaştırma efekti olan tarihselleştirme ve gestusun öğrenme ortamlarında eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilirlikleri araştırılmıştır. Çalışmada bu tekniklerin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında ve geriletilmesinde etkili olup olamayacakları ve tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunabileceği diğer olası katkılar eleştirel eğitimcilerden alınan görüşlerle ortaya konulmuş, bu amaçlarla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma, Brecht'in tiyatro teorisi ve eleştirel eğitim alanı arasında yeni bir ilişki üretmeye yönelik olduğu için keşifçi (exploratory) bir araştırmadır.

Çalışmada 19 (on dokuz) eleştirel eğitimci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler amaçlı örneklemdir, bu belirleme için kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

Çalışmada, eleştirel eğitimcilerle yapılan görüşmeler sonrasında Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin, eleştirel eğitimciler tarafından öğrenme ortamlarında kullanılabilecekleri, tekniklerin kullanımlarının öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında ve geriletilmesinde etkili olabilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Görüşülen eleştirel eğitimciler, Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitim alanına katkı sunabileceğini ve bu tekniklerin eleştirel eğitimciler tarafından birer araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Görüşmelerde gestusun sınıf bağlamı dışındaki dil, kültür, etnisite, mezhep, cinsiyet ve cinsiyet temelli farklılıkları vb. kapsayan ikinci kullanım biçimine ve amacına dair eleştirel eğitimciler arasında bir oydaşma, ortak değerlendirme geliştirilememiş olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Bertolt Brecht, öğreti oyunları, epik-diyalektik tiyatro, eleştirel eğitim.



ABSTRACT

CRITICAL EDUCATORS' VIEWS ABOUT THE USABILITY OF BERTOLT BRECHT'S THEATRICAL TECHNIQUES IN CRITICAL PEDAGOGY

DEMİRDİŞ, Muharrem

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Advisors: Asst. Prof. Pelin TAŞKIN - Asst. Prof. A. Kadir ÇEVİK

November, 2019, xi + 191 Pages

In this study, Bertolt Brecht's dialectical technique and removal of the distinction between the audience and the theatre players in his learning plays, defamiliarization technique and defamiliarization effects which are historicization and gestus in his epic-dialectical theatre were handled in terms of their usability by critical educators in learning environments. Whether these techniques are effective enough to repulse or to overcome neoliberalization, neoconservatism, and authoritarianism in learning environments and other possible contributions of these techniques were investigated with the help of the views collected from critical educators. In this respect, qualitative data was collected through the interviews made with participants. Since this study serves the purpose of establishing a new relation between Brecht's theory of theatre and critical pedagogy, it is an exploratory research.

In the study, semi-structured interviews were made with nineteen critical educators. The critical educators are purposeful sampling which is determined through snowball sampling and criterion sampling approaches.

According to the data collected via interviews, it has been revealed that it is possible to use Brecht's theatrical techniques in critical educators' learning environments. The use of these techniques can be effective to overcome neoliberalization, neoconservatism, and authoritarianism in learning environments. The critical educators interviewed stated that Bertolt Brecht's theatrical techniques can contribute to the critical education field and that these techniques can be used as a tool.

The critical educators interviewed did not come to a consensus about the use of *gestus* for the language, culture, ethnicity, gender, and gender-based differences except for its use within the class-based context.

Keywords: *Bertolt Brecht, learning plays, epic-dialectical theatre, critical pedagogy.*



ÖNSÖZ

Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitimde kullanılabilirliklerinin araştırıldığı bu çalışma hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'un teşvikleri, yönlendirmeleri ve sorularıyla şekillenmiştir. Çalışma henüz fikir düzeyinde, hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'la ders aralarında yaptığımız tiyatro ve özelde Bertolt Brecht sohbetleri sırasında belirmiş, hocamın konu ile ilgili çalışma yapmam noktasındaki önerisi ile başlamış ve önemli oranda da onun rehberliği, yardımları ile devam etmiştir. İkinci lisans eğitimimin Tiyatro oluşu ve hocam Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy'un alana duyduğu ilgi bu çalışmanın hızla ilerlemesini sağlamış, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü Emekli Öğretim Üyelerinden hocalarım Prof. Dr. Tülin Sağlam'ın ve Doç. Dr. Süreyya Karacabey'in destekleri, çalışmayı tez önerisi aşamasından sonuna dek titizlikle incelemeleri, eksiklerimi gidermeleri, İstanbul Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Oyunculuk Bölümü öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Bülent Sezgin'in kaynak önerileri ve yorumları çalışmanın son haline ulaşmasında belirleyici olmuştur.

Çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı hocalarından Dr. Öğr. Üyesi Pelin Taşkın ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü hocalarından, aynı zamanda Anabilim Dalı Başkanı Dr. Öğr. Üyesi A. Kadir Çevik'in eşdanışmanlığıyla yürütülmüştür. Çalışma süresince yanımda olan, yardımlarını esirgemeyen, birlikte çalışmayı kabul eden tez danışmanlarıma ayrıca teşekkür ederim. Bir diğer teşekkür de konu ile ilgili olarak kendileriyle görüşme yapmamı kabul eden eleştirel eğitimcileridir. Onlar olmasaydı bu çalışma tamamlanamazdı.

Bertolt Brecht ile eleştirel eğitim ilişkisini yeniden ve farklı bir biçimde kurmaya çalışan bu araştırmanın eleştirel eğitim alanına katkı sunmasını diler, konuyu çalışmama imkan tanıyan Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Muharrem DEMİRDİŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç	15
Önem.....	17
Sayıtlılar.....	18
Sınırlılıklar.....	19
Tanımlar.....	19
BÖLÜM II	21
ALANYAZIN.....	21
1970’lerden Sonra Dünyada ve Türkiye’de Eleştirel Eğitim Çalışmalarının Kapsamı	21
Bertolt Brecht ve Öğreti Oyunları.....	46
Öğreti Oyunlarının Genel Özellikleri.....	47
Öğreti Oyunlarında Diyalektik.....	52
Bertolt Brecht ve Epik-Diyalektik Tiyatro Kuramı	58
Tiyatro ve Eleştirel Eğitim Arasında Geçiş Olasılıkları	72
Öğreti Oyunları ve Reiner Steinweg	72
Ezilenlerin Pedagojisi ve Augusto Boal Tiyatrosu	75
İlgili Araştırmalar	82

BÖLÜM III.....	87
YÖNTEM	87
Araştırma Modeli	87
Çalışma Grubu	88
Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	90
Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	92
BÖLÜM IV	95
BULGULAR VE YORUMLAR	95
BÖLÜM V	161
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	161
Sonuçlar	161
Öneriler	166
Uygulama Önerileri.....	166
Araştırma Önerileri	167
KAYNAKÇA	169
EKLER	179
Ek 1. Öngörüşme Yapılan Eleştirel Eğitimciler	180
Ek 2. Görüşme Yapılan Eleştirel Eğitimciler	181
Ek 3. Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri Adlı Araştırmaya Ait Görüşme Formu	182
Ek 4. Etik Kurul Onayı	187
BENZERLİK BİLDİRİMİ	189
ÖZGEÇMİŞ.....	191

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Betimsel Analiz için Tematik Çerçeve.....	93
Tablo 2. Öngörüşme Yapılan Eleştirel Eğitimcilerle Ait Kişisel Bilgiler Tablosu	180
Tablo 3. Görüşme Yapılan Eleştirel Eğitimcilerle Ait Kişisel Bilgiler Tablosu	181

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi tartışılarak tanımlanmış, araştırma amaçları, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ortaya konmuş ve önemli kavramlar açıklanmıştır.

Problem

Günümüz eleştirel eğitim¹ çalışmaları, Yeni Sağ² ideolojisinin yarattığı dönüşüme ve onun eğitim alanındaki yansımalarına odaklanmıştır. 1970’li yıllarda kapitalizmin neoliberalizm dönemine geçiş süreci yaşanmış, bu geçiş sürecine otoriterleşme ve neomuhafazakarlık eşlik etmiştir (Belsey, 1994; Baltacı, 2004; Apple, 2004; Sayılan, 2007; Hill, 2014 ve Çolak, 2016). Bugün dünyada Michael W. Apple, Mike Cole, Henry Giroux, Dave Hill, Peter McLaren, Glenn Rikowski, Paolo Vittoria, Peter Mayo gibi isimler ve Türkiye’de eleştirel eğitim konusunda çalışmalar yapan isimler -odak noktaları farklı da olsa- ağırlıklı olarak neoliberal politikaların eğitim alanındaki yansımalarına, eğitimde neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme konularına yönelmişlerdir.

Dünyada 1970’lerden sonra gelişen ve bugün devam eden bu süreç için Yeni Sağ terimi kullanılmaktadır (Belsey,1994; Özkazanç 1997; Pekel, 1997; Sayılan ve Türkmen 2013). Neoliberalizmin, neomuhafazarlığın ve otoriterliğin bireşiminden oluşan Yeni Sağ, bir proje olarak değerlendirilmekte, bu projenin eğitimden sağlığa tüm kamusal hayatı etkilediği, biçimlendirdiği iddia edilmektedir (Özkazanç, 1997; Topal, 2002). Belsey (1994), Yeni Sağ adı verilen dönemle birlikte neoliberalizmin; liberalizmin başlangıç evrelerinde var olan ve Aydınlanma geleneğinden beslenen hümanist, rasyonalist, reformcu, hatta ilerici kabul edilen yaklaşımlarından arındığını;

¹ Çalışmada araştırmacı tarafından eleştirel eğitim ifadesi tercih edilmiş, ancak konu ile ilgili çalışmalara, araştırmalara yer verilirken araştırmacıların çalışmalarındaki kullanımlarına bağlı olarak eleştirel pedagoji ya da eleştirel eğitim ifadeleri kullanılmıştır.

² Neoliberalleşmeyi, neomuhafazakarlaşmayı ve otoriterleşmeyi içeren süreç.

gelenek, aile, din, ulusal kimlik gibi muhafazakar yapı ve değerleri toplumsal yaşam için zorunlu gördüğünü, serbest piyasa ekonomisini anti-rasyonalist, evrimci bir yaklaşımla savunduğunu iddia etmektedir.

Topal (2002), Yeni Sağ projesinin siyasi ve iktisadi bir hegemonya olduğunu söyleyerek neoliberalizm ve neomuhafakarlığın birbirinden ayrılamayacağını eklemektedir. Topal'a (2002) göre bu bir hegemonya projesidir, çünkü hegemonya sadece iktisadi alanda değil devlet ve sivil toplum gibi daha geniş bir düzlemde örgütlenme çabasıdır. Jessop'a göre ise hegemonya kapitalizmin son otuz yıllık sürecindeki dönüşümlerinde de görüldüğü gibi önceden kurgulanan değil süreç içinde keşfedilen, strateji ve taktikleri değişen bir yapıya sahiptir (Jessop, 2005).

Bir yandan devletin iktisadi alandan bir noktaya kadar geri çekilmesi, daha açık bir dille makro-iktisadi sağlamak amacıyla sosyal devlet harcamalarının kesilmesi ve devletin bir işveren olmaktan çıkarılması gerektiği iddia edilirken; diğer yandan bu değişimin yol açacağı boşlukların ve toplumsal tepkilerin aile, din, milli kimlik gibi değer ve kurumlarla örtülmesi amaçlanmaktadır. Bir diğer ifadeyle *asgari devlet gereği* korunurken; geleneğin, ailenin, dinin ve milli kimliğin önemi ve bu kurumların yapılandırılması ve muhafaza edilmesi için güçlü bir devlet fikri yeni sağ ideolojisinin temelini oluşturur (Topal, 2002, 67).

Çolak'a (2016) göre ise "sağ"ı yeni kılan, otoriterliği iktisadi liberalizmle harmanlamasıdır. Bu hegemonya projesinde, muhafazakar ideolojik geleneğin sürdürücüsü olan Yeni Sağ, piyasa bireyciliğini ve devlet otoriterliğini de içermektedir. Neoliberal dönemlerde bireysellik, hür teşebbüs, daha az devlet, serbestlik vb. "piyasa" ile ilişkili iken güçlü ulus ve güçlü hükümet vurgusu, toplumsal otorite, hiyerarşi, aile vurguları "toplumsal ve siyasal" alana ilişkindir (Çolak, 2016).

Poulantzas (2010), Refah Devleti'nden, liberal devletten tekelci kapitalizme, emperyalizme geçiş sürecini devletin ideolojik ve baskı aygıtlarındaki, hegemonyadaki dönüşümlerle birlikte analiz etmiş, bu süreçte devletlerin otoriterleşeceğini iddia etmiştir. Poulantzas, otoriter devletçiliği kapitalist devletin yeni biçimi olarak işaret etmiştir; bu onun açısından devletin olağanüstü hali olan yeni normalliktir. Poulantzas'a (1980 ve 2010) göre otoriter devletçilik, tekelci sermayenin hegemonya kurmadaki istikrarsızlığına verilmiş bir yanıttır. Bu dönemde ideolojik aygıtlar ve baskı aygıtları arasındaki sınırlar kapanmakta, özerklikler sınırlandırılmakta, otoriter yapı bu alanların tümüne hâkim olmaya çalışmaktadır.

Poulantzas, otoriterleşme süreci tahlillerinde eğitim alanına doğrudan girmemekte, faşist partinin, olağanüstü devlet sürecinde devlet aygıtlarından olan öğretim aygıtını baskı altında tuttuğunu/tutacağını söylemekte, Althusser'den hareketle ideolojik aygıtlar ve baskı aygıtları, Gramsci'den hareketle hegemonya analizleri yapmaktadır. Poulantzas'a göre kapitalist devlette görelî özerkliğinden söz edilebilen ve birbirlerinden farklı işlevleri olan aygıtlar tekelci devletin hegemonyasında, devletin olağanüstü döneminde otoriterleşmenin araçlarına dönüşmektedir (Poulantzas, 1980).

Güzelsarı (2019), siyasal alanın daralması ve devlet aygıtının iç hiyerarşisinde yürütmenin özerkleşerek ön plana çıkması ile kapitalist devletin yeni demokratik formu olarak açığa çıkan otoriter devletçiliğin neoliberalizmin yeni yönetim paradigması olduğunu iddia etmektedir. Bu paradigma, işletme ideolojisi ve yönetsel bir tahakküm kurmayı amaçlamaktadır. İşletme ideolojisiyle her şey ölçülebilir hale getirilmekte, uzmanlığa dayalı teknokratik bir araçsallık ve emek gücünü firmanın insan kaynağı olarak gören faydacı anlayış geliştirilmekte, performans yönetimi ve denetimi bir zorunluluk olarak sunulmaktadır.

Eleştirel eğitim (eleştirel eğitim alanında çalışanların ilgilendikleri konular itibariyle), 1970'lerden sonra yaşanan ve devam eden bu dönüşümün eğitim alanındaki yansımalarına odaklanmış ve bu odaklanmayı sürdürmektedir. Hill (2014), kamu hizmetlerinin piyasalaştırılması, metalaştırılması, bozulması, işletmeler haline getirilmesi ve özelleştirilmesi ile öne çıkan neoliberalizmin tek başına karşımıza çıkmadığını, aralarındaki kırılğan ilişkiye rağmen, ikizi olan neomuhafazakarlıkla beraber hareket ettiğini söylemektedir. Hill'e (2016) göre bu sürece aynı zamanda devletin baskı aygıtlarının vahşice kullanımı, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde artan gözetim ve kontrol mekanizmaları, otoriterleşme eşlik etmektedir.

Apple (2004), eğitimdeki piyasalaşmanın eşitsizlikleri derinleştirdiğini, eğitimin muhafazakar bir sürecin, okullarınsa rekabetçi piyasa ortamının içine sürüldüğünü, geleneksel kültürün okullarda yeniden inşa edildiğini, okullarda disiplin ve karakter vurgularının arttığını, sert ve katı standartların geliştirildiğini, Tanrı'nın okullara yeniden döndüğünü iddia etmektedir. Tarafsız/nötr olduğu iddia edilen bilgi türleri ile okulların temel rollerinin, öğrencilerin değişen dünyada rekabet edebilmeleri için onlara gerekli bilgilerin verildiği bir pozisyona dönüştüğünü ve okulların kâr amaçlı işletmeler haline getirildiğini söylemektedir. Apple'a (1990) göre, neoliberalizmle okullar sadece piyasalaşmamış, aynı zamanda farklılıkların yok sayıldığı birer sosyal kontrol/uyum merkezleri haline gelmiştir.

McLaren (2007), neoliberal çağda eğitim yaklaşımlarında ve uygulamalarında homo economicus³ tasarımının belirleyici olduğunu, şirketlerin veya çokuluslu şirket zincirlerinin eğitim reformlarının belirleyici gücü haline gelmesiyle şirketlerin okulları kendi amaçları doğrultusunda yeniden yapılandıklarını söylemektedir. McLaren'e (2007) göre neoliberalizmde devlet kamu hizmetlerini, üretim araçlarını özelleştirmiş, esnek ve müdahalesiz bir emek piyasası yaratmak için kamu hizmetlerinde şirket yöneticiliği modelini geliştirmiştir.

Giroux'ya (2007) göre, pedagoji neoliberalizmde gericileşmiştir. Şirket eksenli pedagoji, demokratik pratikleri etkisizleştirerek düzenin yarattığı cinsiyet, sınıf ve ırk eşitsizliklerini görmezden gelmekte, yeniden üretmekte, sosyal pratikleri ezmek için tüm kültürel ufku kuşatmaktadır.

Aksoy (2005), *Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri* başlıklı yazısında, 1980'lerden sonra nitelik değiştiren küresel kapitalizmin gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde doğrudan ve dolaylı olarak sosyal harcamalarda azalmaya gittiğini, eğitimi ve sağlığı kamusal mal olma özelliğinden uzaklaştırdığını söylemektedir. Aksoy, Almış, Saklan, Ulutaş ve Tunacan (2013) *Eğitimde Teknoloji Kullanımına Dair Eleştirel Bir Değerlendirme* başlıklı yazılarında eğitim alanında küreselleşme sürecinin etkilerinin görüldüğü boyutlardan birinin de bilgisayar ve internet temelli teknoloji kullanımı olduğunu ve bu duruma verimlilik, rekabet, hız, kalite, esneklik, kârlılık, toplam kalite yönetimi gibi neoliberal kavramların eşlik ettiğini belirtmektedirler. Bunların yanı sıra teknolojinin eğitim alanında kullanımının standartlaşmayı dayattığı, süreklileşen izleme ve gözetleme mekanizmalarıyla denetim kültürünün okullarda yerleşik hale getirildiği de yazarların diğer iddialarıdır.

Sayılan (2007), sosyal refah devleti döneminde tüm toplumun eğitilmesine kamusallık atfeden ve bu konuda devlete ayırt edici rol biçen eğitim yaklaşımlarıyla gelişmiş ülkelerde temel eğitim süresinin uzadığını, gelişmekte olan ülkelerde ise okur yazarlık oranlarının yükseldiğini, 1960'lardan sonra kitlesel olarak yükseköğretime geçildiğini, eğitime ayrılan fonların kümülatif olarak arttığını ancak bu durumun neoliberalizmle birlikte değiştiğini iddia etmektedir. Sayılan'a (2007) göre, 1970'lerde kapitalizmin yeniden yapılanma süreci içerisine girmesiyle ideolojik bir hegemonya yaratılmış; üretimin, ticaretin, mali sermayenin, iletişimin, yönetimin ve denetimin uluslararasılaşabilmesi için kamunun tasfiyesini ya da daraltılmasını odağına alan

³ İnsanı sadece ekonomik ilişkiler içinde ele alan, Alfred Marshall tarafından yapılan tanımlama. (Lat.)

serbestleştirme, düzensizleştirme ve özelleştirme anlayışı tüm kamusal alanlara dayatılmıştır. Bu durum eğitimin, bilimin ve kültürün metalaşmasını beraberinde getirmiştir.

Neoliberalizm, neomuhafazakarlık ve otoriterleşme olgularının bir başlık altında toplanabildiği Yeni Sağ sürecine ilişkin *Public Education Under the Pressure of the Market and Religion* adlı çalışmalarında Sayılan ve Türkmen (2013), Türkiye’deki süreci değerlendirmekte ve Türkiye’de Yeni Sağ uygulamalarının 12 Eylül 1980 Darbesi ile başladığını, Darbe’yle birlikte neoliberal politikaların bir reçetesi olan 24 Ocak Kararları’nın hızla uygulamaya konulduğunu söylemektedirler. 24 Ocak Kararları’na Yapısal Uyum Politikaları eşlik etmiştir. 24 Ocak Kararları ile kamunun yeniden yapılandırılması gündeme gelmiş, kamu hizmetleri sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden biçimlendirilmiş, bu uygulamalarda yeni liberalizm adı verilen politikalar belirleyici olmuştur (Eğitimsen, 2013). 1995 yılında imzalanan Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS) ile kamu hizmeti alanlarının ticarileştirilerek piyasa ilişkilerinin içine çekilmesi ve sosyal devletin tasfiyesi amaçlanmıştır (Eğitimsen, 2013). 24 Ocak Kararları ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması süreçleri sonrasında eğitimde metalaşma, piyasalaşma ve dinselleştirme süreçleri yaşanmış, özel okulların ve imam-hatip liselerinin sayıları artmış, okullara zorunlu din dersi konulmuştur (Eğitimsen, 2013). Yeni Sağ uygulamaları ile işçi sınıfı bastırılmaya çalışılmış, kamusal alanın ve devletin uluslararası kapitalizmle entegrasyonu sağlanmış, Kemalizmin, modernitenin ve sekülerizmin biçimlendirdiği okul sisteminden, ideolojik olarak Türk-İslam sentezinin biçimlendirdiği okul sistemine geçilmiştir (Sayılan ve Türkmen, 2013). Sayılan ve Türkmen (2013) çalışmalarında, dünyada etkin olan Yeni Sağ sürecinin ülkelere göre farklılık gösterdiğini ve bu bağlamda Türkiye’de neomuhafazakarlığın karşılığının Türk-İslam sentezi olduğunu eklemektedirler. İnal da (2004) bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan demokrasi, insan hak ve özgürlükleri gibi konuların dahi İslamiyet’i ve Türklüğü korumak, yüceltmek için bir araç olarak yer aldıklarını, Türkçü ve İslamcı öğelerin milli bayram ve törenlerde 1980’lerden sonra daha da öne çıkartıldığını eklemektedir.

Günümüz Türkiye’inde eğitimdeki bu üçlü dönüşüme dair veriler mevcuttur. Neoliberal dönüşüm süreci ile eğitimde özelleştirmeler devam ederken müfredat da yeniden yapılandırılmıştır (Doğan, 2019). MEB bütçesinden eğitime ayrılan paya bakıldığında ise 2002 yılında eğitim yatırımlarına ayrılan pay %17,18 iken, bu oranın 2009’da %4,57’ye kadar düştüğü, 2017’de %8,5 ve 2018’de %8,36 olduğu

görülebilmektedir (Aksoy, 2018b). MEB tarafından yayımlanan 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı eğitim istatistiklerine göre, özel ilkokullarda okuyan öğrenci sayısı 233.740, özel ortaokullarda okuyan öğrenci sayısı 321.779, özel liselerde okuyan öğrenci sayısı ise 559.838 olmuş, son yılların en büyük rakamlarına ulaşmıştır (Eğitimsen, 2018). 23 Ekim 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı *2023 Vizyon Belgesi* açıklanmıştır. Vizyon Belgesinin, *Eğitim Felsefesi Vizyonu* başlıklı bölümünde eğitim uygulamalarının piyasanın rekabetçi şartlarında olgunlaştırılması gerektiğine, özel okullar ile devlet okulları arasındaki sosyal dayanışma ve bütünleşmeyi arttırmak için ortak proje ve platformlar oluşturulacağına yer verilmiştir. Vizyon Belgesi'nde eğitim ve piyasa ilişkilerinin güçlenebilmesi için küresel piyasalarda rekabet edebilecek, milli manevi değerlere bağlı girişimci bireylerin yetiştirileceği vurgulanmıştır. *2023 Vizyon Belgesi*'nin 21. yüzyıla dair eğitim önerisi ise *21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli*'dir. Bu modele göre, öğrencilere sadece beceri kazandırmak onların hayatı göğüslemesine yetmemektedir. Bu hususta gerekli olan; insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir (2023 Vizyon Belgesi, 2018).

Kendir (2019), sivil toplum kuruluşlarının, neoliberal otoriter devletin rıza üreten muhafazakar ve milliyetçi ideolojilerinin, muhalefeti etkisizleştiren zor politikalarının taşıyıcısı olduğunu, sivil toplum kuruluşlarının neoliberal otoriter düzenin işleyebileceği bir kamu yaratmayı amaçladığını söylemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı; TÜRGEV, ENSAR Vakfı, İnsan Vakfı, Hizmet Vakfı, TÜGVA gibi dini, milliyetçi değerler iddiasıyla çalışmalar yapan kurumlarla protokoller imzalamış, sayılan vakıfların Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmalar yapmasına izin verilmiştir. Örneğin Temmuz 2017'de ENSAR Vakfı ve MEB arasında iş birliği protokolü imzalanmış ve bu protokol ile ENSAR Vakfı'nın örgün eğitim kurumlarında öğrenci ve öğretmenlere yönelik sosyal, sanatsal, kültürel, sportif, bilimsel ve teknolojik etkinlikler ile seminerler, proje yarışmaları, mesleki ve teknik eğitim kursları düzenlemesine olanak tanınmıştır.

4+4+4 adıyla bilinen 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilmesi ile zorunlu din derslerinin haftalık ders saati bir saatten iki saate çıkarılmış, zorunlu din dersine ek olarak eğitim programına Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler adlı seçmeli dersler eklenmiştir (Aksoy, 2012a). Alevi yurttaşlar, zorunlu din eğitimine karşı hukuk mücadeleleri yürütmüş lakin Avrupa İnsan

Hakları Mahkemesinin mahkûmiyet kararlarına rağmen Millî Eğitim Bakanlığı zorunlu din dersi eğitiminden vazgeçmemiştir (Cumhuriyet, 2014). MEB'in 2015'ten itibaren kutlanmasını istediği, 15 Temmuz'un ardından 2016-2017 Eğitim- Öğretim Yılı'nda takvimden çıkardığı Kutlu Doğum Haftası, Mevlid-i Nebi ismiyle yeniden takvime alınmıştır (Milliyet, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı, Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde yaptığı değişiklikle yeni açılacak okullarda mescit bulunması şartını getirmiştir. Kadın ve erkek için ayrı olacak mescitte abdesthanelerin de yer alacağı belirtilmiştir. (Gazete Haber Türk, 2017). 10 Eylül 2018'de Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği'nde yapılan başka bir değişiklikle de "Çok Programlı Anadolu Liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezi ve mesleki eğitim merkezinde karma eğitim yapılı" maddesi yürürlükten kaldırılmıştır (Bianet, 2018).

Eleştirel eğitimin 1970'li yıllardan sonraki çalışmalarının odağında neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin eğitim alanındaki yansımaları olduğu belirtildi. Bu yansımaların, eğitimin bir hak olarak sunulmasının önüne geçtiği ve eğitime katılan bireylerin özne olmalarını engellediği, özgürleşmelerini ve güçlenmelerini desteklemediği de sıklıkla dile getirilmektedir. Bu olumsuz etkiler karşısında eleştirel eğitimciler ve bu konuda duyarlı, çaba gösteren eğitimciler neoliberalizm ve yansımalarının okullarda öğrencilere ve eğitimcilerin kendilerine, ailelere daha az yansması için çaba göstermekte ve çeşitli pedagojik direnç noktaları oluşturmaya çalışmaktadır. Bu direnç alanlarının başında da eleştirel pedagojinin kavramsal çerçevesinin güçlendirilmesinin ve tanınmasının sağlanması gelmektedir. Başta eğitim sendikaları olmak üzere eğitim ile ilgili birçok kuruluş ve konferans komiteleri, kapsamlarına eleştirel pedagojiyi de almış, bazı dergiler eleştirel pedagoji alanına odaklanmış ve güncel gelişmelerin eleştirel pedagoji perspektifi ile değerlendirilmesine aracılık etmiştir. Ancak genel olarak, eleştirel pedagoji alanının tarihsel olarak gelişimini sürdürdüğü, farklı kaynaklardan beslendiği, geliştiği ve genişlemekte olduğu da söylenebilir (Aksoy, 2014 ve 2017a).

Bertolt Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektik teknikler, seyirci ve oyuncu ayrımının kaldırılması uygulaması; epik-diyalektik tiyatro anlayışındaki yabancılaştırma tekniği ile birer yabancılaştırma efektleri olan tarihselleştirme ve gestus, şimdiye dek eleştirel eğitim alanında öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemleri aşmak için oyunlar ve dramatik formlar dışında eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilecek teknikler olarak ele alınmamış, tartışılmamıştır. Bu çalışma ile Bertolt Brecht'in tiyatro

tekniklerinin eleştirel eğitim alanına taşınması amaçlanmış ve tekniklerin günümüz öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma süreçlerinin aşılmasında etkili olup olamayacakları, eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri olası katkılar araştırılmıştır. Brecht'in tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitimcilerin kullanabilecekleri kavramlar arasında olabileceği konusunda bir değerlendirme yapılmış ve eleştirel eğitimcilerin görüşlerine sunulmuştur.

Bertolt Brecht, XX. yüzyılın en büyük tiyatro kuramcılarındandır. Onun geliştirdiği öğreti oyunları (Lehrstück)⁴ ve epik/epik-diyalektik⁵ tiyatro kuramı ile mevcut tiyatro anlayışında önemli bir kopuş yaşanmış ve tiyatroya dair yeni tartışmalar başlamıştır. Brecht, mevcut tiyatro anlayışını burjuva tiyatrosu olarak değerlendirmiş, onu tüm biçimleriyle reddetmiştir; bu ret hem içeriğe hem yönetime ilişkindir (Brooker, 2006). Brecht, yeni bir amacın yeni bir sanata yol açacağını ve bu yeni amacın da pedagoji olduğunu belirtmiş, “ne öğretilmeli”den ziyade “nasıl ve hangi yollarla öğretilmeli”ye odaklanarak tiyatroya yeni bir bakış getirmiştir (Sezgin, 2015).

Brecht tiyatrosu kronolojik ve estetik açıdan, öğreti oyunları ve epik-diyalektik tiyatro olmak üzere aşamalandırılabilir (Karacabey, 2006 ve 2009). Eleştirel eğitim alanında kullanışlılıkları açısından iki anlayış da değerlendirmeye açık olduğundan, çalışmada tarihsel gelişimlerine de uygun olarak önce öğreti oyunları sonrasında epik-diyalektik tiyatro anlayışı ele alınmıştır.

Brecht açısından var olanı sürdürmek doğru ve mümkün değildir. Öğreti oyunlarının çıkış noktası da budur. Brecht, Pieter Bruegel'in resimlerini incelemiş ve bu resimlerde sadece çelişkilerin varlığı değil, bu çelişkilerin çelişki olarak kalmaları, resimlerin kendilerinin birer çelişkiye dönüşmesi Brecht'te hayranlık uyandırmıştır (Jameson, 2013). Öğreti oyunları da bu açıdan epik oyunlardan farklı olarak değişimin ipuçlarını verme amacını taşımakla birlikte değişimin, diyalektiğin kendisi olmuştur (Avşar, 2015). Brecht, seyirci ve oyuncu ayrımını ortadan kaldırdığı öğreti oyunlarını

⁴ Brecht'in öğretme ve öğrenmenin bir arada olduğunu vurgulamak için kullandığı “Lehrstück” sözcüğü, Martin Esslin tarafından, İngilizceye “didactic plays” olarak çevrilmiş ve bu çeviri, Mueller (2008) gibi tiyatro kuramcıları tarafından eleştirilmiştir. Lehrstücklerle ilgili bu noktada da en önemli katkıyı, yine Mueller'in (2008) belirttiği gibi Reiner Steinweg *Das Lehrstück* (1972) adlı çalışmasıyla yapmıştır. Steinweg, isimlendirme konusuna bir açıklık getirmiştir. Oyunların didaktik amaçla veya propaganda amacıyla yazılmadığını ortaya koymuştur. Öğreti oyunları için İngilizcede “learning plays” sözcüğü kullanılmaktadır.

⁵ Brecht, kuramını önce “epik” olarak adlandırmıştır ancak 1950'lerden sonra artık “diyalektik” tiyatroya geçmenin olanaklı olduğundan söz etmiştir (Brecht, 1990). Bu durum literatürde Brecht tiyatrosu için “epik” ve “epik-diyalektik” tiyatro ifadelerinin bir arada kullanımlarını da beraberinde getirmiştir. Çalışmada her iki kullanıma da yer verilmiştir.

tamamlanmış bir proje olarak düşünmemiş, bu oyunların içerdiği karar aşamasındaki tartışmaları, nihai bir çözümlemeye ulaşmadan bırakmıştır. Bu çözümlememe durumu, Brecht için amaçlı bir tavidir. Brecht'in diyalektik yöntemi de burada vuku bulmaktadır. Çünkü diyalektik, Brecht için bitmeyen bir “oluş” halidir ve Brecht'in öğreti oyunlarının en genel öğretisi de budur. Karacabey (2006) bu tavrı “Brecht, nehirde kalmanın zorunluluğunun farkındadır, nehir kimi şeyleri sürükler, kimi şeyleri de yok eder. Öğretmek isteyen, öğretiye de aynı akış içinde bakmayı kavramalıdır. Bütün bunlar öğreti oyunu düşüncesinin arka modelini oluşturur” (Karacabey, 2006, 47) şeklinde yorumlamıştır. Bu oyunlarda kolektiflik-birey, akıl-duygu gibi karşıtlıklar tartışılmış, amaç-araç ilişkileri, teknolojik ilerlemenin insanlığa faydalı olup olmadığı, hukukun halkın çıkarına hizmet edip etmediği gibi konular ele alınmış, tartışma süreciyle birlikte çelişkilerin kısıktırılması amaçlanmıştır. Bu meseleler genellikle en uca çekilerek bir kriz durumu üzerinden tartışmaya açılmış, henüz erişilmemiş olana özel bir vurgu yapılmıştır. Brecht, öğreti oyunlarında ortak bir düşünömselliğe (reflexivity) davet ettiği seyirci-oyuncuları, politik bir öğreti içinde sabitlememiş, üretici bir eleştirinin doğum yeri olarak gördüğü sahnede; değişmez, sabit addedilenlerin sahteliğini göstermiştir. Bu açıdan sahnede gerçekleşenler, Brecht açısından oluşun, sürecin devam edeceği diyalektik çerçevenin değişebilecek parçalarıdır. Öğreti oyunlarının katılımcılara, uzama ve zamana bağılı olarak farklılaşabilmelerinin, öneriler doğrultusunda yeniden yazılmalarının sebebi de budur (Karacabey, 2006 ve 2009; Kemaloğlu, 2005 ve 2009a).

Brecht değişimden yanadır. Fakat Brecht için değişim, bir gün bir yerde sabitlenecek, sona erecek olan değildir. Sürekli bir aşmanın, oluşan yeni yapıyı da kırmanın söz konusu olduğu bu değişim süreci, ortak bir iyiye varma hedefini taşımaktadır. Ortak iyi de Brecht için determinist yasalarla varılacak bir yer değil, diyalektiğin yasalarıyla işleyen bir ortak deneyimde -oynayanların birlikte öğrendiği öğreti oyunlarındaki gibi- sürekli sorgulanan, sorunsallaştırılan alanların, çelişik durumların dönüşümü ile varılacak ve sonra yeniden aşılabilecek olandır. Steinweg, yaptığı kapsamlı inceleme -*Das Lehrstück*⁶- ile lehrstücklerin, öğreti oyunlarının politik aksiyonun seyirciler tarafından anlaşılması için yazılmadığını, bir düşünme metodu olarak diyalektik öğrenmeyi sağlamayı amaçladığını belirtmiştir. Lehrstückler

⁶ Steinweg, R. (1972). *Das Lehrstück Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung*. Stuttgart: Metzler.

diyalektik yöntemi, kolektiviteyi, teorik ve pratik olasılıkları içermekte, sabit bakış açılarını parçalamayı amaçlamaktadır (Steinweg, 1972; Akt. Mueller, 2008).

Seyirci ve oyuncu ayrımının olmadığı, katılımcıların tümünün öğrenenlere dönüştüğü ve öğrenmenin birlikte deneyimlendiği (Willett, 1992) öğreti oyunlarında varılacak ve sonra yeniden aşılabilecek olan her duruma birlikte, kolektif olarak karar verilmiştir. Verili durumların, uzlaşıların antitezlerle reddedildiği ⁷ öğreti oyunlarında olası her durum, olay tüm yönleriyle (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) hep yeniden gözden geçirilmiştir. Bu noktada Brecht'te anlaşma, anlaşmamadır. Anlaşma ile gerçeklik yeniden deneyimlenmekte, ancak metinler bittiğinde anlaşmış olmayı beklemek anlamsızlaşmaktadır (Karacabey, 2009). Yani öğreti oyunlarındaki anlaşma fikri, oyunlarda gerçekliği en baştan deneyimlemek için bir hareket noktası oluşturmakta, anlaşma(lar), tez(ler), metnin gerçekliği içinde antitezleri ile olumsuzlanmakta, yıkılmaktadır. Ancak bu yıkım sonrasında oluşan da nihai bir son, sentez olmamakta, antitezler oyunların sonunda yeni bir hareket noktasının oluşturulabilmesi için görünür kılınmaktadır.

Aksoy (2019a), Brecht'ten bağımsız olarak, diyalektiğin eleştirel pedagoji alanında bir yöntem olarak kullanılabileceğini söyler. Bir öğrencinin başarısının ya da başarısızlığının diyalektik ile okunması; başarı ya da başarısızlığın, sosyo-ekonomik düzlemin bir yansıması olduğu sonucunun bilgisini doğurur. Aksoy'a (2019a) göre bu sonuç -tıpkı Brecht'in öğreti oyunlarındaki "anlaşma" fikrinde olduğu gibi⁸- bir kabul değil başlangıç noktası olarak ele alınabilir ve değişim potansiyeli görülebilir. Durum, verili bir kader olarak algılanmaktan çıkar ve karşıtlıkların hem birbirini yarattığının hem de bir sonraki sonuç için olasılıkları içinde barındırdığının bilinci, en güç

⁷ Öğreti oyunlarındaki özdeşliklerin sürekli reddi, çalışmada Adorno'nun negatif diyalektiği ile okunmaya çalışılmıştır. Adorno'ya göre Hegelci diyalektik ve determinist yasalar içine hapsedilmiş Marksist diyalektik, nihai bir uzlaşmayı ve pozitif olumlamayı içermektedir. Negatif diyalektik ise ret ile başlamakta ve çelişkilerin sürekliliği ile devam etmektedir. Özdeşleşmenin reddedildiği negatif diyalektik, bir düşünme metodudur. Reddin reddi yeni bir ret ile sürecek ve oluş devam edecektir. Adorno çalışmasını, Brecht'in uygulamalarından çok daha sonra oluşturmuş olsa da "negatif diyalektik" kavramsallaştırması, öğreti oyunlarında nihai bir pozitif özdeşliği reddeden Brecht'in metinlerini okumakta kolaylaştırıcı olduğu için tercih edilmiştir. Adorno'da teorik düzlemde kalan negatif diyalektik, çalışmada Marksist diyalektik pratik düzleme çekilerek yeniden yorumlanmıştır. Bu çalışmada Brecht diyalektiğinin negatif diyalektik olduğu iddia edilmemektedir. Brecht'in metinlerinde açığa çıkan diyalektik, negatif diyalektikle okunması kolaylaşan, kaynağını ve gelişimini Marksist diyalektikten ve Karl Korsch'tan alan ama Marx'a da indirgenemeyen Brecht'e özgü bir diyalektiktir. Çünkü "...özdeşleşme Brecht'e yabancısıdır ve Marx ile ilişkisinde bile böyle bir özdeşlikten söz etmek problem yaratır." (Karacabey, 2009, 79). Burada söylenen, Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektiğin nihai özdeşliğin reddedilmesi yöntemi ile negatif diyalektiğe yaklaşan, ancak diyalektiği salt bir düşünme metodu olarak gören Adorno'nun negatif diyalektiğinden ayrılarak teori ve pratiği birlikte ele alan Marksist diyalektiğe içkin ve onu içeren Brecht'e özgü bir diyalektik olduğudur.

⁸ Bu ek, Aksoy'un (2019a) metninde mevcut değildir, eklenmiştir.

koşullarda dahi umudun, direnme biçimlerinin var olduğunu gösterir. Buradan hareketle Aksoy'un diyalektiğe dair söylediklerinin (Aksoy, 2019a) ve Brecht'in öğreti oyunlarındaki aynı amaçlara sahip diyalektik tekniklerin öğrenme ortamlarında kullanılabileceği iddia edilebilir. Bu teknikler verili, hazır, sabit bilgilerin reddedilmesini, bu bilgilerin tartışmaya açılmasını sağlayabilir. Konuların tarihsel-sosyal arka planlarıyla, gündelik yaşamın bir parçası olarak ve farklı perspektiflerle ele alınışları derslikleri yaşamın bir parçası haline dönüştürebilir, öğrenenlerin yaşanan süreçleri ve dünyayı diyalektik tekniklerle yorumlamalarını beraberinde getirebilir. Öğreti oyunlarındaki seyirci-oyuncu ayrımının kaldırılmasından hareketle gerçekleşecek öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan kaldırılması ile de öğrenme ortamlarında eşitler arası diyalogun geliştirilebilir, otoriterleşme süreçlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin otoritaryen kişiliklerinin⁹ ortadan kalkabileceği, birlikte öğrenme deneyiminin kurulabileceği, kolektif bir yaşam deneyiminin kurulabileceği ve Freire'nin (2017) "bankacı eğitim modeli" olarak tanımladığı öğrenme modelinin reddedilebileceği iddia edilebilir. Öğreti oyunlarının içeriklerinin mevcut koşullara göre değiştirilebilirliği de bu konuda oldukça işlevseldir; çünkü değiştirilebilirlik, öğrencilerin ve öğretmenlerin verili müfredatlara müdahalelerini, neomuhafazakar, neoliberal ve otoritaryen uygulamalara karşı koyuşlarını beraberinde getirme olasılığını taşımaktadır. İdeoloji eğitim programlarına/müfredatlara içkindir (Apple, 1990) ve Aksoy'a (2019a) göre de müfredat, eğitimin toplumsal-tarihsel arka planının bir yansımasıdır.

Öğretmen merkezli/odaklı yaklaşım" veya "öğrenci merkezli/odaklı müfredat" ya da tek bir bağlama odaklanan her müfredat bütünsel ve diyalektik süreci göz ardı etmektedir. Her okulun bir tarihsel arka planı ve ekonomik, toplumsal, kültürel ortamı/ çevresi ve öğrencilerin yanı sıra başka özneleri ve etkileyen/etkilenen bireyleri-bileşenleri olur. Müfredat, bu etkileşimin bir parçası olarak işler ve okullar, öğrenciler ve ailelerin içinde yer aldığı toplumun ekonomik ögeleri (kapitalist bir toplumsal formasyonda piyasayı) ve toplumsal formasyonun diğer yönlerini göz ardı ederek hazırlanamaz (Aksoy, 2019a, 87).

Brecht, epik-diyalektik tiyatro anlayışını oluştururken oyunlarını, eylemlerin/olay örgüsünün önemli olduğunu vurgulamak için anlatı temelinde kurmuş, seyirci-oyuncu ayrımına gerekçe oluşturan, seyircilerin oyunlara aktif katılımını

⁹ Adorno'nun geliştirdiği bir kavramdır. Otoritaryen kişiliklerin özelliklerinden en önemlileri otoritelere sıkı bağlılık ve boyun eğmedir. Bkz. Adorno W. T. (2017). *Otoritaryen Kişilik Üzerine. Niteliksel İdeoloji İncelemeleri*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Sel Yayınları.

engelleyen katharsisi reddetmiştir. Çünkü Brecht için “...seyircinin sanat yapıtı karşısında takındığı, yeryüzündeki güçlüklerin yine yeryüzünde çözümünü amaçlayan bütünüyle özgür ve eleştirel tutum, katharsis için bir temel oluşturmaktan uzaktır” (Brecht, 2011, 50). Brecht, katharsis ile özdeşlemeyi aynı anlama gelebilecek şekilde kullanarak, özdeşleşmenin sahne sanatlarının toplumsal işlevini engelleyen bir nesneye dönüştüğünü iddia etmiştir. Özdeşleşme reddedilmelidir, seyirciler gösterilenlere yabancılaştırılmalıdır, çünkü “bireylerin ekonomik bağımsızlığa kavuşması sonucu üretici güçlerin alabildiğine serpilip boy atmasını gerçekleştiren burjuvazi, kendi sanatında böyle bir özdeşleşmeden” yanadır (Brecht, 2011, 56). Öğreti oyunlarındaki birlikte oynama deneyiminden farklı olarak seyircilerin oyunlara düşünsel açıdan aktif katılımını, sahnede gerçekleşenlere tavır almasını, itiraz etmesini ve onları eleştirmesini isteyen Brecht açısından, epik tiyatro ile tiyatro sanatları, sadece dünyanın yorumlanmasına yardım etmekten çıkıp, onun değiştirilmesine katkı yapacakları bir evreye gireceklerdir (Brecht, 2005). Brecht için dünya değişmelidir ve bu değişimin araçlarından biri de epik tiyatrodur. Çünkü sahne ve seyirci arasındaki özdeşleşmeye dayanan ilişki ile seyircinin görebildiği, özdeşleştiği kahramanın görebildiği kadardır. Bu oyunlarda toplumsal olaylar; üzerlerinde fikir yürütülemez, ezeli ve ebedi, doğal, değiştirilemez ve bir tarihselliği içermeyen nesneler gibi seyirci önüne çıkartılmaktadır. Oysa Brecht’e göre o günün insanı yaşamına egemen olan yasalar konusunda pek bir şey bilmemekte, hızla değişen bir dünyada yaşarken dünya karşısındaki davranışlarını başarıyla düzenlemesini sağlayacak bir bakış açısından yoksun kalmaktadır (Brecht, 2011). Bu açıdan gösterilenlere, anlatılanlara ve içinde yaşanan süreçte kendimizi yabancılaştırmamız gerekmektedir.

Yeni anlatım yolları arayışı Brecht’i epik tiyatro modelini oluşturmaya yöneltmiş ve Brecht yabancılaştırma tekniğini, tarihselleştirme ve gestus efektlerini¹⁰ geliştirmiştir. Praksisi önemseyen Brecht, bu teknikleri bir taraftan teorik olarak geliştirmeye devam ederken aynı zamanda epik oyunları ile sahne üzerinde bu teknikleri uygulamıştır.

Okullarda örtük/gizli müfredat ile neoliberal algılar, cinsiyetçi ve heteroseksist söylemler, militarizm, sınıfsal, etnik, dilsel, dinsel vb. eşitsizlikler (Apple, 1990; Aras Kaya, 2018), neomuhafazakarlık ve otoriterlik yeniden üretilmektedir. Yabancılaştırma

¹⁰ Yabancılaştırma tekniği, Brecht tiyatrosunda genel bir adlandırmaya işaret etmektedir. Tarihselleştirme ve gestus ise birer yabancılaştırma efektidir. Bu çalışmada kavram karmaşasının önüne geçmek için tarihselleştirme ve gestus efektleri de birer teknik olarak ele alınmıştır.

tekniki yaşananlara ve ğretilenlere eleştirel bir mesafeden bakabilmek, farkındalık oluşturabilmek için önemlidir ve öğrenme ortamlarında kullanılabilir. Çünkü yabancılaştırma tekniği, içinde bulunan toplumsal ve eğitsel koşullara da eleştirel bir bakışı, onlara müdahaleyi de beraberinde getirebilir. Yabancılaştırma, eleştirel eğitimcinin kullanabileceği ve diğer öğrenenlerde oluşurmaya çalışacağı bir teknik olabilir, bu teknik vasıtasıyla öğrenenlerin yařandėı iddia edilen süreçlere eleştirel mesafeden bakmaları, bu süreçleri nesnel bir şekilde değerlendirmeleri, sorgulamaları ve değiştirmek için harekete geçmeleri sağlanabilir.

ğretileri ve anlatısal olanı tartışmaya açan, anlatısal olanı tarihselin içine yerleştiren Brecht, tarihin sürekli liğinin, oluş halinin, ezeli ve ebedi olmadėının bilinciyle tarihselleştirme adı verilen yabancılaştırma efektini epik oyunlarında ve öğreti oyunlarında kullanmıştır. Jameson’a (2013) göre, burada aşına veya alışılmış olan doğal olarak yeniden tanımlanmış ve onun tarihselleştirilmesi, değişmez ve ezeli olarak gösteren görüşün peçesini kaldırmıştır. Tarih, insanlar tarafından yapılabilir veya inşa edilebilir, dolayısıyla onlar tarafından değiştirilebilir niteliğiyle ele alınmıştır. Tarih, Brecht oyunlarında istikrar ve dayanıklılık yanılısamasından kurtarılmış, yeniden üzülebilir ve inşa edilebilir, ikame edilebilir ve geliştirilebilir hale getirilmiştir. Eylemler en küçük parçalarına ayrılarak bilimsel bir titizlikle incelenmiş, edimin gerçekte ne olduğu gösterilmiştir (Jameson, 2013).

Tarihselleştirmenin Brecht’te yabancılaştırmayla bağlantılı diğer işlevleri de mesafe ve zneleşmedir. şimdiki zamanın içine gömülmüş olan bilinç, Brecht oyunlarında, tarihselleştirme vasıtasıyla şimdiye belli bir mesafeden bakmakta ve yine birinci işlevine dönmektedir; yani geçmiş veya öykünün geçtiği zaman gibi, yaşanılan zaman da geçip gidecek bir dönem olarak algılanmaktadır (Karacabey, 2009). Tarihselleştirme efekti Brecht’te süreç fikrini içerir, tarihin değiştirilip dönüştürülebilirliğinin ve bunun özneler tarafından yapılabileceğini gösterir. Bu efekt eleştirel eğitimciler tarafından öğrenme ortamlarına taşınabilir, efektin öğrenme ortamlarında kullanımı ile tarihin bir süreç olduğunun, içinde yaşanılan tarihsel dönemin değişebileceğinin, değiştirilebileceğinin, bunun da tarihin öznesi olan insanlar tarafından yapılacağının bilgisi verilebilir.

Epik tiyatrodaki efektlerden bir diğeri de gestustur. Gestus, zgl bir teknik olmakla beraber yine bir yabancılaştırma efektidir. Gestusların toplumsal, siyasal, ekonomik vb. birer gösterge olduklarını söyleyen Brecht (1990), bu efekt/teknik ile bilinci burjuva değerleri ile örtülen bireyi bir kenara itmiş, bireyin toplumsal

varoluşunu, toplumsal-siyasal koşullar neticesinde üretilebilirliğini gündeme getirmiştir. Brecht, bir nevi gömülü bilince (Freire, 2017) müdahale etmek istemiştir. Gestusun Brecht tiyatrosunda iki işlevi vardır: Bunlardan ilki gestusların sınıfsal özellikleri barındırması, diğeri ise gestusların, özdeşleşmeyi kırarak seyirciye eleştirel bir perspektif kazandırmasıdır. Sınıfların birer gestusu/gestusları vardır ve gördüğümüz davranış biçimleri, dil ve söylemler birer gestustur. “Oyun kişilerinin birbirlerine karşı takınacağı tavırların oluşturduğu alanı *gestik alan* diye niteliyoruz. Duruş ve oturuş, ses tonu ve mimik toplumsal bir gestus tarafından belirlenir” (Brecht, 1990, 35). Karaboğa (2005) da benzer bir şekilde davranışların, gestusların belli bir kişiyi tanımak ve ona belirli bir mesafeden bakmak için kilit öneme sahip olduğunu söylemiş, kişiyi Brecht tiyatrosunda o şekilde davranmaya itenin onun ideolojisi, içinde yer aldığı toplumsal yapı olduğunun altını çizmiştir.

Gestus ile Bourdieu’nun “habitus”u arasında benzerlikler vardır (Altun, 2007). Brecht’in *Tiyatro İçin Küçük Organon* (2010) adlı çalışmasında söylediği “her olayın temel nitelikte bir gestusu vardır” (Brecht, 2010, 66) ve gestus insanlar arasındaki ilişkileri gösterir (Brecht, 2010) yönündeki ifadeleri ile Bourdieu’nun “habitus toplumsallaşmış öznelliktir” (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 116), “bireysel olan dahi kolektiftir, toplumsaldır” (Bourdieu ve Wacquant, 2003) ifadeleri gestus ve habitus paralellliğini ortaya koyacak niteliktedir. Bourdieu, eğitim üzerine yaptığı çalışmalarında eşitsizliklerin yeniden üretiminde habitusa da dikkat çekmiştir. Farklı habituslara sahip olanlar okullara dağılırken, aynı sınavlara tabii tutulurken eşitsizlikler yeniden üretilmektedir (Bourdieu ve Passeron, 2014). Brecht için de gestuslar sınıfsal eşitsizliklerin somut görünümleridir ve gestuslar insanların yaşadıkları ve yaşayacakları üzerinde belirleyici olmaktadır (Brecht, 2010). Gestusun habitustan farkı ise gestusların sınıfsal nitelikleridir; gestuslar sınıfsal alanın dışındaki alanlara Brecht tarafından taşınmamıştır.

Buradan hareketle resmî ideolojinin ve devletin de gestuslarının olduğu iddia edilebilir. Poulantzas (1980), devletin aygıtları ile ilgili olarak yaptığı çözümlemelerde ideolojinin yalnızca düşüncede kalmadığını, gelenek ve göreneklere, bireylerin hayat tarzına kadar yayıldığını söyler. “Böylece ideoloji, bir toplumsal formasyonun pratiklerinde (burjuva pratikler, proleter pratikler, küçük burjuva pratikler) somutlaşır” (Poulantzas, 1980, 313). Bu pratikler -gestus olarak düşünülebilir- özellikle de ideolojinin etkin olduğu alanlarda ortaya çıkmaktadır. Çünkü Poulantzas’a (1980) göre, devletin kendisi bir taraftan sınıflar arası makası genişletirken diğer taraftan da ideolojik

aygıtları vasıtasıyla herkesin devleti olduğunu, herkes için eşit mesafede durduğunu söylemektedir. Bu durum okullarda herkesin eşit olduğu söylemi ile pekiştirilmekte, bireylerin hem sınıfsal hem de toplumsal kimliklerinin farkına varılmasının önüne geçilmektedir. Öğrenci gibi davranma pratiği, öğrenci kimliği (Apple, 1990) bireylerin bilincini örtmektedir. Gestus, sınıfsal içeriğiyle öğrenme ortamlarına eleştirel eğitimciler tarafından taşınabilecek bir efekttir. Gestus efekti ile sınıfsal açıdan görünürlük kazanan ve sınıf bilinci olan öğrenenlerin, yaşanan süreçleri sınıfsal olarak çözümlemeleri sağlanabilir ve onlardan üretim ilişkilerini anlamaları ve bu ilişkilere müdahale etmeleri beklenebilir. Gestus tekniğinin kapsamının Brecht'ten bağımsız olarak etnik, dinsel, dilsel, cinsiyet temelli vb. alana doğru genişletilmesi ve bu kimliklerin öğrenme ortamlarında görünür olmasıyla da çok kültürlü, demokratik okulların oluşturulabileceği iddia edilebilir.

Bu araştırmanın temel problemi neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılabilmesi, geriletilebilmesi noktasında Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarında eleştirel eğitimciler tarafından kullanılıp kullanılamayacaklarını, tekniklerin hangi açılardan işlevsel olabileceklerini eleştirel eğitimcilerden edinilen bulgularla ortaya koymak ve eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri diğer katkıları saptamaktır.

Amaç

Bu çalışmada, neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılabilmesi, geriletilebilmesi noktasında Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarında, oyun formları dışında eleştirel eğitimciler tarafından kullanılıp kullanılamayacaklarını, tekniklerin hangi açılardan işlevsel olabileceklerini ve eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri katkıları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerine dair eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
2. a. Öğreti oyunlarındaki seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması uygulamasının öğrenme ortamlarına öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan

kaldırılması şeklinde taşınmasının eleştirel eğitim alanına katkıları neler olabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?

- b. Öğreti oyunlarındaki diyalektik yöntemden hareketle öğretim programlarındaki konuların sosyal, siyasal, ekonomik vb. alanların birer parçası olarak ele alınmaları eleştirel eğitim alanına ne tür katkılar sunabilir? Buna ilişkin eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
 - c. Öğreti oyunlarındaki diyalektik düşünme deneyimi ile yerleşik olan, sabit, değişmez görünen bilgiler sorgulanabilir, yeni bilgilere bu sorgulama süreçleri ile ulaşılabilir mi? Bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
 - d. Öğreti oyunlarında konuların farklı perspektifler ve onların sonuçları ile ele alınması uygulamasının öğrenme ortamlarına taşınması eleştirel eğitim alanına ne tür katkılar sunar, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nedir?
 - e. Öğreti oyunlarındaki yöntemler neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin geriletilmesini, aşılmasını sağlayabilir mi, tekniklerin kullanımı eleştirel eğitim alanına hangi açılardan katkı sunabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
3. a. Bertolt Brecht'in geliştirdiği epik-diyalektik tiyatro anlayışındaki yabancılaştırma tekniği öğrenme ortamlarına taşınabilir mi, nasıl taşınabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
- b. Yabancılaştırma tekniğinin öğrenme ortamlarına taşınması neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerine eleştirel bilinçle bakılmasını ve bu süreçlere itiraz edilmesini sağlayabilir mi? Bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
- c. Yabancılaştırma tekniğinin öğrenme ortamlarına taşınmasının eleştirel eğitim açısından karşılıkları neler olabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?

4. a. Tarihselleştirme efekti ile tarihin bir süreç olduğu bilgisi öğrencilere verilebilir mi? Bu bilginin eleştirel eğitim alanına sunacağı katkılar neler olabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
- b. Tarihselleştirme efekti ile tarihin öznel tarafından değiştirilebileceğinin bilgisi öğrencilere verilebilir mi? Bu bilginin eleştirel eğitim alanına sunacağı katkılar neler olabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
- c. Tarihselleştirme efekti, öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında, geriletilmesinde ne tür katkılar sunabilir, tekniğin eleştirel eğitim alanına sunabileceği diğer katkılar neler olabilir, bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
5. a. Gestuslar (sınıfsal kimlikler) öğrenme ortamlarında görünür kılınmalı mıdır? Gestusların görünürlüğü ve sınıf bilinci öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında/geriletilmesinde etkili olabilir mi? Bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?
- b. Öğrenenlerin etnik, kültürel, dini, cinsiyet temelli vb. kimliklerinin görünür kılınması demokratik, çok kültürlü okulların oluşumunda yardımcı bir araç olabilir mi?
- c. Gestusların görünürlüğünün eleştirel eğitim alanına katkıları neler olabilir? Bu konuda eleştirel eğitimcilerin görüşleri nelerdir?

Önem

Kapitalizm 1970'lerde yaşadığı krizle birlikte yeniden yapılanma sürecine girmiş, bu süreç küreselleşme/neoliberalizm/serbest piyasa ekonomisi olarak adlandırılmıştır. Eleştirel eğitimciler tarafından 1970'lerden sonra yapılan çalışmalarda ise neoliberalizm neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin öğrenme ortamlarına taşındığı iddia edilmiştir.

Eleştirel eğitim; bilgi, iktidar ve otorite kavramlarına odaklanmakta, öğrenme ortamlarının birer özgürleşme alanlarına dönüştürülmesi için teoriler üretmektedir. Eleştirel eğitim alanında çalışmalar yürütenler için mevcut eğitim sistemi ile birlikte sınıfsal, cinsiyete dayalı, etnik vb. eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Sosyal kontrol merkezleri haline gelen okullar vasıtasıyla öğrencilerin ve eğitimcilerin mevcut kültüre ve ideolojilere uyumu sağlanmakta, bu da hegemonyanın sürekliliğine neden olmaktadır. Günümüzde neoliberal uygulamalar neticesinde eğitim metalaşmış, piyasa ve şirketlere devredilmiş, eğitimde özelleştirme uygulamaları artmıştır. Müfredatlar piyasaların ve neomuhafazakarların talepleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmış; eğitimde otoriter, öğrenciler ve öğretmenlerde de otoritaryen gestuslar öne çıkmıştır.

Bertolt Brecht'in öğretti oyunlarında geliştirdiği diyalektik yöntem, seyirci ve oyuncu ayrımının kaldırılması ve epik-diyalektik oyunlarında geliştirdiği yabancılaştırma tekniği ile birer yabancılaştırma efektleri olan tarihselleştirme ve gestus, öğrenme ortamlarında yaşanan bu dönüşümleri aşmak için eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilir. Eleştirel eğitimcilerden alınan görüşlerle de şekillenecek bu teknikler öğrenme ortamlarına taşınabilir, öğrencilerde ve eğitimcilerde eleştirel bilincin oluşması, öğrenme ortamlarındaki tüm katılımcıların öğrenenlere dönüşmeleri, öğrenenlerin özneleşmeleri, öğrenenlerin diyalektiği bir yöntem olarak kullanmaları, sınırdurumları görerek müdahale etmeleri ve onları aşmaları vb. sağlanabilir. Hegemonyaya yabancılaştırılarak hegemonya alanlarının dışında kalmaları sağlanan, sınıf bilincine sahip, tarihin değiştirilip dönüştürülebilirliğini kavrayan, otoriterleşmenin karşısına birlikte öğrenme deneyimini ve çok kültürlü yapıların demokratik kültürünü koyabilen öğrenenler öğrenme ortamlarını biçimlendiren neoliberal, neomuhafazakar ve otoritaryen süreçleri aşabilir, geriletebilir, eğitim ve dünya açısından yeni bir geleceği, ortak iyinin olduğu bir dünyayı kurabilir. Çalışmanın bu noktalarda eleştirel eğitim alanına teorik ve teknik katkılar sağlaması umulmaktadır. Bu çalışmanın yeni olduğu ve bu tekniklerin geliştirilmeye, değiştirilmeye açık olduğu unutulmamalıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmadaki sayıtlar aşağıdaki gibidir:

1. Gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarında neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçleri yaşanmaktadır.

2. Gündelik yaşamın bir parçası olan öğrenme ortamlarında yaşanan bu süreçler öğrenme ortamlarının eleştirel ve bilimsel olabilmelerinin, öğrenme ortamlarında eleştirel ve bilimsel çalışmalar yapabilmenin önündeki engellerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın veri kaynağı, amaçlı örneklem olarak belirlenen ve görüşme yapılan eleştirel eğitimcilerden sağlanan görüşlerle sınırlı tutulmuştur. Veri doyumuna ulaşıldığı için görüşmeler 19 (on dokuz) eleştirel eğitimci ile tamamlanmıştır.

Tanımlar

Epik Tiyatro/ Epik-Diyalektik Tiyatro: Bertolt Brecht'in Aristotelyen tiyatroya karşı geliştirdiği anti-illüzyonist, özdeşleşmeyi ve dolayısıyla katharsisi reddeden, seyircilerin oyunlara eleştirel bilinçle katılmalarını, müdahale etmelerini amaçlayan tiyatro anlayışıdır.

Gestus: Gestus sınıfsal özelliklerimizi gösteren bir yabancılaştırma efektidir. Dil, söylem, davranış vb. gestustur.

Tarihselleştirme: Bir yabancılaştırma efekti olan tarihselleştirme ile gerçeğin tarih içindeki görünümüleri verilir. Bu da tarihin değişen-dönüşen yapısını ortaya çıkarır. Tarihselleştirme ile tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebilen bir süreç olduğu gösterilir ve tarihin diyalektik yapısı ortaya konulur. Tarihselleştirme eleştirel bir mesafe için olayların uzak bir tarihe taşınmasını da içermektedir.

Yabancılaştırma: Seyircinin oyundaki duygu ve düşünceye teslim olmasına karşı Brecht'in geliştirdiği, eleştirel mesafeyi içeren bir kavramdır. Seyircilerin oyundaki dünyaya eleştirel bakabilmeleri, oyun içindeki toplumsal çelişkileri anlayabilmeleri için mevcut oyuna öncelikle yabancılaştırılmaları gerekir. Oyunun ve dünyanın yeniden kurulumu, hegemonyayı aşma, ancak yabancılaştırma sürecinden sonra başlayabilir. Bu teknik ile seyircinin dikkati uyarılır, oyuna düşünsel açıdan aktif katılımı sağlanır.

Diyalektik: Diyalektik, çalışmada Brecht'in öğreti oyunlarında ve epik tiyatrodaki kullandığı biçimleri ile sınırlandırılmış ve tanımlanmıştır. Belirlenimci tarih anlayışını reddeden Brecht için diyalektik; bir süreç, bir oluş halidir. Diyalektik, tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebilirliğini ifade eder ve bireyleri özneleşmeye çağırır. Diyalektik süreç öğreti oyunlarında çoğunlukla bir olumsuzlama ile başlar ve bu oyunlarda tez ve anti-tez nihai bir senteze ulaşmaz, konular sosyo-ekonomik, tarihsel arka planlarıyla ve farklı perspektiflerle ele alınır. Diyalektik modeli öğreti oyunlarının merkezine koyan Brecht için amaç, bir öğretiyi öğretmek değil diyalektik düşünme deneyiminin yaşanması, yaşatılmasıdır.

Öğreti Oyunu (Lehrstück- Learning Play): Seyirci ve oyuncu ayrımının olmadığı, süreçlerin, kavramların, çelişkilerin birlikte oynanarak deneyimlendiği oyunlardır. Amaç bir öğretiyi öğretmek değil öğrenme deneyimini diyalektik bir süreç haline getirmek, öğrenenlere diyalektik düşünme pratiğini kazandırmaktır. Tüm oynayanlar “öğrenenler” olarak değerlendirilir.

Neomuhafazakarlık: 1970'lerden sonra modernite ve onun liberal değerleriyle uzlaşan, piyasa ekonomisini olumlayan yeni muhafazakar model için kullanılmaktadır.

Otoriterleşme: Bu kavram, neoliberal ve neomuhafazakâr değerleri benimseyen yapılar/kişiler tarafından ezen-ezilen ilişkilerinin yeniden üretildiği, tekçi söylemlerin güçlendiği ve konjonktüre bağlı olarak rıza ya da zor uygulamalarının gündeme geldiği, demokratik alanın daraldığı durumlar için kullanılmaktadır. Bu süreç aynı zamanda boyun eğen, otoriteleri sorgulamayan “otoritaryen kişilikler”in oluşumuna neden olmaktadır.

Neoliberalizm: 1970'li yıllardan sonra kapitalizmin kendini yeniden yapılandırmasıyla ortaya çıkmıştır. Piyasa ekonomisinin belirleyici olduğu bu sistemde sermaye küreselleşmiş, devlet kamusal alandan çekilmiş, özelleştirme, metalaşma ve piyasalaşma süreçleri yaşanmıştır.

BÖLÜM II

ALANYAZIN

Bu bölümde 1970'lerden sonraki eleştirel eğitim çalışmalarına, eleştirel eğitim çalışmalarındaki tematik değişime ve bu değişimin nedenlerine, Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerine, Bertolt Brecht tiyatrosundan eleştirel eğitime geçiş olasılıklarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1970'lerden Sonra Dünyada ve Türkiye'de Eleştirel Eğitim Çalışmalarının

Kapsamı

Eleştirel eğitim ve bu alandaki çalışmalar diyalektik bir yapıya sahiptir (Aksoy, 2019a). Çalışmalar, içinde yer aldıkları kültürel, ekonomik, sosyolojik, siyasal vb. sistemin/yapının yerel ve küresel düzeyde eğitim alanındaki yansımalarını ele almakla birlikte bu yapılar arasındaki ilişkilere, etkileşimlere, etkileşimlerin görünümüne ve sonuçlarına yer vermektedir (Aksoy, 2019a). Eleştirel eğitim, ele aldığı konuları diyalektik bir çerçevede ele alıp çözümlemelerini bu yönde geliştirirken aynı zamanda tarihsel sürekliliği dikkate alması, tarihe müdahale pratiklerini tartışması ve bu bağlamda bir praksi/praksisleri uygulama çabası içinde olması, bu umudu diri tutması sebebi ile de diyalektik başlığı ile değerlendirilmeye açıktır.

Eleştirel eğitim çalışmaları kapsamında eğitim, içinde yer aldığı sistemin özelliklerini taşımaktadır (İnal, 2009) ve bir yeniden üretim alanıdır (Bourdieu ve Passeron, 2015). Öğrenme ortamlarının mimarisinden müfredata, okullardaki ritüellerden dayatılan/uygulanan davranış biçimlerine kadar uzanan etkileşim alanı, dönemin ekonomik, siyasal, kültürel özelliklerini içermekle birlikte, eğitime bunların taşıyıcısı olma işlevini de yüklemektedir. Bu durumu sosyal yeniden üretim olarak değerlendiren McLaren (2011), eleştirel pedagoji kuramcılarının okulların sosyal yeniden üretimdeki gizli rollerini anlamaya çalıştıklarını, toplum katmanları içinde var olan ekonomik ve sınıfsal ilişkileri devam ettirmek için gerekli olan sosyal ilişki ve tutumların okullarda nasıl üretildiğine odaklandıklarını söylemektedir. Apple'a (1990) göre okullar toplumun yeniden üretimini sağlayan birer sosyal kontrol merkezleri,

hegemonya alanlarıdır. Bu değerlendirmelerin eğitimi bir hegemonya aracı, rıza üretimi alanı olarak gören Gramsci'ye (2010) ve eğitimin ideolojik bir aygıt olduğunu söyleyen Althusser'e (2014) kadar götürülebileceği iddia edilebilir.

Eleştirel pedagoji Marksist kurama dayanmakla birlikte onun temel zeminlerinden biri de eleştirel kuramdır (Wulf, 2010). Frankfurt Okulu'nun çalışmalarında ve bu okulun sosyal bilimler alanına ilişkin değerlendirmelerinde eğitim sosyal, tarihi, kültürel, ekonomik ve politik dinamikleriyle birlikte ele alınmış, onun iktidar yapılanmalarıyla ilişkileri, sosyo-ekonomik yönü, politik yapı içinde konumlanışı ve sunabileceği özgürleştirme olanakları çok yönlü, diyalektik bir zeminde tartışılmıştır (Wulf, 2010).

Klafki'ye (1976; Akt. Wulf, 2010) göre eleştirel kuramdan beslenen eleştirel pedagoji, eğitimin sosyal koşullarını açıklayarak ve ideolojik eleştirelliği kullanarak mücadele etmektedir. İdeolojik eleştirelilikse, üretimin sosyal koşullarının bilimsel ifşası ve bunların sosyal durumunun, bu durum üzerine müdahale olasılıklarının hatalı anlaşılmasının sonucu olan yanlış yorumların, normların ve teorilerin ortaya çıkarılması anlamına gelmektedir. Çünkü ideolojiler baskın sosyal grupların çıkarlarına uygunluk göstermekte ve ideolojiler baskın sosyal gruplar tarafından baskılanmış ve ezilmiş kişilerce doğru olarak kabul edilebilmektedir; dahası ideolojiler yabancılaşmış bilincin ifadesidir (Klafki, 1976; Akt. Wulf, 2010). Bu yabancılaşmış bilinç, Freire'nin ifadesiyle örtük/gömülü, Brecht'in ifadesiyle manipüle edilmiş bilinç, eğitim vasıtasıyla oluşturulmaktadır. Eleştirel pedagojinin misyonlarından biri de bu bilincin üzerindeki örtüyü kaldırmak ve ezilenlerin kendileri için mücadele edebilmelerini sağlamaktır (Freire, 2017). McLaren için (2007) eleştirel pedagoji, farklılıklara ve maddi kaynaklara eşit erişim gereklilikleri etrafında inşa edilecek demokratik bir sosyal düzen kurma amacına sahipken Giroux (2018), eleştirel pedagojinin bilgi, iktidar ve otorite arasındaki ilişkilere ışık tutan, toplumsal katmanlarda süregiden hareket, bir mücadele biçimi olduğunu iddia etmektedir. Spring (1997), eleştirel pedagoji yerine radikal pedagoji ifadesini kullanmakta ve radikal pedagojinin sadece okullardaki geleneksel öğrenme biçimlerini değil, çocuk yetiştirme yöntemlerini ve ailenin örgütlenmesini de kapsadığını, otoriter olmayan, devrimci karakter yapılarını destekleyecek yeni toplumsallaşma biçimleri üzerinde durması gerektiğini söylemektedir. Tüm bu tanımlarla birlikte Aksoy'a (2017a) göre, eleştirel pedagojiye ilişkin yapılan ve yapılacak tanımlamalar, tartışmalar, yaklaşımlar çoğaltılabileceği için tek bir eleştirel pedagojiden değil eleştirel pedagojilerden söz etmek olanaklı görünmektedir.

Eleştirel pedagoji alanında çalışan ya da eğitimin eleştirel analizine yönelen düşünürlerin/yazarların yöneldiği sorunlara ilişkin kullandıkları epistemoloji ya da bağlı oldukları felsefi, toplumsal, pedagojik, politik akımların niteliği bir kategorileştirmeye yol açabilirken gerek tarihsel gerekse coğrafi bakımdan eleştirel pedagoji düşüncesinin gelişiminde yer eden farklı durakları ya da söylemleri dikkate aldığımızda ortaya birden fazla kategorileştirme kaynağı da çıkabilmektedir. Her biri kapsamlı bir tartışma ve külliyat oluşturmuş başlıklar, tarihsel/zamansal ve mekânsal olarak ortaya çıkan farklı eleştirel eğitim yaklaşımlarını incelemeyi tabi tutmayı olanaklı kılması nedeniyle, tek bir eleştirel pedagoji disiplininin değil eleştirel pedagojiler'den söz etmenin olanaklı olduğunu görüyoruz (Aksoy, 2017a, 71).

1970'lerden önceki eleştirel eğitim çalışmaları kapitalizm ve onun yeniden üretiminde eğitim biliminin, öğrenme ortamlarının işlevlerine, ezen-ezilen ilişkilerine, eğitim vasıtasıyla yeniden üretilen her türden eşitsizliğe, alternatif eğitim çalışmalarına odaklanırken 1970'lerle birlikte çalışmalar neoliberalizm, neomuhafazakarlık ve otoriterleşme konularında yoğunlaşmıştır (İnal, 2009 ve Aksoy, 2014 ve 2017a). Çünkü 1970'lerle birlikte dünyada önemli bir dönüşüm yaşanmış (Özkazanç, 1997; Apple, 2004) ve diyalektik doğası gereği eleştirel eğitim de yönünü bu dönüşümün olası ve mevcut etkilerine, sonuçlarına çevirmiştir (Aksoy, 2014 ve 2017a).

Kapitalizm, 1970'lerle birlikte yeniden yapılanma sürecine girmiş ve neoliberalizme evrilmiştir. Neoliberalizm, Refah Devleti'nin krize girmesi sonrasında kapitalizmin yeniden yapılanma sürecinde ortaya çıkmış, neoliberalizme neomuhafazakarlık ve otoriterleşme eşlik etmiştir. Bu süreç, sosyal bilimcilerin önemli bir bölümü tarafından Yeni Sağ olarak da adlandırılmıştır (Belsey, 1994; Özkazanç, 1997; Pekel, 1997; Baltacı, 2004; Sayılan ve Türkmen, 2013).

Neoliberalizm, Refah Devleti'nin krizinden sonra bu krizi aşmak için restore edilen liberalizmin-kapitalizmin 1970'lerden sonraki versiyonudur (Yaşlı, 2004). Sayılan'a (2007) göre, 1970'lerde kapitalizmin yeniden yapılanma süreci içerisine girmesi ile ideolojik bir hegemonya yaratılmış; üretimin, ticaretin, mali sermayenin, iletişimin, yönetimin ve denetimin uluslararasılaşabilmesi için kamusal alanın tasfiyesini ya da daraltılmasını odağına alan serbestleştirme, düzensizleştirme (deregülasyon) ve özelleştirme anlayışı tüm kamusal alanlara dayatılmıştır. Bu durum eğitimim, bilimin ve kültürün metalaşmasını beraberinde getirmiştir. Harvey (2015), neoliberalleşme pratiğinin son otuz yılda evrildiğini söylemekle birlikte neoliberal devletin kurum, yetki ve işlevlerinin eşitsiz coğrafi gelişimine, neoliberal devletin istikrarsız yapısına dikkat çekmekte, neoliberalizmde şirketlerin serbest piyasada

faaliyet gösterme özgürlüklerinin temel bir fayda olarak görüldüğünün, özel girişim ve girişimcilik anlayışlarının yenilik ve servet yaratmanın bir anahtarı sayıldığıının, özelleştirmelerin “müştereklerin trajedisi”nden korunmanın en iyi yolu olarak algılandığının altını çizmektedir. Devletin piyasadan çekilmesi şeklinde de özetlenebilecek restorasyon sürecinde güçlü devlet, hiyerarşi, disiplinli toplum, aile vurgularıyla öne çıkan neomuhafazakarlık ise neoliberalizmin yaratabileceği parçalanma duygusunu bertaraf etmek için işlevsel kılınmıştır. Neoliberalizme ve neomuhafazakarlığa eşlik eden otoriterleşme de kültürel değerlere bağlılığı, toplumsal istikrarı, saygı ve disiplini, güçlü piyasaları sağlayacak bir olanak olarak görülmüştür. Bu bağlamda neomuhafazakarlık burjuva değerlerinin çözdüğü değerleri, neoliberal dönemde yeniden inşa etmek için piyasa ile eklemlenmiş bir şekilde ortaya çıkmış; aile, otoriter devlet ve muhafazakarlık modernite ile uyumlu bir biçimde yeniden üretilmiştir (Baltacı, 2004).

Yeni liberalizmle yeni muhafazakarlık arasında nasıl bir yakınlaşma olduğunu basitçe şu biçimde anlatabiliriz: Klasik liberalizm ekonomik alanda devletin gece bekçisi rolünde olduğu serbest piyasa ekonomisini benimsemekte, toplumsal alanda geleneği, ahlaksal değerleri gözardı etmekteydi. Muhafazakarlık ise tam tersi piyasa ekonomisinin gerekliliği düşüncesine katılmamakta, devlete, geleneğe ve ahlaksal değerlere vurgu yapmaktaydı. Yaşanan sosyal devlet deneyiminin ardından yeni liberaller ekonomik alanda klasik liberalizmin serbest piyasa ekonomisi anlayışına dönüş yapmış, toplumsal alanda da muhafazakarlığın ahlaksal değerlerle örülü birey anlayışını ve güçlü devlet yaklaşımını benimsemiştir. Yeni muhafazakarlar da toplumsal değer ve geleneklere verdikleri önemi koruyarak serbest piyasa ekonomisini benimsemişlerdir (Baltacı, 2004, 365-366).

Akdemir’e (2017) göre neoliberalizm ve neomuhafazakarlık ideolojisi, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa’da uygulanan Refah Devleti’nin ve Türkiye gibi “Refah Devleti” tecrübesi yaşamamış çevre kapitalist ülkelerdeki sosyal devletin 1980’lerden itibaren devletin ve toplumun yeniden liberalleşmesiyle ortadan kaldırılmasını içeren ekonomik, siyasi, toplumsal ve felsefi dönüşümü kapsamaktadır. Neoliberalizm kavramı serbest piyasanın oluşturulmasını, devletin ekonomide küçülmesini, ancak “otoriterleşme” temelinde güçlenmesini içeren ekonomik boyutken toplumsal değerlerin neoliberal sürece uyum gösterecek, muhafazakar politikalarla desteklenecek şekilde piyasalaşmasını sağlayan felsefi, toplumsal ve bireysel dönüşümü hedefleyen politikalar bir üst başlık biçiminde Yeni Sağ olarak ifade edilmektedir (Belsey,1994; Özkazanç, 1997; Pekel, 1997; Baltacı, 2004; Sayılan ve Türkmen, 2013).

Tünay (2002), Türkiye’de 1980 sonrasında büyük oranda Reaganizm ve Thatcherizm’le benzerlik gösteren bir Yeni Sağ ittifakının kurulduğunu ve bu ittifakın devletçilik karşıtlığı, özelleştirme, liberal-rekabetçi bireycilik ve İslami kapitalist girişimcilik gibi yeni unsurları içinde barındırdığını iddia etmektedir. Yeni Sağ, yeni bir hegemonya girişimidir ve Türkiye’de 1983 yılı itibariyle geleneksel ideolojilerin bütün çelişkili öğelerini uyumlu hale getirerek yeni bir ideolojik sistem oluşturmaya çalışmıştır. Türkiye’de Yeni Sağ, Thatcherizm gibi sınıf temelli bir düşünme tarzını ortadan kaldırmak için “orta direk” ifadesini güçlendirmiş, yine Thatcherizm gibi devletçilik karşıtı söylemler geliştirmiş ve İslamî uygulamalarla toplumun farklı kesimlerini tek toplumlu bir hegemonya projesi etrafında mobilize etmeyi hedeflemiştir (Tünay, 2002).

Güler (2005) konuya devletin geçirdiği yapısal dönüşümler odaklı yaklaşmaktadır:

Devletin yeniden yapılandırılmasındaki ‘yapısal uyarlanma’ yöntemi, 1980’li yıllarda biçimlenen yeni bir dünya sistemi temelinde ve varlığı serbest piyasaya endekslenmiş bir demokratikleşme öngören *yeni sağ* ideolojisi çerçevesinde ortaya çıkmıştır (...) gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasındaki ilişkilerde ‘bağımlılık’ ya da ‘emperyalizm’ gibi kavramlar tarihe karışmıştır (Güler, 2005, 83).

Güler’e (2005) göre, küreselleşme ile birlikte “bütünleşme” kavramı ön plana çıkmış ve geri kalmış ülkelerin gelişmiş ülkelerle bütünleşebilmelerinin yegâne yolu olarak korumacı duvarların yıkılması önerilmiştir. Burada korumacı duvarlar kamu ekonomisi, korumacı duvarların hamisi ise devlettir. Yeni Sağ’ın temel ideolojisi de bu korumacı duvarların, gelişmiş ülkelerdeki demokrasiye, özgürlüklere ulaşabilmesi için kaldırılması ve devletin olabildiğince küçültülmesidir. Bu hedefin üç aracı serbestleşme, özelleştirme, yerelleştirmedir. Bu bağlamda devlet yeniden yapılandırılmış, yapısal uyarlama (structural adjustment) geçirmiştir. Küreselleşmeyi küresel sömürgecilik olarak değerlendiren Güler (2005), orta ölçekli kapitalist bir ülke olarak tanımladığı Türkiye üzerinden yapısal uyum politikalarını analiz etmiş ve küreselleşme sürecinin temel kavramlarından biri olan yönetişimin, demokrasi söyleminin kamu kaynaklarının yerli ve yabancı özel sermayeye devredilmesi anlamına geldiğini iddia etmiştir.

Özkazanç (1997), muhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin başlama gerekçelerini Mayıs 68’i ve onun yarattığı etkilere kadar götürürken Topal (2002), neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme sürecinin, serbest piyasa ekonomisi

uygulanırken oluşabilecek herhangi bir toplumsal tepkiyi önlemek ve onu zor yoluyla bastırmak için Yeni Sağ açısından işlevsel olduğunu iddia ederek daha geç bir nedene bağlamaktadır.

Özkazanç'a (1997) göre "Devlet, emek, sermaye arasında varılan kısmi uzlaşmanın 1970'lerden itibaren çözülmeye başlamasıyla birlikte refah devleti ağır bir krize girer ve 80'lerin başında yerini yeni sağa bırakır" (Özkazanç, 1997, 29). Özkazanç, Yeni Sağ'ın oluşumunu belirleyen önemli etkenlerden birinin 1968 İsyanı olduğunu iddia eder. Çünkü 68, doğrudan devlet iktidarını ele geçirmeye yönelik bir siyasi hareket olmaktan çok iktidarın aile, okul, özel yaşam ve işyeri gibi gündelik yaşamdaki görünümüne karşı kendiliğinden gelişen bir harekettir. Militarizme karşıdır, coşku, aşk, cinsellik gibi değerleri öne çıkarmıştır. Mayıs 68 atlatılmıştır ancak muhafazakar alanda ve liberal alanda bir tehdit olarak devam etmiştir. 1970'lerin sonuna gelindiğindeyse Refah Devleti'nin yol açtığı sorunlar artık olgunlaşmıştır. Kanun ve düzenin tesis edilmesi, toplumsal taleplerin dizginlenmesi, bütçenin denkleştirilmesi ve mali krize son verilmesi gündeme gelmiştir. Refah Devleti'nin sorunları çözülmediği gibi emek ve sermaye arasındaki çelişkiye, toplum ve birey, devlet ve sermaye, işçi hareketi ile yeni toplumsal hareketler, orta sınıf ile alt sınıf çelişkileri de eklenmiştir. Özkazanç'a (1997) göre tüm bunlar Yeni Sağ projesinin belirleyenleridir. Bu sebeplerle muhafazakarlık liberalizmle uzlaşmış, böylelikle toplumsal alan, devlet ve otorite yeniden kurulmuş, serbest piyasa ekonomisi modeli ile bütçe toparlanması, mali krizin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Hem kapitalizmin hem de toplumsal eşitlik arayışının dinamiklerini sonuna kadar besleyen refah devleti, bu ikisi arasındaki çelişkinin olgunlaşmasıyla birlikte derin bir bunalıma girmişti. Dolayısıyla bir sonraki tarihsel aşamada ya bu toplumsal iddialar gerçekleşecek ya da iddialardan vazgeçilecekti. Yeni Sağ, ikinci seçeneği gerçekleştirmeye soyundu. Refah devletinin krizi, küreselleşmenin yeni bir evresine giren kapitalizmin neoliberal doğrultuda yeniden yapılandığı siyasal sistemin sermaye lehine bozulan dengelerin yol açtığı çelişkilerle baş edebilmek için daha otoriter bir görünüm aldığı, toplumsal rızanın örgütlenmesinde otoriter-popülist tarzların önem kazandığı, yeni hegemonik projeyi gündeme getirdi (Özkazanç, 1997, 31).

Frankfurt Okulu'nun son kuşak temsilcilerinden Dubiel'e (2017) göre, neomuhafazakarlık ve neoliberalizm iç içe düşünülebilir. Dubiel (2017) açısından 1980'li yılların ilk yarısında gerçekleşenler, Batılı dünyanın metropollerinde muhafazakar parlamento çoğunluğunun tesadüfi bir artışından ve sosyal demokrasinin

bunalımından öte bir şeydir. Aslında burada olan Refah Devleti'nin terki ve liberal-kapitalist tarzda arındırılacak bir alt yapıya, neomuhafazakar projenin üstyapı olarak tesis edilmesi ile geç-kapitalist üstyapı arasındaki gerilimdir. Yani Refah Devleti ve onun sosyal devlet anlayışı rafa kaldırılmış, yeni oluşan neoliberal alt yapıya, üstyapı olarak neomuhafazakar proje eklenmiştir. Neomuhafazakarlığın, muhafazakar düşünce ile paralel bir şekilde ilerlediğini, neomuhafazakarlığın gelişmiş kapitalist toplumlarda var olduğunu, yasaklayıcı bir anlayışa sahip olduğunu ve tüm bunların iç içe geçtiklerini iddia eden Dubiel (2017), neomuhafazakarlıkla ilgili şöyle bir betimleme yapmaktadır:

Yeni Muhafazakârlığın entelektüel temsilcileri, gelişmiş kapitalist toplumların yapıları içinde dondurulmuş bir ilerleme, yani sosyal dünyanın biçimsel rasyonel düzenlenişinde bir ilerleme açısından muhafazakâr bir tutum alırlar. Yeni Muhafazakârlar tarafından canla başla savunulan, sosyolojik toplum teorisinde kendi bilincine varmış olan “burjuva” rasyonalitesi asıl olarak şu değer ve kurumlarda cisimleşir: Öncelikle kültürel ve siyasi amaçlarından soyutlanmış bir teknolojik ve sosyal teknik gelişmenin amaçsız akışı; sonra üretim araçları üzerindeki özel mülkiyete yüksek derecedeki toplumsallaşma koşulları altında bile dokunmayan bir üretim tarzı; ahlaki saikleri ve üretimin işlevsel gereksinimlerini kısa devre ile birbirine bağlayan yasaklayıcı bir etik ve nihayet, içinde biçimsel meşruluğa sahip profesyonel elitlerin kolektif kararlarının görüşülüp uygulandığı, toplumsal gruplardan kesinkes ayrılmış bir siyasi sistem (Dubiel, 2017, 155).

Yaşlı (2004), sosyalizm ve liberalizmle birlikte Avrupa modernleşmesinin üç temel düşünce akımını temsil eden muhafazakarlığın, esas olarak, 1789 Fransız Devrimi'nin getirdiği popüler demokrasi, teknoloji, sekülerizm gibi değerlere karşı ortaya çıkan bir tepki ideolojisi olduğunu söyler. Neomuhafazakar süreçte ise bu değerlerle uzlaşmış ve neomuhafazakarlar Yeni Sağ olarak adlandırılan süreçte bireycilik, teknoloji, yönetim ve girişimcilik gibi unsurlarla beraber yollarına devam etmişlerdir. İlmî İslam üzerinden bir okuma yapan Haenni (2014) ise dinselliğin kendini ifade ettiği yeni alanın piyasa olduğunu söyleyerek, bu alanın İslam'ı şirket yönelimli yeni bir kavramsal dünyanın içine soktuğunu iddia etmiştir. Şirket, girişimcilik, başarı gibi düsturlarla yeniden biçimlenen İslam, bu noktaya özellikle Amerika'da eğitim alan İslamcı figürlerin ülkelerine döndükten sonra kurdukları şirketler, internet siteleri, yazdıkları kitaplarla gelmiştir. Bu düşünsel alan Amerika'da Evanjelistlerle şekillendirilmiştir (Haenni, 2014).

Neoliberalleşme sürecini tekelci devlete geçiş olarak okuyan ve otoriterleşmeyi tekelci devletin yeni normallığı, devletin olağanüstü hali olarak değerlendiren Poulantzas (1980 ve 2010), bu yeni normallik durumunda yaşananları/yaşanacakları şöyle açıklamaktadır: Otoriter devlette dönüşüm, bir egemen kitle partisine duyulan ihtiyacı da beraberinde getirir. Bu dönemde egemen parti; devlet bürokrasisindeki işleyişi uyumlulaştırmanın, homojenize etmenin, farklı idari birimler arasında tutarlılığı sağlamanın ve bürokrasinin yürütmeye sadakatini garantilemenin aracıdır. Egemen parti devlet ideolojisini kitlelere taşır ve muhalefeti, yeni siyasi oluşumları düşmanlaştırır. Olağan demokrasi mekanizmaları feshedilmez ama işlevsizleştirilir, siyasi partilerin temsil etme kapasitelerindeki düşüşle birlikte medyanın manipülasyonu güçlenir. Güçler ayrılığı ilkesi ortadan kalkar, yasama yürütmeye devredilir. Hukukun belirlenmiş sınırların yokluğunda çeşitli devlet aygıtlarının müdahale alanları birbirinden ayrılır ve her birinin sınırları silikleşir. Her şey, güçlü olan devletin müdahale sahasına girer, bir iktidar şebekesi kurulur ve aktarım organları arasında paralellikler sağlanır. Poulantzas (1980), Gramsci'nin hegemonya kavramına sıklıkla başvurur ve “ideolojik aygıtlar” tespitinin Gramsci'ye ait olduğunu söyleyerek ideolojik aygıtlar ve baskı aygıtları arasında kapitalist devlet formunda farklılıklar, özerk alanlar olabileceğini ekler. Poulantzas, kapitalist devlet formunda ideolojik aygıtlar olarak nitelenen sendika, okul, hukuk sistemi, siyasi partiler, din gibi kurumların kendi içlerinde özerk olabileceklerini, baskı aygıtlarından da özerk olabileceklerini, ancak totaliter devlete, devletin olağanüstü formuna/yeni normallığe – emperyalist devlet, tekelci devlet, faşist devlet- geçişle birlikte, anılan özerkliklere müdahale edileceğini iddia eder. Baskının görünür olmasının nedeni ideolojik aygıtlar ve baskı aygıtları arasında uyumun sağlanmasından, sınırların silikleşmesindendir. Bu yeni dönemde tek parti ve tek sendika anlayışına devlet aygıtlarının merkezileşmesi eşlik eder. Dikey hiyerarşi modeli ve şef kuralı belirleyicidir. Faşist parti ile devlet aygıtının iç içe geçtiği bu dönemde, askeri diktatörlükten farklı olarak siyasi polis, devletin baskı aygıtlarının bütününe egemen olur. Böyle dönemlerde ailenin işlevi liberal devletteki işlevine göre daha geleneksel bir noktaya çekilir, medyanın da sürece dahil olmasıyla parti-aile-propaganda aygıtı, devletin ideolojik aygıtlarının egemen üçlüsü haline gelir (Poulantzas, 1980 ve 2010). Karahanoğlu ve Türk'e (2018) göre, Poulantzas'ın bu değerlendirmeleri 1970'lerden sonraki otoriterleşme sürecini kişisel/ideolojik eğilimlerle değil sınıfsal bağlamla ilişkilendirmesi ve devlet dönüşürken toplumsal sınıflar arasında yeniden dağılan güç ilişkilerini görünür kılması açısından önemlidir.

Topal (2002), Tünay (2002), Özkazanç (1997), Jessop (2005) gibi isimler otoriterleşme sürecini Gramsci'nin hegemonya kavramı ile ele almışlardır. Gramsci'ye (2010) göre, hegemonya salt ekonomik, siyasal olgu ve etkinlikler açısından değil, devlet merkezli kültürel olguya, kültürel etkinliğe, kültürel bir cepheye onay/rıza verilmesi açısından da başat öneme sahiptir. Çünkü hegemonya sadece baskı ve fiziki güç değildir, aynı zamanda rıza üretimidir, egemen sınıfın ve ona tabii olan kesimlerin diğer sınıflar ve gruplar üzerindeki ahlaki, entelektüel liderliğidir. Jessop'un (2005) hegemonya değerlendirmeleri Gramsci'nin ve Poulantzas'ın değerlendirmeleriyle uyumludur:

Genel bir ifadeyle hegemonya, farklı sınıf bağlantılı (ama zorunlu olarak sınıf bilinçli değil) güçlerin, belirli bir sınıfın (ya da fraksiyonların) siyasi, entelektüel ve ahlaki önderliği altında ya da daha keskin biçimde onun siyasi, entelektüel ve ahlaki sözcülüğünde çağırılması/adlandırılması ve örgütlenmesini içerir (Jessop, 2005, 171).

Poulantzas ile paralel bir şekilde devletteki dönüşüme, sınıf ilişkilerinin dönüşümü ve yeniden yapılandırılması açısından dikkat çeken Jessop (2005), birikim stratejisini, çeşitli ekonomi dışı önkoşulları ile birlikte bir bütün olan belirli bir ekonomik büyüme modeli olarak tanımlamakta ve birikim stratejilerinin başarılı olabilmesi için, sermaye çevriminin farklı uğraklarının (para, banka sermayesi, endüstriyel sermaye vb.) belli bir fraksiyonun hegemonyası altında birleşmesi gerektiğinin altını çizerek hegemonya ve otoriterleşme arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Jessop (2005) açısından bu tarz bir liderliğin uygulanmasının anahtarı ise genel çıkar ile özel çıkar arasında soyut çatışma problemini çözebilecek belirli yeni bir hegemonik projenin geliştirilmesidir. Çatışmanın çözümü soyut düzeyde olanaksız olsa da belirli siyasi, entelektüel ve ahlaki pratikler üzerinden bunu çözmek hegemonik liderliğin görevi olmaktadır. Projeyle tutarsız özel çıkarlar ise bu süreçte ahlak dışı ve akıl dışı sayılmakta, uzlaşmanın dışındaki gruplar ısrar etmeyi sürdürdükleri sürece yaptırıma tabi tutulmaktadır. Yeni hegemonik proje; askeri başarıyı, toplumsal reformu, siyasi istikrarı, ahlaki yenilenmeyi içerebilmektedir (Jessop, 2005).

Devletler neoliberalizm ile birlikte dönüşürken diğer kamu alanları gibi eğitim de bu süreçten etkilenmiştir. Bu yeni dönemle birlikte eğitim alanında, 1970'lerden sonra dünyadaki eleştirel eğitim çalışmalarında da sıklıkla belirtildiği gibi, özelleştirme süreçleri yaşanmış ve eşitsizlikler derinleşmiştir. Eğitim ve bilgi metalaşmış, kamu okulları ve eğitim işleyişleri açısından serbest piyasaya, neomuhafazakar kişi veya

kurumlara devredilmiştir. Müfredatlar, neoliberallerin ve neomuhafazakarların müdahaleleriyle piyasanın ihtiyaçları noktasında yapılandırılmış, öğrenme ortamlarında otoriterleşme unsurları, güçlü devlet, güçlü ulus söylemleri ve tekçi, militarist, heteroseksist, ataerkil söylemler öne çıkmıştır (Apple, 1990, 2004, 2006a ve 2006b; McLaren, 1999 ve 2007; Aksoy, 2005 ve 2018b; Aratemur Çimen, 2015; Vittoria, 2015; Rutz ve Balkan, 2016).

Eleştirel eğitim alanındaki çalışmalarda 1970'lerin sonu itibari ile dünyada yaşanan neoliberal dönüşümle ilişkili olarak tematik değişimler ortaya çıkmış, alan araştırmacıları bu dönüşüm sürecinde yaşananlara dikkat çekmiştir. Çalışmalar önemli oranda sınıf analizlerini içermiş, süreç ilerledikçe de eşitsizlikler, disipliner/otoriter süreçler, ezme-ezilme biçimleri, müfredatların nasıl yapılandırıldığı, eğitimde dinselleşme vb. konular ekonomik, politik ve diğer perspektiflerle ele alınmıştır. Çalışmanın bu aşamasında dünyada 1970'lerden, Türkiye'de ise 1990'lı yıllardan sonra eleştirel eğitim alanında çalışma yapan ve alana dışarıdan katkı sunan isimlere, bu isimlerin çalışma odaklarına, yöntemlerine, yaygın olarak ele aldıkları temalara, çözüm önerilerine ve tekniklere yer verilmiştir.

1970'lerden sonra ve günümüz eleştirel eğitim çalışmalarına bakıldığında Michael W. Apple, Paula Allman, Jean Anyon, Peter McLaren, Glenn Rikowski, Mike Cole, bell hooks, Ira Shor, Joel Spring, Peter Mayo, Paulo Vittoria ve Dave Hill gibi kimi isimlerin öne çıktığını söylenebilir (İnal, 2009; Aksoy, 2014 ve 2017a) ancak eleştirel eğitim alanında ağırlığı en fazla hissedilen isimlerden biri kuşkusuz 1960'lı yılların sonu itibariyle Paulo Freire'dir. Öte yandan, çalışmalarıyla eleştirel pedagojinin kurucu isimleri arasında sayılmayı hak eden isimler arasında yer alan Ivan Illich ve Don Lorenzo Milani öncelikle sayılabilecek isimlerdendir. Tüm bu isimlere ek olarak doğrudan eğitim alanından olmayan ancak eğitim konusundaki eleştirel görüşleri ile alana katkı sunan Paul Willis, Michel Foucault, Pierre Bourdieu gibi sosyal bilimciler de eleştirel eğitim hanesine eklenebilir.

Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (2017) adlı çalışmasıyla eleştirel pedagoji alanında ve uygulamalarında önemli bir kırılma yaşanmıştır. Çalışmasında ezme ve ezilme süreçlerine eğitim açısından da bakan Freire, bu çalışmasıyla ezilenlerin kurtuluşu için önemli teknikler sunmuştur. Freire, çalışmasında eğitime ve onun dağılımına, içeriğine, yeniden üretim noktasındaki işlevlerine eleştirel noktalarda bakmakla kalmamış, eğitim hayatında ve gündelik yaşamda özgürleşme pratikleri için uygulanabilecek teknikler, kavramlar geliştirmiştir.

Freire, Brezilyalı bir eğitim bilimcidir. Yapıtları incelendiğinde – *Education For Critical Consciousness* (2005), *Pedagogy of Freedom* (2001)- özellikle Marx, Gramsci, Erich Fromm, Mao, Che Guevera, Althusser gibi isimlerin etkilerini görebilmek mümkündür. Freire, eleştirel eğitim çalışmalarında bugün temel bir kaynak olarak değerlendirilen *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı çalışmasını 1968’de Portekizce olarak yazmıştır. Freire, çalışmasının önsözünde, ezilenlerle yaptığı çalışmalarda onların özgürlük korkusu ile karşılaştığını ve ezilenlerin bu korkularını aşabilmelerini sağlamak ve onlara yön gösterebilmek için yeni bir pedagoji oluşturmaya ihtiyaç duyduğunu belirtir. Bu, Freire için ezilenlerin pedagojisidir ve bu pedagoji, sadece ezilenleri değil yaşamın tüm alanlarını, ezenleri de özgürleştirecek bir pedagojidir.

Freire’ye göre ezilenlerin insani ve tarihi görevi, kendilerini ve aynı zamanda da ezenleri özgürleştirmektir. Freire’ye göre ezme ve ezilme rolleri yaşam içerisinde sürekli değişmektedir. O, bir bilinçlenme gerçekleşmediği ve bu bilinçlenme sürekli hale gelmediği için, ezilenlerin ve ezenlerin konumlarının yaşam içindeki pozisyonlarına bağlı olarak değiştiğini söylemektedir. Örneğin evde sömürüye maruz kalan bir kadın öğretmen okulda ezen konumuna, evde ezen konumunda olan bir baba, fabrikada ezilen konumuna gelebilmektedir. Ona göre ezilenler; hemen her zaman özgürleşmeye çabalamak yerine, kendileri de ezenler, yani astlarını ezenler haline gelme eğilimindedir. Onların düşüncelerinin yapısı; onları biçimlendiren somut, varoluşsal durumun çelişkileri ile koşullandırılmıştır. Onların ideali insan olmaktır, fakat onlar için insan olmak, ezen olmaktır. Onlar için yeni insan bireyseldir, kendilerini ezenlerle özdeşleştirdikleri için, ezilen sınıfın kişileri ya da üyeleri olduklarının bilincinden yoksundurlar. Ezilenlere zarar veren özgürlük korkusu, onları ezenlerin rolünü arzulamaya yönelten veya onların ezilen rolüne bağlayan korku incelenmelidir. Freire, eğitimle ve eğitimde dönüşüme ancak ezilenlerin *bilinçlenmesiyle* (*conscientização*) ulaşılabileceğine inanır. Freire için mesele, ezilenlerle birlikte ve ezilenler için radikal bir pedagoji oluşturmaktır. Bu pedagoji, ezilme olgusunu ve nedenlerini, ezilenlerin “üzerinde düşünecekleri nesneler” haline getirecek ve bu düşünme sürecinden de özgürleşme mücadelesine ezilenlerin katılımları doğacaktır. Ezilenlerin pedagojisi, mücadele içinde oluşturulacak ve süreç içerisinde yeniden oluşturulacaktır. Freire’de “conscientização/bilinçlenme” önemli kavramlardan biridir. Bu aynı zamanda Freire’nin vurguladığı Bergson’un *durée/süreç* kavramı ile düşünülmelidir. Çünkü bilinçlenme denilen olgu, olan biten bir şey değil, yaşam var oldukça sürekli olarak yeniden var olacak ve oluşturulacak bir süreç olarak algılanmalıdır.

Freire'nin ezilenlerin pedagojisi için kullandığı kavram ve teknikler; bilinçlenme, oluş, diyalog, öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğretmen rollerinin dönüşümü, özneleşme, problem tanımlayıcı eğitim, praksis, kültürel eylem, eleştirel okuryazarlık, kod çözme, konusal araştırma, sınır durumların aşılması, üretken konular... şeklinde sıralanabilir. Freire, eleştirel eğitim literatürüne kazandırdığı bu kavram ve teknikleri diyalektik bir yapı içinde ele almıştır. Bu teknikler etkileşim halindedir ve onları birbirlerinden yalıtmak Freire açısından düşündüğümüzde doğru olmamakla birlikte mümkün de değildir. Çünkü Freire için ezilenlerin kurtuluşu ve özgürleşme mücadelesi hep sürecektir ve bu süreçte etkileşimler devam edecektir.

Sıralanan tekniklere bakıldığında şunlar söylenebilir: Bireyler; Freire açısından Gramsci'nin hegemonya kavramı veya Althusser'in üstbelirlenim kavramı bağlamında gömülü/örtük bir bilince sahiptir ve bu bir sınır durumudur. İnsanların indirgendiği bu sınır durumun aşılabilmesi için bilinçlenme/farkındalık gereklidir. Bu bilinçlenme sürecine aynı zamanda düşünme ve eylemin bir arada yürüdüğü ve süreklilik kazandığı praksis eşlik etmelidir. Praksisle birlikte özneleşen bireyler, kendilerini ezilen konumuna getiren durumları nesneleştirmeli ve bu sınır durumları sınıreylemlerle aşmalıdır. Özgürleşme sürecinde bireylerin pasif olduğu bankacı eğitim modeli yerine, diyalogun etkin olduğu, öğretmenlerin öğrenci, öğrencilerin öğretmen olarak karşılıklı dönüşümler geçirdiği problem tanımlayıcı eğitim modeli kullanılmalıdır. Bu modelde özneleşen bireylerle birlikte üretken konular ele alınmalı, mevcut yol haritaları reddedilerek içerik, özneleşen bireylerle birlikte diyalog halinde saptanmalıdır. Konusal araştırma da burada ortaya çıkacaktır. Çünkü konusal araştırma, bankacı eğitim modelinde olduğu gibi dışarıdan getirilen konu incelemelerinin reddedilerek konuların, çalışma grubunda olan bireylerin yaşamlarından alınmasına, bu konuların yine diyalog halinde birlikte ortaya çıkarılıp analiz edilmesine dayanır. Praksis halinde gerçekleşecek bu süreçte, kültürel eylemlerin sürekliliği sağlanmalı ve gelecek bugünden kurulmaya başlanmalıdır. Üretken konular, dünyayı tartıştıran, onun sosyo-ekonomik analizini yerel/bölgesel/kıtasal farklılıkların dikkate alınarak yapılmasını sağlayan, bireylerin mevcut kodları çözerek bilinçlenmelerini sağlayan konulardır. Freire, ezilenlerin mücadelesinin umutla sürdürülmesi gerektiğini söyler. Umut, Freire'de kollarını kavuşturup beklemek değildir, mücadele edildiği sürece ezilenleri güçlendiren, hareketlendiren, öznelere kendileri için öznelere olma yolunda ilerlemesini sağlayan, eğitimle iç içe geçmiş ontolojik bir gereksinimdir (Freire, 2017).

Freire'nin çalışmaları sadece Latin Amerika'daki eleştirel çalışmaları değil Kuzey Amerikalı ve Avrupa merkezli eleştirel eğitimcileri; toplumsal hareketleri, tiyatro ve drama çalışmalarını da etkilemiştir. Bu noktada Brezilya'daki Topraksız Köylü Hareketi MST'den (Yeğin, 2004) Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu'na (Sezgin, 2015), demokratik katılımcı bir model olan Porto Allegre Yurttaş Okulundan (Apple, 2004) Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın drama çalışmalarına kadar (Sezgin, 2015) yaygın bir etkiden söz etmek mümkündür.

Doğrudan eleştirel eğitim alanından olmayan ancak alana ilişkin katkılarından söz edilebilecek isimlerden biri Michel Foucault'dur. Herhangi bir sınıfsal çözümleme yapmayan, iktidar aygıtının dağılımını, işleyişini güç ilişkileri/disipliner süreçler bağlamında analiz eden Foucault için okullar iktidarın üretildiği alanlardan biridir. Foucault disipliner toplumlarda belirleyici olan üç temel özellikten söz etmektedir. Bunlar hiyerarşi, normalleştirme yasaları ve kontrol-teftiş-denetim uygulamalarıdır (Foucault, 2006). Foucault'ya göre okulların mimarisiyle hapisanelerin, hastanelerin ve akıl hastanelerinin mimarisi benzerdir. Bu kurumların tümünde uzun koridorlar vardır, kapılar yan yana dizilmiştir, mekanları denetleyen, disiplin altında tutan gözcüler ve onları gözetleyen diğer gözcüler vardır. Bu gözetleme yapıları ise hiyerarşıktır (Foucault, 2001). İktidar, ağlar halinde yayılarak toplumsal alanda işlevini sürdürürken aynı zamanda bireyselleşmiş iktidar biçiminde kişiler/bireyler üzerinde de uygulanmakta ve görünür hale gelmektedir. İktidarın üzerinde çalıştığı bireyler vardır ve bu iktidarın amacı uysal, itaat eden bireyler üretmektir. Eğitim de bunun bir parçasıdır. İktidarın temel olarak yayıldığı kurumlar ise temel olarak ordu, polis, okullar, fabrikalar ve stajyerlik merkezleridir. Foucault, iktidarın normalleştirici bir araç olduğunu söylemekte ve bireyi sadece baskılamakla kalmayıp bu mekanizma içinde yeniden ürettiğini iddia etmektedir. Disipliner sistemde bir kişi sürekli olarak bir başkasının gözetimi altındadır ve mutlaka gözetlenmektedir. Disipliner iktidar hem âna hem de geleceğe bakarak, geleceği ve âni kontrol altına alana kadar, disiplin birey için bir alışkanlığa dönüşene kadar ona müdahale etmektedir. İktidarın önemli özelliklerinden biri de herhangi bir karşı-eylem gerçekleşmeden önce ona müdahale edebilmesidir. İktidar panoptiktir. Yani bireylerin bedenlerini çevreleyen ve bireyle birlikte herkesi gören, kişilerin kendilerinin sürekli gözetim altında olduklarını hissettikleri bir yapısı vardır. Disipliner iktidar aynı zamanda izotopiye eğilimlidir. Bu alanda her element, çok iyi tanımlanmış bir konuma sahiptir ve bu konumlar mutlaklardır. Ast ve üst elementler vardır. Ordudaki rütbeler ve okullardaki farklı yaş gruplarının

dağılım gösterdiği sınıflar, aşamalar, sınıflandırmalar bunun birer örneğidir. Bireyin sınıftaki yeri, onun aslında değerler ve başarı hiyerarşisindeki yeridir. Okullar bu bağlamda disipliner şemayı kabul eden kurumlardır ve okul değerleri açısından başarısız olan bireyler problem olarak değerlendirilmekte, yeniden içerilmeye çalışılmakta ya da reddedilmektedir (Foucault, 2006).

Eleştirel eğitim alanına katkılarında söz edilebilecek bir diğer isim Bourdieu'dur. Pierre Bourdieu'nun eğitimle ilgili çalışmaları geniş bir külliyat oluşturmaktadır. Özellikle de onun Jean-Claude Passeron ile hazırladığı *Yeniden Üretim, Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin Genel İlkeleri* (Bourdieu ve Passeron, 2015) ve *Varisler, Öğrenciler ve Kültür* (Bourdieu ve Passeron, 2014) adlı çalışmaları; kültürel sermaye, pedagojik otorite, pedagojik mesai, pedagojik eylem, pedagojik keyfiyet gibi kavramları eleştirel eğitim literatürüne kazandırmaları noktasında oldukça önemlidir. Bourdieu ve Passeron bu çalışmalarında Fransa'daki eğitim sistemine ilişkin genel ilkeleri ortaya koyarken aynı zamanda genel eğitim teorilerine ve uygulamalarına da eleştirel bakmaktadırlar. Onlara göre mevcut sistem sınıflar, toplumsal gruplar arasında ayrımların, eşitsizliklerin olduğu bir sistemdir, bu ayrım ve eşitsizlikler eğitim sistemi aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Güç ilişkilerinin, kültürel keyfiyetler sisteminde hâkim konuma taşıdığı kültürel keyfiyet türü, neredeyse her zaman egemen grup ve sınıfların nesnel çıkarlarını ifade etmektedir. Pedagojik eylem ise zihinlere kazıdığı kültürel keyfiyetleri yeniden üreterek keyfi dayatma iktidarını kuran güç ilişkilerini yeniden üretmektedir. İşte bu farklı pedagojik eylemler tarafından üretilen kültürel keyfiyetlerin ekonomik ve sembolik kıymetinin; yani kültürel sermaye olarak kıymetinin şekillendiği pazar yasaları vardır. Farklı pedagojik eylemlerin ürünlerinin sembolik ve ekonomik değerinin tayin edildiği pazar yasalarının, yaptırımları altındaki gruplara ne kadar uygulanma şansları varsa o kadar kabul görme, sembolik bir güce sahip olma şansları vardır (Bourdieu ve Passeron, 2015).

Verili bir toplumsal formasyonda, egemen pedagojik eylemin grup veya sınıflara göre farklılık gösteren başarısı; bir grubun veya sınıfın özgün pedagojik ethosuna, yani bu pedagojik eylemi ve onu, egemen pedagojik eylemin, yaptırımları vasıtasıyla, farklı ailesel pedagojik eylemlerin ürünlerine verdiği değer in içselleştirilmesinin ürünü olarak ve farklı pedagojik pazarların, yine yaptırımları vasıtasıyla, egemen pedagojik ürünlerine (ait oldukları sınıf veya gruba göre verdikleri değer in içselleştirilmesinin ürünü olarak tatbik eden merciyi kavrayan yatkinlikler sistemine göre değişkenlik gösterir. Bu aynı zamanda kültürel sermayeye göre de yani farklı pedagojik eylemler tarafından dayatılan kültürel keyfiyet ve farklı sınıf ve gruplarda zihinlere kazınan kültürel

keyfiyet arasındaki mesafeye göre değişen kültürel ürünlere göre de farklılık gösterir (Bourdieu ve Passeron, 2015, 61-62).

Noktayı değil eğitimin eğrisini incelememiz gerektiğini söyleyen Bourdieu ve Passeron için merkezi sınavlar Apple'ın (1990) da söylediği bağlamda ayrımı derinleştiren, öğrencileri dilsel, kültürel sermayelerine ve cinsiyet özelliklerine göre yeniden sınıflandıran, üreten bir yapıya sahiptir. Temelde eşit olmayan özneleri aynı kriterlere ve sınavlara tabi tutmak, gerçek adaletin aksi yönünü işaret etmektedir.

Sınav savunucuları, haklı olarak statüsel nitelik ve doğuştan gelen imtiyazlara dayalı bir seçme sistemine kıyasla sınavın herkese eşit şans sağladığını ileri sürebilir. Ancak bu, sınavın sağladığı biçimsel eşitliğin imtiyazı liyakate dönüştürdüğünü unutmaktır; zira sınav, toplumsal kökenin tesirinin kendisini tatbik etmeye devam etmesine imkân tanır; elbette daha örtük-gizli biçimlerde (Bourdieu ve Passeron, 2014, 34).

Paul Willis, anılması gereken bir diğer isimdir. Willis, *İşçiliği Öğrenmek* (2016) adlı, İngiltere'de bir meslek lisesinde, beyaz ve İngiliz, alt sınıftan gelen öğrencileri incelediği etnografik çalışmasında alt sınıf kültürünün, eril değerlerin, otorite karşıtı kültürün bu kurumlarda yeniden üretildiğine dikkat çekmektedir. Willis'e göre, eğitim değil sınıf kültürü önemlidir ve bu sınıf kültürü de proleter bir iş anlayışının gelişmesini sağlamakta ve beyaz yakalı ve kariyer odaklı iş anlayışlarından uzak bir iş anlayışının oluşumuna neden olmaktadır. Bu anlayış, daha sonra iş karşıtı bir kültüre dönüşmekte, bu okullardaki işçi sınıfı çocukları güvenceli, yüksek maaş alabilecekleri iş alanlarına değil geçici, vasıfsız işçilerin çalıştığı alanlara dağılmaktadır. Çünkü otorite karşıtlığı, fabrikada (sınıfsal olmayan) usta karşıtlığına, bir iş yerinde patron karşıtlığına dönüşmekte, bu çocuklar iş hayatındaki daha üst basamaklara çıkamadan iş alanlarından uzaklaşmaktadır. Willis'in çalışmasının dikkat çeken yönü otorite karşıtı, eril kültürün okullarda yeniden üretilmesi, bunun önüne geçmek için okulun/kurumun herhangi bir bilinçli müdahalede bulunmamasıdır. Bu durum da alt sınıf kültürünün ve çocukların sınıf pozisyonlarının devamına, hatta daha da gerilemesine yol açmaktadır. Çalışmada otorite karşıtı kültürün, sınıf bilinçli bir davranışa dönüşmediği, okul karşıtı kültürün Bowles ve Gintis'in dile getirdiği ideal işçileri yaratmadığı dile getirilmektedir.

Samuel Bowles ve Herbert Gintis, ABD'de Marksist perspektif ve analizi eğitim alanına taşıyan isimler olmaları açısından önemlidir. Bowles ve Gintis, okulların işyerlerine hazırlık kurumları olarak işlev görmelerini sınıf çatışması açısından

yorumlamış, eğitimin üretim araçlarını ellerinde bulunduran sınıfın çıkarlarına hizmet ettiğini söylemiş, okullarda öğrencilerin toplumsal kökenlerine göre ayrıştıklarını, böylelikle de işçi sınıfı çocuklarının gittikleri okullar ile üst sınıf çocuklarının gittikleri okullar arasında eşitsizlikler olduğunu iddia etmişlerdir (Bowles ve Gintis,1976; Akt. Yıldız, 2019).

Michael W. Apple, önemli oranda Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim sisteminin eleştirel analizini yapan ve ABD'deki eğitim sistemi içerisinde neoliberalizm, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerine dikkat çeken isimlerdendir. Apple'a (1990) göre okullar birer sosyal kontrol merkezleridir ve eğitim yoluyla toplumsal ve ekonomik yapı, bu yapının yol açtığı eşitsizlikler yeniden üretilmektedir. Okullar sadece ekonomik yapının değil kültürel sermayenin de korunmasının ve dağıtımının aracıdır. Birer hegemonya alanı olan okullarda homojenize etme projesinin bir parçası olan egemen/baskın kültür öğretilmektedir. Baskın/egemen kültür; farklı alanların, özelliklerin dışarıda bırakılmasıyla, reddedilmesiyle oluşturulan, tüm geçmişi ve şimdiki muhafazakar bir gaye ile bünyesinde toplayan, kendisi için özel bir anlamı olan pratikleri pekiştiren, farklı olanı kendi bünyesinde dönüştürerek içeren bir niteliğe sahiptir. Okullar bir kara kutudur. Bu kara kutuya öğrenci olarak girenler buradan emek gücü ya da yetişkin olarak çıkmaktadır. Okullar aynı zamanda popüler ve elit kültürün bir kombinasyonunu sağlamakta, ideolojiyi nötr bir alan olarak sunmaktadır. Tüm bu süreçler okullarda gizli müfredat ile sağlanmaktadır. Çünkü müfredatlar aynı zamanda ideolojiyi de tanımlamakta ve toplumsal uyumun, düzenin sağlanması adına çelişki olarak değerlendirilebilecek, birer çatışma unsuru olarak görülebilecek unsurları yok saymakta, elemektedir. Apple'a (2014) göre neomuhafazakarlaşma ve neoliberalleşme süreci ile okullar rekabetçi bir piyasa ortamına sürülmüş, geleneksel kültür, disiplin ve karakter vurguları ile yeniden inşa edilmiş, gerek okul içindeki gerekse okul dışında davranışlarımızın rehberi olarak Tanrı okullara yeniden çağırılmış, merkezi sınavlar aracılığıyla kontrol alanları daha da sıkılaştırılmıştır. Eşitsizlikleri derinleştiren neoliberalleşme sürecinde oluşturulan eğitim modelleri ve mevcut müfredatlar ile eşitliklerin görmezden gelinmesi, onaylanması ya da onlara dokunulmaması amaçlanmış, kamu tarafından kontrol edilen ve kâr amacı taşımayan eğitim kurumlarının büyük bir kısmı eğitimin her düzeyini kapsayacak şekilde kâr amaçlı işletmeler haline getirilmiştir. Artık şirketler hukuk fakülteleri kurmakta, ilk, orta ve lise düzeyinde okullar kurup yönetmekte ve bu şirketler eğitim müfredatına doğrudan müdahale etmektedir. Neoliberallerin eğitim sistemiyle uyumlu

olması gerektiğini söyledikleri ücretli emek piyasasında ise düşük ücretli, sendikası, eğitim düzeyi daha düşük, yarı zamanlı ve sosyal haklara sahip olmayan insanlar çalışmakta, emek gücü bu alanlara, alınan eğitimin niteliği sonucunda derinleşen ırk, cinsiyet ve sosyal sınıf eşitsizlikleriyle paralel bir şekilde dağılmaktadır. Eğitimdeki verimlilik ve maliyet-fayda analizleri ile depolitizasyon yaygınlaştırılmakta, bu sonuç, bireylerin eşitsizlikleri görmesini ve onlara müdahale olanaklarını ortadan kaldırmaktadır.

Apple'a (2006a) göre eğitimde piyasalaşma süreci, orta sınıf ailelerin çocuklarının büyüyen güvencesizlik ortamında eğitimdeki rekabet kurallarını değiştirmek üzere harekete geçmelerinin bir sonucu olarak da görülebilir. Çünkü orta sınıf aileler, okullara seçilme sürecinin kendi lehlerine sonuçlanması için çaba harcarken eşit fırsatlara sahip olmak için mücadele eden işçi sınıfı ve eski sömürge kökenlilerin dışlanması sonucunu doğurabilecek şekilde çıtaları yükseltebilmektedir. Neoliberaler ve neomuhafazakarlar arasında gelişen ittifak neticesinde disiplini, uluslararası rekabeti, kârı arttırmak, kayborduğu iddia edilen geleneksel ev ve aile yaşamını yeniden ortaya çıkarmak için eğitimde gereken düzenlemeleri yapmak iki tarafın da ortak amacı olmuştur. Apple'a göre, tarafsız/nötr bilgi yoktur. Tarafsız/nötr bilgi adı altında okullarda öğretilenler ise iyi öğrenci, iyi yurttaş olmak için sunulan, pazar ekonomisini, Hristiyanlık değerlerini içeren, ötekileştiren (cinsel, dinsel, etnik vb.), teknik denetim mantığını içeren bilgi türleridir. Apple (2006b) bu bağlamda okullardaki müfredatın ideolojilerle paralel olduğunu, ideolojilerin insanları bir tarafa veya diğer tarafa kazandırmaya çalıştığını, bazı kurumların bu mücadelenin yürütüldüğü ve hâkim ideolojilerin üretildiği alanlar olduğunu söylemekte, okulların da bu bağlamda mücadelenin vazgeçilmez alanlarından biri olduğunu eklemektedir.

Kuzey Amerika'da eleştirel eğitim alanında çalışmalar yapan isimlerden Peter McLaren neoliberal dönemlere ilişkin eleştirilerini dile getirirken aynı zamanda eleştirel pedagoji geleneğine dair de eleştirilerini sıralamıştır. McLaren'e (2007) göre, neoliberal küreselleşme çağında finansal kuruluşlar kapasitelerini arttırırken ve kamusal alanlar tahrip edilirken Marksist değerlendirmeler de ortadan kaybolmuş, eleştiriler emek-sermaye çelişmesini, artı-değeri ve mülkiyet ilişkilerini dikkate alan Marksist analizlerden uzaklaşarak tüketim alışkanlıklarıyla, yaşam tarzı yaklaşımlarıyla ve kültürel ayrıcalık alt başlıklarını içeren toplumsal bölümlenmelerle ilgili olarak yapılmıştır. Oysa bugün ihtiyaç duyulan neoliberalizmin Marksist bir analizi ve eleştirel pedagojinin de eylem ve etkinliklerini bu noktada sürdürmesidir. Çünkü neoliberalizmle

birlikte umutsuzluk ve yoksulluk artmış, Üçüncü Dünya'nın Batı'ya olan borçları çok uluslu şirketlerin, serbest piyasacıların, uluslararası kartellerin zenginleşmesini beraberinde getirmiştir. Eğitim dönüşmüş; eğitim reformları, sanayi sonrası emek piyasasını ve yeniden yapılandırılan küresel ekonomiyi dikkate alarak yapılmış, eğitim yaklaşımlarında ve uygulamalarında *homo economicus* tasarımının belirleyici olması ile şirketlerin, çok uluslu şirketlerin okulları kendi amaçları doğrultusunda yeniden planlamaları gerçekleşmiştir. Yaşamboyu öğrenme programları ile işyerleriyle daha yakın ilişkiler kurulmuş, bilgi yoğunluklu bir ekonomide okullar artık yaşamboyu kariyer için şirket merkezli eğitimlerin yapıldığı mekanlar haline gelmiştir. Böylelikle de okullar sermayenin yasalarına meydan okuyacak muhalif ve eleştirel düşüncenin öğretildiği alanlar olmaktan çıkmış, okullarda itaatkâr ve kapitalizm yanlısı işçiler yaratan bir müfredatı ve pedagojiyi destekleyen bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu süreçlerin neomuhafakarlarla birlikte yürütüldüğüne dikkat çeken McLaren, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde Hristiyanlık değerlerinin ve güçlü devlet vurgularının, militarizmle birlikte otoriterleşme eğilimlerinin güçlendiğinin, bu bakış açılarının öğrenme ortamlarında yer bulduğunun altını çizmekte, çözüm önerisi olarak da eleştirel pedagojinin yeniden Marksist bir öze dönmesi gerektiğini söylemektedir. McLaren (1999), okullaşmayı bir ritüel olarak değerlendirir ve eğitimin ekonomi-politiği içinde sembol ve davranış biçimlerinin okullardaki ritüeller aracılığıyla üretildiğini söyler. Bu ritüeller, daha çok otoriter, militarist yapıları beslemekte, özellikle de ulusal, kültürel değerleri muhafaza etme çabası taşımaktadır. Bu muhafaza süreci de yine cinsel, dinsel, etnik vb. hiyerarşileri beslemektedir. Okullarda kültürel ritüellerin mikro ve makro düzeyde, eğitim görevlileri tarafından gündelik yaşamın bir parçası olarak üretildiğini söyleyen McLaren, sembollerin, dünya görüşlerinin, ethosların, paradigmaların, Katolikleştirme/Katolik olma sürecinin de okullardaki ritüellerin parçası olduğunu söyler.

Hill (2016), çağdaş küresel kapitalizmin eğitime yansımalarının altını çizmekte ve neomuhafazakar, otoriter değerlerin okullarda yeniden üretildiğini söylemektedir. Kapitalizmin sektörel olarak yayılması ile kamu eğitim sistemi işletme mantığına uygun hale getirilmiş, yönetimde işletme biçimleri uygulanmaya başlanmış ve çalışanlar açısından da işgücü yoğunlaşması yaşanmıştır. Devletin ideolojik aygıtları vasıtasıyla kapitalist ilişkiler gündelik yaşamda derinleşmiştir. İdeolojik devlet aygıtlarının kullanımı giderek artmış ve bu aygıtlar, bir yandan kapitalist sosyal ve ekonomik ilişkileri doğallaştırma işleviyle diğer yandan da muhalif olanı, alternatif söylemleri

marjinalleştirmek için kullanılmıştır. Hill (2014), İngiltere’de ve Avrupa genelinde, Türkiye’de neoliberalleşmenin ve neomuhafazakarlığın birlikte yaşandığını, bu durumun kamu alanlarının özelleştirilmesini beraberinde getirdiğini ve neomuhafazakarlığın ilk olarak “düzenle ve kontrol et”, sonrasında ise “geleneksel ahlak”ın öğretimi ile işlerlik kazandığını iddia etmektedir. Hill (2014), İngiltere’de 1979-1990 Margaret Thatcher hükümeti ile birlikte eğitimde piyasalaşmayı teşvik eden yasaların oluşturulduğunu, sınav sonuçlarının lig tablosu biçiminde yayımlanması ile okullarda rekabet, girişimcilik gibi neoliberal karakter özelliklerinin hem kurumsal hem de bireysel anlamda kışkırtıldığını, okul yönetimlerine iş dünyasından isimlerin getirildiğini, kamu harcamalarında kesintiye gidilmesiyle dezavantajlı grupların okullara devam edemediğini, uygulamaya konulan okul seçimi uygulamaları ile birlikte yüksek sınav sonuçlarına sahip olan öğrencilerle diğerleri arasında okullara dağılım noktasında hiyerarşinin görünür olduğunu, hem sınıf hem de etnisite temelli elitizmin güçlendiğini söylemektedir. Neomuhafazakarlık ülkelere göre farklılıklar göstermektedir; örneğin İngiltere’de Viktoryan ahlak dayatılırken Türkiye’de ve Amerika’da bu ülkelerin kültürel özelliklerine uygun muhafazakarlaşma biçimleri dayatılmaktadır (Hill, 2014). Türkiye’de toplumsal yapıdaki ve eğitim sistemindeki İslamizasyon ile Pakistan, Afganistan, Somali gibi ülkelerdeki cihat anlayışı farklıdır (Hill, 2014). Hill (2014), Türkiye’de okullarda Hz. Muhammed’in hayatını içeren dersler, haftada iki saat olan Kuran dersleri ve bu uygulamalara karşı çıkanlara uygulanan fiziksel şiddetle Türkiye’de de neoliberal, neomuhafazakar ve otoriter uygulamaların paralel bir şekilde ilerlediğini söylemektedir. Hill’in (2014), baskı ve gözetim mekanizmalarının okullarda sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenler üzerinde de uygulandığına dair eleştirileri de -işletmecilik, gözetim, kontrol- vurgulanması gereken diğer noktalardır.

Rikowski, eleştirel pedagoji alanında, Marksizm’i ve onun terimlerini (emek, sermaye, meta, emekle öğrenimin birleştirilmesi, artı-değer) temel alarak incelemeler yapan yazarlardandır ve eleştirel pedagoji yerine radikal pedagoji ifadesini tercih etmektedir. Rikowski (2011), Marx’tan hareketle anti-kapitalist eğitimin eleştirisi, insanların ihtiyaçlarına hitap etmesi ve özgürlük alanları gibi üç unsuru içermesi gerektiğini ve bu unsurlara dair vurguların, kapitalist eğitim ve toplum geride bırakıldıkça değişeceğini söylemektedir. Radikal pedagojide kapitalist toplumun ve eğitimin eleştirisi yapılabilmesi, sınıf eşitsizliği, cinsiyet ayrımı, ırkçılık, cinsel yönelim ayrımcılığı gibi tüm ayrımcılık biçimleri sermaye ve onun üretimiyle bağlantılı bir biçimde değerlendirilebilmelidir. İnsan ihtiyaçları üzerine düşünülmesini sağlamak da

Rikowski açısından radikal pedagojinin görevlerindendir. Çünkü kapitalizm, sürekli olarak yeni ihtiyaçlar, gündelik yaşamımız için kaçınılmaz gibi görünen metalar üretmektedir. Oysa radikal pedagoji, öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlar üzerine düşünmesini ve meta eleştirisi yapabilmelerini sağlayabilmelidir. Son olarak da yeni özgürlük alanları oluşturulmalıdır. Rikowski bu noktada Paula Allman'ın söylediklerine bakılması gerektiğini söylemekte, Allman'ın devrimci-dönüştürücü uygulamaları kapsayan bir pedagojinin, öğrencilere sosyalist toplumun ilişkiler vizyonunu vermesi gerektiği yönündeki tespitinin önemine dikkat çekmektedir. Kapitalist eğitime alternatif bir umut pedagojisi kurma, öğrenci ve öğretmenlerin çıkarlarını ve arzularını birleştirme de Rikowski'nin diğer önerilerindendir.

Cole (2003), toplumdaki sınıfsal ayrışmaların ve eşitsizliklerin, hiyerarşik yapıların, homofobik algıların ve bunlarla ilişkili değerlerin, normların okullarda inşa edildiğini söylemekte ve sosyalleşme sürecimizde, geleneğin inşasında okulun çok önemli bir rol oynadığını iddia etmektedir. Cole'e (2003) göre okullar egemen düşüncelerin ve düşünme biçimlerinin öğretildiği yerler olmaktan çıkarılıp eleştirel düşüncenin teşvik edildiği yerler haline getirilmelidir; bu bir gerekliliktir.

Freire geleneğinin günümüzdeki temsilcilerinden biri Peter Mayo'dur. Mayo, Aksoy'un (2017a) değerlendirmesiyle praxis pedagojisi çalışmaları yapan isimlerdendir. Freire'nin pedagoji alanına sunduğu kavram ve teknikler ile Gramsci'nin eğitimle ilgili değerlendirmelerinin özellikle yetişkin eğitimindeki kullanılabilirliği noktalarında çalışmalar yapan Mayo, neoliberalleşme sürecini bir sömürge coğrafyası olarak tanımladığı Akdeniz üzerinden tartışmaktadır. Çünkü Akdeniz, Mayo'ya göre sadece bir coğrafi alan değildir, Avrupa merkezliliğin ve Greko-Roman geleneklerinin yüksek öneminin vurgulandığı bir kültürel istila alanıdır (Mayo, 2014). Dünyanın tüm bölgeleri gibi Akdeniz de bugün ekonomik yeniden örgütlenme ve yeni piyasaların keşfi için harekete halinde olan küresel kapitalist piyasanın egemenliği altındadır. Bu küresel piyasaya, Akdeniz'e göçler yaşanmakta ve burada da eşitsiz, çok etnili ilişkiler ortaya çıkmaktadır. Göçmenlerle yapılan eleştirel pedagoji çalışmalarında göçmenlerin şimdi bulundukları yerlerden dünyayı değerlendirebilmelerindeki eleştirel uzaklık fırsatına dikkat çeken Mayo için bu eleştirel uzaklık, aynı zamanda dünyayı yeniden öğrenme olanağını da barındırmaktadır. Mayo, Birinci Dünya içindeki Üçüncü Dünya'nın ırk, sınıf ve cinsiyet ayrımcılığının sert uygulamalarıyla karşılaştığına, bu ayrımların, özellikle neoliberal dönemde etnik temele dayalı emek piyasasındaki sınıf ayrımcılığı ile ortaya çıktığına, bu noktada da ezen korkusunun yenilmesinin ve sınıf

dayanışmasının önemine dikkat çekmektedir. Mayo'ya (2014) göre, burada sendikalara etnisitelerarası sınıf dayanışmasını temel alan işçi eğitimlerini sağlama, eleştirel pedagoji çalışanlarına da daha büyük, etnisitelerarası dayanışma ve anlayışı güçlendirmek için güçlü pedagojik araçlar hazırlama görevleri düşmektedir. Çünkü neoliberal zamanlarda örneğin bir dönemler Kuzey Afrika'da yaşanan sömürgecilik ilişkileri şimdi doğrudan Akdeniz'e -yer değiştiren sömürgecilik- taşınmış, göçmenlerin yaşadığı ırkçı uygulamalar güncel bir biçimde yeniden deneyimlenmiş/ deneyimlenmektedir.

Freire geleneğinin günümüzdeki diğer temsilcilerinden biri de Paolo Vittoria'dır. Vittoria (2015), eleştirel pedagojinin sosyal hareketlerle bağının olması gerektiğini Brezilya'daki Topraksız Köylü Hareketi, Yerli Hareketi, Yurttaşlık Merkezi, Muhalif Öğrenciler, Marksizm ve Eğitim Kolektifleri, Halk Eğitimi Grupları gibi oluşumların çalışmalarıyla birlikte açıklarken Freire'nin diyalog, üretken sözcükler, konusal araştırma tekniklerinin eleştirel bilinç ve dünyayı dönüştürme noktalarındaki önemine değinmiştir. Vittoria, Topraksız Köylü Hareketi'nin Freire eksenli okul çalışmalarına yer vermiş, katılımcıların, inşaatından eğitim müfredatına dek birlikte kurdukları Florestan Fernandes Okulundaki her şeyin diyalogla, diyalogun sağladığı eleştirel bilinç ve kolektivite ile yoluna devam ettiğini vurgulamıştır. Bu okulda Gramsci, Makarenko, Vygotsky, Freire ve Florestan Fernandes'in çalışmaları tüm etkinliklere rehberlik etmektedir. Vittoria'ya (2015) göre, sosyal hareketlerle bağı olmayan, onlarla birlikte hareket etmeyen, çalışmalar yürütmeyen bir eleştirel pedagojiden söz etmek olası değildir. Eleştirel pedagoji kolektiviteyi, halk eğitimi, neoliberalizme karşı mücadeleyi temel almalı; bireyselliğe, rekabete, bencilliğe ve otoriteryanizme öğrenciler, araştırmacılar ve öğretmenlerle birlikte karşı çıkmalı, sistemin halk politikalarını tartışmaya açmalı ve bu politikaların halk tarafından, halk için oluşturulmasını sağlamak için mücadele etmelidir. Brezilya'da 1960 Darbesi'nden sonra, neoliberalizm ve otoriteryanizm eğitime de müdahale etmiş, özelleştirmelerle, girişimciliği ve rekabeti temel alan öğretim programları ile sınıflar arasındaki farkı açmış, yerlilerin ve siyahların uğradıkları ayrımcılığın, öğrenci, öğretmen ve halk hareketleri üzerindeki şiddetin boyutunu arttırmıştır. Bugün Brezilya'da, halk eğitimi üzerindeki neoliberal politikalar, otoriteryanizmin yeni formudur. Bu form rekabeti esas almakta, kemer sıkma politikalarını, özelleştirmeleri, esnek çalışma koşullarını vb. dayatmakta, sosyal ilişkileri ortadan kaldırmaya ve demokratik okulların oluşumunu engellemeye çalışmaktadır. Neoliberal eğitim, market güdümlü bir eğitimidir ve eğitim

alanında, Freire'nin ifadesiyle “sessizlik kültürü”nü inşa etmeye çalışmaktadır. Vittoria bu problemleri aşmak için Freire'nin tekniklerine, Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamalarına yer vermekte, toplumsal hareketlerle eleştirel pedagoji arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir (Vittoria, 2015).

Eleştirel eğitim çalışmalarının Türkiye’de görünürlük kazanmasıysa 1990’lı yılların sonunda gerçekleşmiştir. Bu tarihlerde eğitim ekonomi-politik bir perspektiften ele alınmaya başlanmış, kamusal eğitim ve eğitim hakkı tartışmaları yapılmış, eğitim alanındaki sınıfsal, dinsel, cinsel, etnik vb. her türden ayrımcılığa dikkat çekilmiş, eğitimde metalaşma ve eğitimin ticarileştirilmesi, eğitimde tektipleştirme, dinselleşme ve otoriterleşme vb. konular eğitimciler, sosyal bilimciler tarafından gündeme getirilmiştir. 2000’li yıllarla birlikte ise çalışmalarda konular neoliberal dönüşüm ve bu dönüşümün sonuçları, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme, çok kültürlü ve anadilde eğitim, toplumsal cinsiyet, eleştirel eğitim, dünyadaki eleştirel eğitim hareketleri, sorunlara ilişkin olası çözüm önerileri... yönünde değişmiş ve genişlemiştir. Lakin Türkiye’de eleştirel eğitim alanındaki çalışmalar Aksoy’un (2017a) da belirttiği gibi aydınlanmacı yazar ve düşünürlerin öncülük ettiği ve büyük oranda Köy Enstitülerinin kurucu ve mezunlarında görülebilecek laik, aydınlanmacı, antiemperyalist öğeleri merkezine alan eğitim anlayışlarına ve eleştirel/devrimci eğitim anlayışı güçlü bir şekilde dile getirmiş Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneğine (TÖB-DER), Türkiye Öğretmenler Sendikasına (TÖS) kadar götürülebilir. Uysal ve Yıldız (2014), dönüştürücü eğitime vurgu yapmaları, kırsal alandan gelen çocuklara Enstitülerde eğitim fırsatlarının sunulması ve Enstitülerin “seçkin” eğitim anlayışından uzak olmaları sebebiyle Köy Enstitülerini Türkiye’de eleştirel eğitimin tarihsel ve entelektüel kökleri arasında saymaktadır. Uysal ve Yıldız’a (2014) göre 1965 yılında kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ve onun öğrenci, işçi, aydın ve pek çok meslek kuruluşunun katılımı ile gerçekleştirdiği, temel ilkesi “devrim için eğitim” olan 1. Devrimci Eğitim Şurası, 1971 Darbesi’nden sonra TÖS’ün kapatılmasıyla kurulan TÖB-DER’in çalışmaları da Türkiye’de eleştirel eğitim geleneği içinde değerlendirilebilir. Aytaç’ın (1979) politeknik eğitimin Köy Enstitülerinde uygulandığına dair vurgusu da Türkiye’de doksanlı yılların sonunda dikkat çeken eleştirel eğitim çalışmalarının köklerinin daha eski tarihlere uzandığı iddialarını güçlendirir niteliktedir.

Gök (2013), Türkiye’de örgün ve yaygın eğitim deneyimleri incelendiğinde çok uzun bir eleştirel eğitim gündemi ile karşı karşıya olduğumuzu söylemekte ve bu

gündemlerinden bazılarını eğitimde erkek egemen, cinsiyetçi, homofobik ve transfobik yaklaşımlar, demokrasi kültürünün yokluğu, sınıfsal bakamama, tek tipçi anlayışın hakimiyeti, etnik ayrımcılık, anadilinde eğitim hakkının tanınmaması, eğitim sisteminin asimilasyoncu olması, eğitimin ezberci, otoriter, baskıcı ve edilgen yapısı, öğrenme ortamlarında hiyerarşik ilişkiler, zorunlu din dersleri yoluyla Sünni İslam inancının dayatılması, okulların fiziksel donanımının yetersizliği, neoliberal küresel dönemde eğitimin sisteminin ve okulların fabrika düzenine göre yeniden biçimlenmesi, kapitalist toplumun ideolojik yapısının ve değerlerinin okul yoluyla çocuklara aktarılması şeklinde sıralamaktadır. Gök'ün (2013) söylediklerine ek olarak Türkiye'de 1990'lardan sonra yapılan çalışmalar, çalışmalardaki öne çıkan isimler ve temalar, etkinlikler ve yayınlar ise şöyledir:

Aksoy (2014), küresel kapitalizmin neoliberalizm ve muhafazakarlıkla birlikte ilerlediği günümüz dünyasında eğitim örgütlenmelerinin katılım, özgürleşme, eşitlik, adalet, laiklik gibi kavram ve ilkelerin yol göstericiliğinden uzaklaştıklarını belirtmiş ve piyasaya işgücü yetiştirmenin, dogmatik/dini içeriklerle sessizlik kültürünü güçlendirmenin, milliyetçi/cinsiyetçi/ırkçı-ayrımcı içeriklerle kitlesel yönlendirmelerin ve manipülasyonun, geleceğin yönetici sınıflarını oluşturacak gençleri diğer gruplardan ayrı okullarda yetiştirmenin günümüz eğitim sisteminin doğal görünen pratikleri haline geldiğini söylemiştir. Süreci meslek liseleri vasıtasıyla da değerlendiren Aksoy(2016 ve 2018c), meslek liselerinde zihin ve kol emeğinin ayrıştırıldığını, bu okullarda merkezi sınavların yol açtığı eşitsizlikler nedeniyle elenmiş, dezavantajlı, yoksul aile çocuklarının eğitim aldığını söylemiş, bu yönüyle mesleki eğitimin eğitim hakkından uzaklaşan bir yapısı olduğuna ve bu liselerde okumak zorunda bırakılan çocukların daha sonra da esnek, iş güvencesinin olmadığı emek piyasasında çalışmak zorunda bırakıldıklarına dikkat çekmiştir (Aksoy, 2016 ve 2018c). Aksoy'a (2018c) göre, öğrencilerin içinde bulundukları mesleki habitus, okul ve işyerleri; onları gelecekleri konusunda kısıtlamakta, tek boyutlu, kadenci ve eleştirel olmayan bir çevre etkileşimi ile bu okullarda muhafazakarlık ve milliyetçilik ideolojileri desteklenmektedir. Aksoy'un çalışmaları; eleştirel eğitimin konu alanına giren içerikleri barındırmaları [eğitimde cinsel, dilsel, sınıfsal vb. eşitsizlikler (2012a ve 2012b), sınıfsal eşitsizliklerin yeniden üretim alanı olan meslek liseleri (2018c), göçmenler için özgürleştirici eğitim deneyimleri (2018a), teknolojinin eğitime yansımaları (2013), küresel kapitalizmin eğitim üzerindeki etkileri, eğitim hakkı, özelleştirme, dinselleştirme süreçleri (2005) vb.], eleştirel pedagoji alanı üzerine düşünme pratiklerini içermeleri [eleştirel pedagoji

alanının tanımı ve bu tanımlama girişimlerinin sorunsallaştırılması(2017a), eleştirel pedagoji deneyimleri (2014)] ve eleştirel pedagojide kullanılabilecek teknik önerileri sunmaları [diyalektik (2019a), sınırdurumların aşılması (2019b), diyalog, umut (2017b)] açısından da dikkat çekicidir.

Sayılan (2014), Türkiye’de neoliberal döneme 1980 Askeri Darbesi ile girildiğini, Darbe’nin akabinde eğitim dahil tüm kamu hizmetlerinin özelleştirildiğini, bu yönelimin 1990 yılından itibaren küresel aktörler tarafından sistemli hale getirildiğini, 1998’de imzalanan GATS ile Türkiye’de eğitimin piyasalaşmasının tüm koşullarının kabul edildiğini, 2000’li yıllarda gündeme gelen Avrupa Birliği’ne uyum süreci ile neoliberal dönüşümün pekiştirildiğini, okul yönetiminden öğretmen yetiştirmeye, her kademedeki eğitimin içeriğinden değerlendirme sınavlarına kadar eğitimin tüm düzey ve parçalarının neoliberal politikalarla yeniden düzenlendiğini, kamusal eğitimde devlet finansmanın azaldığını, toplam okullar içinde özel okullarının payının artırılması yoluna gidildiğini söylemekte ve okulların toplumu İslamileştirmenin bir aracı olarak yapılandırıldığını, neoliberalizmin yol açtığı otoriterleşme sürecinin İslamcı muhafazakar yapılanmalarla daha keskin özellikler kazandığını eklemektedir. Aksoy N., Alğan ve Eren Deniz de (2017), kamu okullarındaki piyasalaşma süreçlerine dikkat çekmiş ve eğitim sistemlerinin neoliberal politikaların kuşatması altında olduğunu belirterek Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Dünya Bankası (DB), ve Avrupa Birliği gibi küresel aktörlerle işbirlikçi yerel hükümetlerin kamu eğitimini sermayenin çıkarları noktasında yeniden şekillendirdiğini iddia etmişlerdir. Aksoy N., Alğan ve Eren Deniz’e (2017) göre eğitimi piyasa mekanizmalarının içine çeken uygulamalar sadece reformlarla değil toplumsal rıza yoluyla hayata geçirilmiştir.

Günaydın ve Aşan (2018) ise neomuhafazakarlaşma sürecini toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri açısından değerlendirmiş, erkek egemen değerlerle şekillenen, din dersleri ile verilen ahlak anlayışıyla kadınlara ve erkeklere ait cinsiyetçi davranış biçimlerinin okullarda çocuk yaştan itibaren aşılandığını söylemişlerdir.

Rutz ve Balkan (2016), Türkiye’de sınavlarla biçimlendirilen seçici, eleyen eğitim anlayışının fen liseleri, Anadolu liseleri, meslek liseleri, özel liseler, yabancı dille eğitim sağlayarak diğer devlet liselerinden ayrılan okul türleri ile yerleştiğini ve bu okullara alınan öğrencilerin merkezi sınavlara ya da okulların kendilerinin yaptıkları sınavlara göre dağıldığını, bu dağılım alanının aynı ödül için rekabet eden birey ve kurumlar arasındaki nesnel ilişkiler alanı olduğunu iddia etmektedirler. Bu alan devlet,

okul, piyasa ve aileler tarafından kurulmakta ve rekabetçi toplumsal ilişkiler alanı olarak tanımlanabilecek bu alanda, daha fazla maddi sermayesi olanlar, daha az maddi sermayesi olanlara göre ödül üzerindeki paylarını arttırmaktadırlar. Rutz ve Balkan (2016), Apple'ın ABD'de orta sınıfların eğitimde özelleştirme, eleme süreçlerine katkıları üzerine değerlendirmesiyle paralel bir şekilde orta sınıfların bir üst sınıfa dahil olma çabası içinde, çocuklarını seçkin okullara yerleştirebilmek için dersane, özel ders, ek ders vb. gibi tüm özelleştirme araçlarını kullandıklarını iddia etmektedir. Benzer bir iddia Aratemur Çimen'de de vardır. Aratemur Çimen, *Differentiating Children Through Education: School Choices And Educational Practices Of Middle-Class Families in Neoliberal Times (2015)* başlıklı doktora çalışmasında, orta sınıf ailelerin çocukları için okul seçim pratiklerini incelemiş ve bu seçim sürecinde özel ders, ek dersler, spor ve sosyal etkinlik kursları ile çocuklarının kültürel sermayelerini arttırmaya çalışan ailelerin yaşadıkları semt, çocukların gönderilecekleri okul noktasında daha üst sınıfların yaşam tarzlarına uygun seçimler yapmaya çalıştıklarını ve bunun için de sürekli olarak daha fazla çalışmak, daha fazla kazanmak ve harcamak zorunda olduklarını iddia etmiştir. Aratemur Çimen'e (2015) göre neoliberal zamanlarda orta sınıf ailelerin çocukları için yaptıkları okul seçim pratikleri, yalnızca eğitimde metalaşmaya, ticarileştirilmeye neden olmamakta bu süreçte sınıfsal eşitsizlikler de yeniden üretilmektedir.

Doğan (2019), Türkiye'de 2006 yılında yapılan 17. Şura ile, 1950'lerde temelleri atılan ve 1980'lerden itibaren kalıcı bir dönüşüme evrilen eğitimde piyasalaşma ve dinselleşmenin, kendini daha açık ve radikal bir biçimde ortaya koyduğunu söylemektedir. Doğan'ın (2019) tespitlerine göre 17. Şura'da özel sektörün eğitime yatırım yapması, kamunun özel sektörden hizmet satın alınması, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşviki kararları alınmıştır. 2010'da yapılan 18. Şura'da özel okullara teşvik kapsamında çocuklarını özel okullara gönderen ailelere devlet desteğinin verilmesi ve bu yolla devletin eğitim maliyetinin azaltılmasına yer verilmiştir. Yine bu Şura'da alınan kararla 8 yıllık kesintisiz eğitim uygulaması sona ermiş, imam hatip okullarının ortaokul bölümlerinin açılması için ilk adımlar atılmıştır. 19. Şura'da alınan kararla ilkokullarda ilk üç sınıfa ilk kez din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri, hafızlık eğitimi için öğrencileri teşvik edecek kararlar alınmıştır. Doğan (2019), Şura kararları ve 20123 Vizyon Belgesi incelendiğinde eğitimde yaşanan neoliberalleşme ve dinselleşme süreçlerinin giderek arttığının ve radikalleştiğinin görülebileceğini ifade etmektedir.

Eğitimdeki eleştirel yaklaşımların önemli bir ayağı da üniversitelerdir. 1980 Darbesi'nin hemen akabinde Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) kurulması ile birlikte üniversiteler de neoliberal bir anlayışla dönüşmeye başlamış, bu tarihe dek kısmen de olsa varlığından söz edebileceğimiz akademik özerklik ve demokratik yönetim ilkeleri ortadan kalkmıştır (Coşkun, 2008). Okçabol (2019), üniversitelere ilişkin değerlendirmesinde YÖK'ün bir iktidar organı olarak kurulduğunu söylemiş ve bugün de iktidar güdümü altında olan üniversitelerde üniversite yönetimlerinin, üniversite çalışanların ve kavramların AKP'lileştiğini, başkancılaştığını iddia etmiştir. Okçabol'a (2019) göre, üniversiteler Bologna Sürecini benimseyerek üniversitelerin piyasaya açılması onaylamış, üniversitelerde İslami uygulamalar artmış, parası olanlar için bir ayrıcalık olarak var olan vakıf üniversiteleri ve özel üniversite taraftarları çoğalmış, üniversiteler otoritaryen yapılara dönüşerek biat kültürünü benimsemiştir.

Türkiye'deki eleştirel eğitim çalışmalarına dair son olarak şunlar söylenebilir: Çalışmaların arttığı görülse de bu çalışmaların sistemli bir şekilde ilerlememesi, çalışma yürütenlerin sayısal azlığı ve alana ilişkin üretimlerin düzensizliği, üniversitelerde alana ilişkin derslerin, etkinliklerin zamanla azalması, çalışmaların toplumsal, siyasal alanla birlikte yürütülmemesi ya da yeterince yürütülmemesi, dolayısıyla praksis ayağının eksik kalışı, sendikaların ve eğitimcilerin çalışmaların dışında olmaları... sıralanan tüm olumlu adımlarla birlikte Türkiye'de eleştirel eğitim çalışmalarının, Giroux'nun (2018) ve Vittoria'nın (2015) söyledikleri bağlamda birer "hareket"e dönüşebilmelerinin önünde henüz birer engel olarak durmaktadır.

Araştırma kapsamında dünyada 1970'lerden, Türkiye'de ise 1990'lı yıllardan sonra yapılan eleştirel eğitim alanındaki çalışmalar tema, yöntem, teknik, uygulamalar, etkinlikler, yayınlar vb. açıdan özetlenerek değerlendirilmiş ve bu çalışmalarda Bertolt Brecht'e ve tiyatro tekniklerine yer verilmediği görülmüştür. Çalışmanın "Alanyazın" a dahil olan sonraki bölümlerinde eleştirel eğitim çalışmalarına, tartışmalarına dahil edilmeleri gerektiği iddiasıyla Bertolt Brecht'e, onun tiyatro tekniklerine yer verilmiştir.

Bertolt Brecht ve Öğreti Oyunları

Oyuncular: Biraz sonra size/Bir yolculuğun öyküsünü anlatacağız. / Bu yolculuk/ Bir sömürücü ve bir sömürülen tarafından yapılacak/ Bu insanların davranışlarını iyi inceleyin:/ Bu davranışları yabancı bulmasanız da yadırgatıcı bulun. / Alışılmaz bulsanız da açıklanamaz bulun. /En küçük bir eylemi bile,

görünürde en küçük eylemi bile, /Kuşkuyla karşılayın! Gerekli olup olmadığını düşünün/ Özellikle de alışılmış olan eylemlerin! Sürekli olan olagelen olayları doğal karşılamamanızı/ Özellikle rica ediyoruz! / Çünkü böylesi bir kanlı kargaşa içinde bulunduğumuz,/ Düzenlenmiş bir düzensizliğin,/Planlı bir bencilliğin hüküm sürdüğü/İnsanlıktan çıkmış insanların yaşadığı bir dönemde/ Hiçbir şey doğal gelemmez,/Ancak o zaman her şeyin değiştirilebilir olduğu anlaşılacaktır (Brecht, 2013a, 319).

Bertolt Brecht öğreti oyunlarını, 1926-1933 yılları arasında yazmıştır. Pedagojik amaçlarla yazılan bu oyunlar (Brecht, 2013b) *Önlem, Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu, Lindberghlerin Uçuşu* (Brecht bu oyunun adını Lindbergler'in daha sonra nasyonalizme yakınlık duyması sebebi ile *Okyanus Uçuşu* olarak değiştirmiştir.), *Evet Diyen- Evet Diyen/Hayır Diyen, Kuraldışı ve Kural Horasyalılar ve Kuriasyalılar* 'dır.¹¹

Öğreti Oyunlarının Genel Özellikleri

Diyalektiğin içerikte, biçimde, sahnelemede belirleyici olduğu öğreti oyunlarına dair “didaktik/propagandif olmaları” ve “oyunların herhangi bir öğretiyi öğretme amacı taşımadıkları, bu sebeple de didaktik olarak değerlendirilemeyecekleri” yönünde iki farklı görüş vardır (Mueller, 2008; Kemaloğlu, 2005 ve 2009, Mumford, 2009; Fornoff, 2003; Sezgin 2014). Kemaloğlu (2005), bu durumu, “Brecht’in öğreti oyunları ve bu dönemde yaptığı teorik/pratik çalışmalar, literatürde ağırlıklı olarak Marksist ideolojiyle ve komünizmle ilişkisi bağlamında ele alınmış, bu oyunlar didaktik, kuru ve sıkıcı tiyatro metinleri olarak değerlendirilmiştir” (Kemaloğlu, 2005,1) şeklinde yorumlamaktadır. Mueller de *Learning for a New Society: The Lehrstück* (2008) adlı çalışmasında, Brechtien teorinin merkezinde yer alan öğreti oyunlarının, dünyada yaygın bir şekilde yanlış anlaşıldığını, bu oyunların Soğuk Savaş Dönemi'nde komünist propaganda için yazıldıkları şeklinde değerlendirmelerin olduğunu belirtmektedir. Mueller'e (2008) göre, Esslin'in *Brecht: The Man and His Works* (1960) adlı çalışmasında *Lehrstück*¹² sözcüğünü *didactic plays* olarak çevirmiş olması bu yanlış kanıların sonucudur.¹³

¹¹ *Ana* adlı oyunun da öğreti oyunu olduğu iddiaları vardır ancak yapılan araştırmada Bertolt Brecht'in böyle bir değerlendirmesine rastlanmamıştır. *Sezuan'ın İyi İnsanı* adlı oyunu ise Brecht öğreti oyunlarından daha geç bir tarihte, 1938'de Danimarka'da yazmaya başlamış, 1940'ta tamamlamıştır; bu oyunun öğreti oyunu veya epik-diyalektik bir oyun olması noktasında bir uzlaşa yoktur.

¹² *Lehrstück*: öğreti oyunu. (Almanca) *Lehrstücke*: öğreti oyunları, öğreti oyunu metinleri (Almanca)

¹³ *Lehrstück* sözcüğü Türkçeye de öğreti oyunları olarak çevrilmiştir. Bu çalışmada Türkçedeki Brecht çalışmalarındaki yaygın kullanımı sebebiyle *-öğrenme oyunu* çevirisinin daha doğru olduğu

Oyunlarla ilgili bir diğ er iddia da bu oyunların sosyalist bir toplum d uzeninde sahnelenmek üzere yazılmış olmaları, dolayısıyla da sosyalizme henüz geçmemiş toplumlar için işlevsiz olduklarıdır. Mueller’e (2008) göre, öğreti oyunları sosyalist toplum içindeki insanları dönüştürme amacını taşımaktadır. Bu oyunlar Brecht’in gelecekteki sosyalist toplumun eğitimi için yazdığı oyunlardır, Lenin’in *neyi öğrenmeli ve nasıl öğrenmeli* sorularından hareketle oluşturulmuşlardır. Fornoff’a (2003) göre de öğreti oyunları, ütopik olarak sosyalist sisteme geçiş süreci için pedagojik bir model olarak hazırlanmıştır.¹⁴ Karacabey (2009) bu durumu “Brecht’in *Dramatik Diyalektik* başlıklı fragman olarak kalmış yazısında öğreti oyunlarının hedeflediği işlev değişiminin-dönüşümünün, toplumun o zamanki durumunda güç, hatta imkânsız olduğunu söylemesi öğreti oyun fikrinin daha geç bir toplumsal yapıya, geleceğe ait olduğu konusundaki tartışmaların önünü açmıştır.” (Karacabey, 2009, 91) şeklinde değerlendirmiş ve oyunların geç bir tarihsel döneme ertelenmesini eleştirmiştir. Reiner Steinweg’in Batı Almanya’daki öğreti oyunu  alıřmaları¹⁵ ve Müller’in Brecht’ten hareketle yazdığı güncel öğreti oyunları da¹⁶ Karacabey’in eleştirisini haklı kılar niteliktedir.

Lehrstück ( ğreti oyunu) sözcüğünün nasıl çevrileceği ve bu oyunların daha geç bir toplumsal süreç için, sosyalist dönemler için yazıldığına dair farklı görüşler olmakla beraber bugün mutabık kalınan nokta bu oyunların didaktik olmadıkları, diyalektik öğrenme deneyimi için ve pedagojik amaçlarla yazılmış olduklarıdır. Karacabey (2006) bu oyunlarda öğrenme deneyiminin kendisine dikkat çekmiş ve öğreti oyunlarının öğretmekten çok düşünmeyi mümkün kılan oyunlar olduğunu söylemiştir:

Öğretme ve öğrenmenin i  içeliğine vurgu yapan düşüncelere bağlanabilecek öğreti oyunu, dünyayı değiştirmek için yola çıkanların eylemlerine odaklandığından birinci düzlemde politik bir öğretme/öğrenme deneyiminin inşası olarak okunabilir: Dünyanın değişime ihtiya ı vardır ve dünyayı değiştirecek olanları kim değiştirecektir. Politik davranışlar repertuvarının tartışmaya açılması, “anlaşma” yoluyla yeni, olası çözümler üzerinde düşünülmesini telkin eder. Brecht’in kendini de içine aldığı bu eleştirel düzlem, bir doğruyu “vaaz” etmekten çok, ortak aklın işletildiği bir düşünmeyi mümkün kılar (Karacabey, 2006, 47-48).

düşünülmesine rağmen- * ğreti oyunları* sözcüğü tercih edilmiştir. Öğreti oyunları için bugün İngilizcede didactic plays değil learning plays kullanılmaktadır.

¹⁴ <http://www.mimesis-dergi.org/2013/12/roger-fornoff-bertolt-brecht-in-ogretici-oyun-teorisi/>

¹⁵ Steinweg’in çalışması, * ğreti Oyunları ve Reiner Steinweg* başlıklı bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

¹⁶ Müller, H. (2008). Hamlet Makinesi. Bütün Oyunları 1. (Z. Aksu Y lmazer,  ev.). Ankara: De Ki Yayınları.

Brecht, *Pedagoji Teorileri* (2003) başlıklı notlarında pedagoji, büyük pedagoji ve küçük pedagoji, pedagoji-hane kavramlarını açıklamıştır. Brecht, pedagoji için doğrudan bir tanım yapmamış ancak sınıfsız bir toplumda altyapı ve üstyapı arasındaki diyalektiğin işlevsel bağlamının bilinçli bir biçimde belirlenmesi, ortaya çıkarılması gerektiğini bu başlık altında dile getirmiştir. Yani Brecht için pedagojinin amacı, alt yapı ve üstyapı arasındaki diyalektik ilişkilerin görünür kılınması, kavranmasıdır. Brecht, büyük pedagojinin oyuncuya yüklenen işlevi tamamen değiştireğini, oyuncu seyirci ayrımına dayanan sistemi ortadan kaldıracığını, büyük pedagojide yalnızca aynı zamanda öğrenenler olan oyuncuların olacağını söylemiştir. Küçük pedagoji ise ilk devrime gidiş sürecinde tiyatronun demokratikleştirilmesi işlevini üstlenecek, henüz seyirci ve oyuncu ayrımının olduğu bu dönemde burjuva tiyatrosunda yer alan burjuva ideolojisinin zayıflatılması amaçlanacak ve seyirci etkinleştirilecektir. Küçük pedagojide oyuncular seyircinin dikkatini uyarmak için figürleri ve süreçleri yabancılaştıracaktır. Brecht, tiyatronun pedagoji-hanelere taşınmasını gerektiğini, insanların korkularından ve cehaletlerinden kaynaklanan asosyal eğilimlerini düzeltmelerinin yolunun bu olduğunu söylemiştir. Brecht'e göre politikacılar filozof ve filozoflar politikacı olmalıyken politika eyleycilere felsefe ise gözlemcilerle bırakılmıştır. Oysa insanların hem gözlemci hem de eylemci olmaları amaçlanmalı, gözlemciler ve eylemciler arasındaki ayrım kaldırılmalı ve tüm bunların bilgisi pedagoji-hanelerde verilmelidir (Brecht, 2003 ve 2009; Kemaloğlu, 2005 ve 2009). Notlara bakıldığında Brecht'in epik tiyatroya küçük pedagoji, öğreti oyunlarına büyük pedagoji işlevini yüklediği, pedagojiyi diyalektik ilişkilerin kavranması/kavratılması olarak tanımladığı ve tiyatronun pedagoji-hanelere, öğrenme ortamlarına taşınmasını salık verdiği görülmektedir. Pedagojik amaçlarla oluşturulan bu oyunlarda öğretmen-öğrenci ayrımı da otoritaryen bir ayrımdır ve ortadan kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır (Karacabey, 2009). Brecht, *Kuraldışı ve Kural* adlı oyununda öğrenenlere, hüküm verenlere, öğrenenler olmaları gerektiği noktasında çağrı yapmıştır:

Dünyayı değiştirin, dünyanın buna ihtiyacı var/ Dürüst olan adalete yardım etmek için kiminle oturamaz? / Hangi ilaç ölmek üzere olan bir insana tatsız gelir? Alçaklığı yok etmek için/ Hangi alçaklığı yapmadın? / Sonunda dünyayı değiştirebilseydin kendine ne yararın olurdu? / İster pisliğe bat/İster kasaplarla kucaklaş, ama/ Dünyayı değiştir: Buna ihtiyacı var!/ Artık hüküm verenler değil,/ Öğrenenler/ Olmalısınız (Brecht, 2013a, 155).

Öğreti oyunlarının sahnelenişi tiyatro tarihine bakıldığında radikal özgünlükler içermektedir. Bunlardan en önemlisi seyirci ve oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması iken bir diğeri de oyunların sahnelenmesi sırasında ön sahnede bulunan birinin texti okuması ve okunanların seyirci-oyuncular tarafından tekrar edilişidir. Bu aynı zamanda “şimdi ve burada”nın ve “şimdi ve burada” olana müdahale imkanlarının deneyimidir. Oyunlarda, oyun sırasında ve sonrasında yorumların yapılması da önemlidir, çünkü oyunlardaki yorum bölümleri oyunların kolektif oluşumu için gereklidir (Mueller, 2008). Karacabey’e (2006) göre, politik içeriğin sunumunun taşıdığı çift anlamlılık sebebiyle ve farklı okumalara neden oluşlarıyla sorunsal metin statüsündeki bu oyunlar, aynı zamanda biçimsel özellikleri ile Brecht’in teatral kavrayışının bütün noktalarını içermekte, estetik deneyin ve toplumsal deneyin ortak inşasını görünür kılmaktadır. Öğreti oyunlarında devasa bir çeşitlilik vardır ve seçenekler fazladır (Karacabey, 2006). Bu çeşitlilik, oyunlara müdahaleleri de içermektedir. Örneğin *Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu*’nun gösterimi sırasında oyun yazarı ile müzik yazarının hep sahnede kalması onların oyuna sürekli müdahale edebilme imkanlarını göstermektedir. Karacabey’e (2009) göre müdahale ya da Brecht’in ifadesiyle daimi girişim, önceden yazılmış, belirli, verili bir metne, sahne üzerinde müdahale etmenin sürekliliğini içermektedir. İmkanların çeşitliliğini oluşturan da bu müdahale girişimleridir. Burada dikkat edilmesi gereken, özgür doğaçlamalar ile yazılı bir metin arasındaki iletişimdir. Ancak buradaki özgür doğaçlamalar, liberal doğaçlamalar değildir, bu sığ bir durumdur (Karacabey, 2009); amaç, resmi öğretiler tarafından dışlananın, yok sayılanın diyalektik ilkeler vasıtasıyla açığa çıkarılmaya çalışılmasıdır.

Brecht, 1920’lerde, öğreti oyunlarının ilk alıştırmalarını, Almanya’da işçilerle, komünist işçi korolarıyla ve öğrencilerle yapmıştır (Mueller, 2008). Brecht yeni bir tiyatro ve seyirci için, eski tiyatro ve eski seyirciyle olan bağları koparmış, öğreti oyunlarını birer oyuncuya dönüşen öğrencilerle ve işçi korolarıyla sahnelemiştir. Mueller (2008), bu noktada bu oyunlarda yeni olanın ele alınan temalar değil, temaların işleniş biçimi, oyunlardaki yapısal özellikler ve oyunların oynanma şekilleri olduğunu söylemektedir.

Öğreti oyunlarında temalar diyalektik bir yöntemle ele alınmış, oyunlardaki bölümler klasik perde ve sahne anlayışından farklı bir şekilde, diyalektik metin parçaları halinde oluşturulmuştur. Brecht bu oyunlarda ekonomi, siyaset bilimi, iletişim gibi alanlarla disiplinlerarasılığı sağlamış, sadece tiyatronun değil aynı zamanda medyanın (o dönemde radyo) da işlevini değiştirmeye çalışmıştır (Brecht, 2012). Brecht, 1929’da

Baden-Baden Müzik Festivali'nde performe edilen *Okyanus Uçuşu* (*Lindberglerin Uçuşu*) adlı oyun ile radyoyu bir dağıtım aygıtı olarak değil iletişim aygıtı olarak kullanmayı amaçlamış (Brecht, 1997) ve bu amaç medya teorileri için de bir model örneği olmuştur (Mueller, 2008).

Okyanus Uçuşu günümüzdeki radyonun kullanımına sunulmamalı, onu değiştirmelidir. Mekanik araçların artan yoğunlaşması, mesleki formasyonda uzmanlaşmanın artması dinleyicinin bir tür başkaldırısını, etkinleşmesini ve işe yapımcı olarak katılmasını gerektirmektedir (...) Radyo bir dağıtım aygıtı olmaktan çıkarılıp iletişim aygıtına dönüştürülmelidir. Radyo, kamu hayatının düşünülebilecek en mükemmel iletişim aygıtı, muazzam bir yönlendirme sistemi olabilir. Olabilir ama ancak sadece yaymakla yetinmeyip almayı da becerebilirse, yani dinleyici sadece dinleyen değil, aynı zamanda konuşan haline getirilebilir, onu izole etmek yerine ilişkiye geçirilebilirse. Bu durumda radyonun tedarikçilik faaliyetini bırakarak, dinleyicinin tedarikçi olarak örgütlenmesi gerekecektir(...) Radyonun görevi bilgileri, sadece bilgileri aktarmakla sınırlandırılmaz. Bunun dışında haber ve bilgilerin talep edilmesini örgütleme, yani yönetenlerin verdiği bilgileri, yönetilenlerin sorularına cevaplar haline dönüştürme görevi olmalıdır. Radyo düşünce alışverişini imkanı kılmalıdır (Brecht, 2012, 13 -19).

Vaßen'e (2008) göre, Brecht öğreti oyunlarında bir dizi deneye girişmiş, seyirci-oyuncu ayrımını ortadan kaldırarak, siyasetçi ile filozofu/teori ve pratiği bütünleştirerek siyasal, estetik, pedagojik bir oyun süreci başlatmıştır. Oyunlarda öğretiye karşı öğrenme, tiyatroya karşı oyun anlayışı ön plandadır. Öğreti oyunlarındaki gestuslara da dikkat çeken Vaßen, öğreti oyunlarının ritimsiz, kafiyesiz mısralarla, beden diliyle yazıldığını, oyuncuların tutumlarının, jest ve mimiklerinin gündelik hayata işaret ettiğini, oyunların gündelik hayattan çıktığını ve böylelikle oynayanların oyuncular olarak değil canlı-bedensel varlıklar olarak göründüklerini eklemektedir. Öğreti oyunlarındaki diyalektiği, Brecht'in "materyalist diyalektik, toplumsal olayları süreç olarak ele alır ve bunları çelişkileriyle birlikte takip eder. Her şey değişerek ve kendisiyle birlik içinde bulunmayarak var olur" (Brecht, 2005; Akt. Vaßen, 2008) cümleleriyle aktaran Vaßen, Brecht'in *Kuraldışı ve Kural* oyununda geçen "mutabık olmak aynı zamanda mutabık olmamak anlamına gelir" (Brecht, 2013; Akt. Vaßen, 2008, 168) dizesinin de öğreti oyunlarındaki diyalektiği anlamak için rehber olduğunu söylemektedir. Vaßen, Brecht diyalektiğinde krizlerin derinleştirildiğinin, çözüme varmanın imkansızlaştığının altını çizmekte, bu oyunlarda çelişkilerin kışkırtılması, tezlerin ve antitezlerin karşı karşıya getirilmesiyle, diyalektiğin ne olduğunun pratik bilgisinin verildiğini iddia etmektedir (Vaßen, 2008). Vaßen'e göre çelişkiler, Brecht'te

sentezlerden daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır ve bu da klasik diyalektik için doğal olmayan bir durumdur. Bu durum, öğreti oyunlarının klasik Marksist kategorilerle yeterince algılanamamasına yol açmıştır: “Heiner Müller şu tespitinde belki de haklıdır. Toplumsal gerçekçilik ile Brecht’in öğretici oyunları klasik Marksist kategorilerle yeterince algılanamaz, çünkü bunlar oturdukları dalı keserler.” (Vaßen, 2008, 169).

Oyunlarda dikkat çeken özelliklerden biri de soru cümleleri/dizeleridir. Bu sorularla oyunlardaki temalar birer sorunsal haline getirilmiş ve çözümlenmeden bırakılmışlardır. Soruların bu oyunlarda tek/sabit birer cevaplarının olduğunu söylemek zordur, hatta bu mümkün değildir. Çünkü Karacabey’in (2006) ifadesiyle bu sorular tarihe sorulmuştur ve ortak aklın işletilmesi işlevine sahiptirler. Brecht’e göre de bize etkin eylemleri mümkün kılacak soruları diyalektik sordurmaktadır, bunu yapmak gerekmektedir, çünkü yalnızca diyalektik devrimcidir (Brecht, 1977b). Aynı şekilde Mueller (2008) de bu oyunların öğrenmeye ilişkin soru olanaklarını yükselttiğini ve soruların lehrstücklerin yapısal benzerliklerinden biri olduğunu iddia etmektedir.

Öğreti oyunlarında çelişkiler kışkırtılmış, karşıtlıklar kurulmuş, sürecin devamı için tez ve anti-tezin nihai bir senteze ulaşmaması sağlanmıştır. Oyunlarda alışılmış olanlar, anlaşmalar, oyunların zamanına dahil olan diyalektik süreçte reddedilmiş (reddin reddi), tüm olası durum ve eylemler perspektiflerle tartışılmış, güncel konular ekonomi-politik bir bakışla (diyalektik soyutlama) ele alınmış ve metinler oyun sonrasında yapılan tartışmalar, gelen öneriler doğrultusunda yeniden yazılmıştır. Öğreti oyunları bu açılardan diyalektik ilkelerle yazılan oyunlardır ve bu oyunların seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırıldığı oyunlar olmalarının yanında önemli özelliklerinden biri de budur.

Öğreti Oyunlarında Diyalektik

Öğreti oyunlarında deneyimlenen diyalektikteki reddin reddi, soyutlama, zıtların birlikteliği, özdeşlik/farklılık, perspektif, nicel birikim-nitel dönüşüm ve çelişki ilkelerinin bir sahne metninde vücut bulmasıdır. Öğreti oyunlarında kurallar, öğretiler, gelenekler ve aşına olunanlar provalar ve sahnelemeler sırasında reddedilmiş, sonra farklı içeriklerde o anda yeniden kurulmuştur. Oyunlarda sosyo-ekonomik, politik meseleler soyutlama¹⁷ ile ele alınarak ekonomi-politik bir perspektifle tüm boyutlarıyla

¹⁷ Marksist soyutlamada pratikte birbirlerinden ayrı olması imkânsız şeyleri ayırmış gibi gösteren muğlak ve hatta görünmez bazı mekânsal ve zamansal sınırlar, bağlantılar göze çarpar. Marx’ın diyalektik

(Ollman, 2015) tartışılmış, reddin reddinin¹⁸ imkânı metinlerde ortaya çıkarılmış, verili uzlaşılar, kabuller reddedilmiş, tartışmalar sırasında çelişkiler kışkırtılmıştır. Brecht, bu oyunlarda pozitif özdeşliği süreç/oluş fikirleri ekseninde ve yine diyalektik süreç içinde reddetmiş, özdeşlemeyi negatif olanla olumsuzlayarak reddin reddinin sürekliliğini sağlamıştır. Çünkü öğreti oyunlarında “anlaşma”, içinde antitezini de (anlaşmamayı) barındıran bir tez olarak var olmuş, oyunun kendi diyalektik süreci içinde anlaşmalar imkansızlaşmış, tezler (anlaşmalar), antitezlerle (anlaşmamalar) olumsuzlanmıştır. Bu metinlerde anlaşma asla sonsuz bir onay anlamına gelmemiştir (Karacabey, 2009)

Reel Marksist uygulamaların belirlenimci kesinliklerinden kopan, Korsch’un Marksizm atölyelerinde diyalektik tarihsel materyalizm konusunda ilk fikirlerini edinen Brecht (Kemaloğlu, 2005 ve Sezgin, 2014), metinlerini diyalektik bir estetikle kurmuş (Jameson, 2013) ve diyalektik süreklilik için radikal olumsuzlamayı kullanmıştır (Karacabey, 2009). “Onun tiyatrosu, her şeyden önce bir olumsuzlamadır, diyalektik bir hamleyle sahnede yıkılanın tarihsel süreçte düzeltilebileceğinin imasına sahip bir olumsuzlama” (Karacabey, 2006, 46). Bu sebeple *Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu* yeni bir başlangıç için şöyle sona ermektedir:

Koro: Düzeltin! / Korobaşı: İleri!/Koro: Dünyayı düzelttikten sonra/Düzgün dünyayı düzeltin./ Koro: İleri!/ Korobaşı: Dünyayı düzelterek gerçeği tamamladıktan sonra/ Tamamlanmış gerçeği tamamlayın./ Tamamlayın!/ Korobaşı: İleri!/Koro: Gerçekliği tamamlayarak insanlığı değiştirdikten sonra/ Değişmiş insanlığı değiştirin./ Değiştirin!/ Korobaşı: İleri!/ Koro: Değiştirin dünyayı ve kendinizi!/ Kendinizi değiştirin! Korobaşı: İleri! (Brecht, 1997, 195).

Kuraldışı ve Kural, yabancı olmayanı yadırgatıcı bulma, alışılmış olanı açıklanamaz bulma çağrılılarıyla (Brecht, 2013a), *Evet Diyen. Evet Diyen-Hayır Diyen* oyunu, “A diyen B demek zorunda değildir” ve “Büyük Geleneğe gelince bana hiç de mantıklı gelmiyor. Onun yerine hemen uygulamaya koymamız gereken, yeni büyük bir geleneğe ihtiyacımız var, o da her yeni durum karşısında yeniden düşünmek geleneği olmalıdır.” (Brecht, 2013a, 99) ifadeleriyle, *Önlem*, “Parçaları kavrayış ve bütünü kavrayış: / Gerçeği yalnızca gerçeğin ışığında değiştirebiliriz.” (Brecht, 2013a, 164) dizeleriyle sona ermekte, değiştirme ve değişme var olan durumların reddedildiği bir oluş/süreç fikrine bağlanmaktadır.

soyutlamalarını farklı kılan, soyutlamaların kapitalist dönemde ortaya çıktıkları biçimleriyle değişime ve etkileşime, sisteme odaklanmaları ve bunları birbirleriyle bütünleştirmesidir (Ollman, 2015, 52-62).

¹⁸ Çelişki gelişimi sağlar ve yadsınanların yadsınmalarını yadsınmaları -reddin reddi- bir çelişki ve gelişme kaynağıdır (Aksoy, 2019a, 85).

Brecht öğreti oyunlarına ilişkin açıklamalar yazmış, yapılan yorumları dikkate almıştır (Brecht, 1997, 2013a ve 2013b). Brecht, Lindberglerin anılarından yararlanarak yazdığı *Okyanus Uçuşu* adlı oyunda uçuşu güvence altına alan kolektivizmi vurgulamış, oyunda tarihsel sürekliliğe ve değişime vurgu yapmıştır. Bu oyun, özgürlüğün temelini oluşturan disiplini inşa etme misyonu ile yapılan bir alıştırmadır (Brecht, 1997). Kemaloğlu da (2009a) Brecht'in 1930 tarihli metne 1929 sahnelemesindeki yönergeleri dahil etmesini, yirmi yıl sonra yeni siyasal koşullara göre metinde değişiklikler yapmasını oyunlardaki tamamlanmamışlığın göstergesi olarak okumuştur. İnsanın insana yardım edip etmediğinin incelendiği, bireysellik ve kolektivite karşıtlığının yer aldığı *Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu* ile ilgili notlarında Brecht, oyuncu yerine oynayan sözcüğünü tercih etmiş, sahne üzerinde insanın insana yardım edip etmediğinin deneyini yapmış ve oyunda dünyayı değiştirebilirliğinin kolektiflikle mümkün olabileceğini göstermiştir. Bu oyunda ayrıca düşen pilotlardan üçünün insanlık için verilecek mücadeleye katılmayı kabul etmeleri, birinin ise reddetmesi yine perspektif ve karşıtların iç içeliği ilkeleri ile açıklanabilir. (Brecht, 2013a). Brecht (1997), *Evet Diyen. Evet Diyen-Hayır Diyen* öğreti oyunu ile ilgili notlarında oyunla ilgili öğrencilerin, işçilerin görüşlerine yer vermiş, oyunun, Neukölln- Karl Marx Okulunda öğrencilerle birlikte sahnelendiğini ve öğrencilerden gelen önerilerle yeniden yazıldığını söylemiştir. Bu oyunda iki farklı metin karşımıza konulmakta ve olaylar farklı yönleri ve sonuçları ile tartışılmakta, diyalektik perspektif bu oyunda da karşımıza çıkmaktadır. Oyunda etkileşim ilkesi de çok belirgindir. Çünkü verilen bir kararın değişimi ya da koşullardaki bir değişim oyundaki tüm süreci ve sonucu belirlemekte, bu noktada diyalektikteki etkileşim ilkesi ön plana çıkmaktadır. Aynı oyunu öznenin kararlarıyla (evet ve hayır diyerek) ve değişen koşullarla (ilk metinde hasta annesine ilaç bulmak için yolculuğa çıkan çocuk, ikinci metinde kentteki salgın hastalığın tedavisi için yolculuğa çıkmaktadır) iki farklı şekilde kuran Brecht, koşulların ve öznelerin belirleyiciliğinin altını çizmiştir. Brecht (2013), *Önlem* ile ilgili notlarında bu öğreti oyununun amacının politik olarak yanlış davranış biçimini sergileyerek doğru davranış biçiminin ne olduğunu öğretmek olduğunu, böyle bir girişimin de politik bir öğreti değeri taşıyıp taşımadığının tartışmaya açılması ve soruların cevaplarının yeni bir tartışma malzemesi oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Brecht'e (1997) göre, diyalektik materyalizm bilinmeden *Önlem* oyunundan politik davranışlar için reçeteler çıkarmak doğru değildir. Akıl ve duygu karşıtlığı oyunun hareket noktasıdır. *Önlem*, başka bir ülkeye, Çin'e, devrim için çalışmalar yapmaya giden Dört Ajitator ve Genç Yoldaş'ın hikayesidir.

Oyunda Genç Yoldaş, devrimin çıkarları için öldürülmüştür ve Brecht bu durumu, oyunda tartışmaya açmış, sorunsallaştırmıştır. Oyunun bir sonuca ulaştığını söylemek mümkün değildir, zaten bu, Brecht açısından da doğru değildir. “Ajitatörler akılla hareket ederler, akıl yoluyla başkalarının acısını dönüştürmeye çalışırlar; Genç Yoldaş ise duyguyla, acımayla. Her ikisi de olumsuzlanmaz, karşı karşıya getirilir ve orada bırakılır” (Karacabey, 2006). *Önlem* oyununda işçilerin ve sömürenlerin karşı karşıya getirilmesi karşıtların iç içeliği ilkesi ile okunmaya açıktır. Çünkü ürünler bu oyunda sömürenler için bir meta iken çalışanlar için emektir, yaşamda kalmaları için yapmaları gereken işin sonuçlarıdır. Reddin reddi ilkesinin dramaturjik dile tercüme edildiği bir oyun olarak karşımıza çıkan *Kuraldışı ve Kural* adlı oyun ise bir tüccar ile Kuli’nin öyküsüdür ve çölde yapılan bir yolculuğu anlatmaktadır. Oyunda sömürülen ve sömüren ilişkileri ortaya konulmakta ve sömürü durumunun reddedilmesi için oynayanlara, alıştırma yapanlara çağrıda bulunmaktadır. Üstelik bu çağrı, oyunun sonunda daha da netlik kazanmaktadır: “Kuralı kötüye kullanım olarak değerlendirin/ Ve kötüye kullanımı saptadığınız anda reddedin.” (Brecht, 2013a, 352). Brecht, *Horasyahılar ve Kuriasyahılar* adlı öğreti oyununda sınır anlaşmazlıkları nedeniyle iki taraf arasında çıkan ve uzun süre sonuçlanamayan savaşı konu edinmiştir. Brecht, bu oyunda saldırı ve savunma savaşını, toplumsal sistemlerin kamusal etkilerini tartışmaya açmıştır. Karşıtlıkların, çelişkilerin kışkırtıldığı oyunda Brecht, diyalektik hamlelerle tarihin değiştirilebilirliğini vurgulamıştır. Oyun oluşum aşamaları açısından da kolektiftir. Brecht, bu oyunu Korsch ve Benjamin’in eleştiri ve önerilerinden yararlanarak yeniden yazmıştır (Kemaloğlu, 2009a ve Brecht, 2013b). Brecht, ayrıca bu oyunun okul oyunlarından olduğunu ve “çocuklar için diyalektik üstüne öğreti oyunu” sayılması gerektiğini belirtmiştir (Brecht, 2013b, 364).

Öğreti oyunlarında diyalektik ilkeler olarak değerlendirilebilecek karşıtlıklar ve çelişkiler çok belirgindir. Kolektif-birey (Lindbergh/Lindberghler, Düşen Pilot/Pilotlar, Üç Öğrenci/Oğlan, Dört Ajitatör/Genç Yoldaş), akıl-duygu (*Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu*) gibi karşıtlıkların tartışılması, yolculuğun devamı için yol arkadaşını vadiye atıp atmamak (*Evet Diyen. Evet Diyen-Hayır Diyen*) ve teknolojik ilerlemenin insanlığa faydalı olup olmadığı (*Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu*), hukukun genelin çıkarına hizmet edip etmediği gibi (*Kuraldışı ve Kural*) gibi çelişkiler ve karşıtlıklar (Kemaloğlu, 2005 ve 2009a) oyunlarda öne çıkmaktadır.

Oyunlar, Brecht’te diyalektiğin birer parçasıdır; bu oyunlardaki temalar, karşıtlıklar, çelişkiler, tez ve anti-tezler, perspektifler, genel olarak diyalektik ilkeler

oyun kişilerini harekete geçirmek, oyunlara içerik sağlamak için vardır. Bu oyunlarda hiçbir şey, gerçekten zorunlu veya kaçınılmaz değildir. Süreç mutlaka kararların, yaşamın, zorunlulukların değişimini getirecektir. Jameson (2013), öğreti oyunlarının bu açıdan teleolojinin insanî inisiyatifi felç ettiği ve edilgin ve kaderci bir boyun eğişi teşvik ettiği dünya algısına yapılan itirazlar olduğunu ifade etmektedir. Çünkü Brecht, doğal ve dolayısıyla normal ve değişmez gösterilenlerin tarihselliğini, insanlık tarihi sürecinde oluştuklarını ve tarihsel eylem yoluyla ortadan kaldırılacaklarını ortaya koymuştur. Bu anlamda Jameson (2013) için Brecht, Marksizm'in ve diyalektiğin özgünlüğünü yeni tür bir estetikle tamamlayan ilk gerçek Marksist sanatçıdır.

Süreç kavramının diyalektikteki nicel birikimlerin nitel değişimlere yol açması üzerinden okunabileceği ve birer yolculuk hikayeleri olmaları sebebiyle de süreç kavramını doğrudan içeren bu metinlerde (Karacabey, 2006) birikenler (nicel birikim), değişim fikrini ortaya çıkarmakta, sürecin aldığı yeni durumda nitel değişimlerin imkânları oluşmaktadır ya da değişim olmaktadır. Aynı noktada olan kişiler süreç içinde farklılaşmakta ya da farklılıkları görünür kılınmakta (özdeşlik/farklılık), bir taraf için iyi olan diğer taraf için kötü olabilmekte (perspektif) ve karşıtların bir aradalığı gösterilmektedir (Kemaloğlu, 2005). Oyunlarda bir durum öğrenilmeye, anlaşılmaya çalışılırken onların tarihine ve içinde yer aldıkları sistemlere bakılmakta, süreç içerisinde yaşanan değişimler ve onların etkileşim içinde oldukları zeminler ortaya konulmaktadır (Karacabey, 2006 ve 2009). Bütünden parçaya gidilmekte, parçaların sistem içinde nasıl bir yer tuttuğuna, nasıl işlediğine bakılmakta ve oradan bütüne dair daha net bir kavrayışa ulaşılmaktadır (Kemaloğlu, 2005 ve Karacabey, 2006).

Ölü anlatılar Brecht'ten uzaktır. Tarihsel materyalizmi diyalektikle sürekli kılan Brecht'te oluş halinin devam ettiği-edeceği tarihin sureti metinlere düşmekte; hayat hem tarihte hem de metinlerde akmaya devam etmektedir. Nehrin debisi, dalgaları, akıntısı nehrin içinde kalanların bedeniyle bütünleşmekte ve çözünen kartezyen özne (Avşar, 2015), nehirde kolektif bir beden olarak yeniden inşa edilmektedir. Süreç burada tamamlanmamaktır; öznel dünyanın değiştirilme sürecine katılmakta, nehirde karşılaşılan zorluklara nehirle birlikte direnmekte, kendilerini ve dünyayı yeniden inşa etmektedir (Karacabey, 2006). Mücadele, ilerleme, değişim ve o sırada değiştirenlerin değişimi de devam etmektedir. Arslan'a (2001) göre, Marx, Engels ve Lenin gibi Brecht de Marksizm'i nihai hakikat olarak görmemiştir ve Karacabey'e (2006) göre Brecht'in sorduğu soruların yanıtları tarihsel devinimde bulunacak, sonra yeniden aşılabacaktır. Çünkü diyalektiğin yasaları işlemeye devam etmektedir, edecektir ve çünkü Büyük

Yöntem¹⁹, bazı şeylerin nasıl geçici kılınabileceğinden söz edilmesini öngörmektedir (Brecht, 1977b).

Brecht, diyalektiği doğrudan anlatmamış, ancak diyalektiğin ilkelerini kullanarak oluşturduğu bu metinlerde, diyalektiğin ilkelerinin bir sanat metninde nasıl kullanılabileceğini ve bir sanat metninin yapısının ve içeriğinin diyalektikle nasıl kurulabileceğini göstermiştir (Jameson, 2013). Brecht bu yönüyle sadece tiyatro değil sanat tarihinde de özgün bir yerde durmaktadır (Jameson, 2013).

Sonuç olarak öğreti oyunları ile ilgili şunlar söylenebilir:

- Bu oyunlardaki bölümler, belirlenimci bir anlayışla oluşturulan parçalar veya bağımsız fragmanlar değildir. Bölümler yapısal olarak olasılıkları, çelişkileri, karşıtlıkları içeren diyalektik yöntemle kurulmuş, sıralanmıştır.
- Oyunlarda çelişkiler kışkırtılmıştır, en uca çekilerek kriz durumları yaratılmıştır.
- Oyunlarda anlaşmalar anlaşmamaya dönüşmüştür; antitezler ya sürecin başlatıcısı ya da olayların sürdürücüsü olmuştur.
- Öğreti oyunları, güncel gelişmelere bağlı olarak ve oynayanların talepleri doğrultusunda ekleme ve çıkarmaları ile yeniden oluşturulmuştur.
- Öğrenme deneyiminin yaşandığı bu oyunlarda seyirci ve oyuncu ayrımı ortadan kaldırılmıştır.
- Bu oyunlar daha önce öğreten olanların öğrenen olarak oyuna dahil olduğu oyunlardır.
- Bu oyunlarda süreç hiç bitmez, “ortak iyi” den sonra da devam eder. Ortak iyi öz olarak Marksist ideolojiyle oluşturulur; diyalektik, öğreti oyunlarında Brecht’in kullandığı bir forma geçer ve nihai sentezleri aşarak süreklilik kazanır.
- Bu oyunlarda Marksizmin reel, determinist, doktriner uygulamaları oyun düzleminde işleyen diyalektikle reddedilmiştir. Bu oyunlarda Marksist diyalektiğin²⁰ oyunlarda kullanımındaki özgünlüğünden ve pozitif özdeşliklerin negatif olanla aşılmasından hareketle Brechtien bir diyalektikten söz edilebilir.
- Bu oyunlarda olaylar farklı perspektiflerle tartışılır.

¹⁹ Brecht diyalektiği, *Me-Ti Özdeyişler Kitabı*’nda Büyük Yöntem olarak adlandırmıştır.

²⁰ Çalışmada öğreti oyunlarındaki diyalektiğe -Marksizmin, Brecht’in de uzak durduğu doktriner pratikleri göz önünde bulundurularak ve Brecht’in sanat anlayışı ile özellikle Lukacs tarafından Marksizmin doğrudan yansması olduğu iddia edilen sosyalist-gerçekçi sanat anlayışı arasına sınır koymak için- oyunlar doğrudan Marksist diyalektikten beslense de Marksist diyalektik demekten kaçınılmıştır. Brecht’in oyunlarında nihai özdeşliklerin negatif olanla reddedilmesi ile yoluna devam eden ve önemli oranda Marksist diyalektikten beslenen Brechtien bir diyalektikten söz edilebilir.

- Bu oyunlarda güncel, toplumsal meseleler ele alınmıştır.
- Bu oyunlarda tez ve antitez nihai bir senteze ulaşmaz.
- Oyunlar, birer cümle ile özetlenecek kadar sadedir.
- Oyunların ortak amacı dünyanın değiştirilip dönüştürülmesidir.
- Brecht'in oynayanlardan beklediği yaşama yansıtacakları praksistir.
- Oyunlar pedagojik amaçlarla yazılmıştır.

Bertolt Brecht ve Epik-Diyalektik Tiyatro Kuramı

Mevcut tiyatro anlayışı Antik Yunan'dan Brecht'e dek, avangart sanat hareketleri de dahil (dışavurumcu, dadaist, sürrealist vb.), Aristotelyen katharsisi temel almış ve tiyatroda katharsisi, özdeşleşmeyi hedeflemiştir. Bu anlayışa göre seyirci, oyunla ve oyuncularla özdeşleşmeli ve bir arınma(katharsis) yaşamalıdır (Şener, 2003). Brecht'e göre ise bu haliyle tiyatro, konvansiyonel yapıların ve burjuva ideolojisinin yeniden üretiminin bir aracıdır (Brecht, 2011a). Antik Yunan'dan itibaren oyunların-tiyatroların temel özelliklerinden biri olan katharsis, ilk olarak Aristoteles'in *Poetika. Şiir Sanatı Üstüne* (2007) adlı eserinde görülmüş ve sonrasında tüm tiyatro tarihinde anahtar bir sözcük olmuştur. Arınma, boşalma, rahatlama anlamlarına gelen (Aristoteles, 2007) bu sözcük, adı geçen yapıtta şöyle yer almaktadır:

Demek ki olup bitmiş, belirli bir zamana yayılan soylu bir eylemin taklididir tragedya ve yapının bölümlerine göre her biri ayrı ayrı kullanılan öğelerle çeşnilendirilmiş bir dil kullanır bunu yaparken. Bu taklit, *anlatı* yoluyla değil, eylem içindeki kişiler tarafından yapılır; uyandırdığı acıma ve korku aracılığıyla da bu türden heyecanların *katharsis*'ini gerçekleştirir (Aristoteles, 2007, 29).

Yabancılaştırma, Aristotelyen tiyatroda var olan ve katharsis etkisiyle gerçekleşen illüzyonun ortadan kaldırılması için Brecht'in köken olarak Çin tiyatrosundan alıp geliştirdiği (Brecht, 2005 ve 2011a), Tatlin, Meyerhold, Tairov gibi Sovyet konstrüktivistlerinden etkilenimleriyle (Lunn, 2011) politikleştirdiği bir tekniktir. Yabancılaştırma özdeşleşmeyi kırar ve anti-illüzyonisttir (Brecht, 1990). Yadırgatmayı, aşınasızlaştırmayı ve sahnede olan biten hakkında seyircinin düşünme sürecine girmesini, kararlar almasını, itiraz etmesini içeren bu teknik, efektleri içeren genel bir adlandırmaya işaret etmektedir. Brecht açısından oyunların episodlar biçiminde oynanması ve montaj görünüm, müzik ve ışık, dekor ve kostüm, jestler,

tarihselleştirme ve gestus tekniklerinin kendisi de birer Y-efektidir (Brecht, 1990 ve 2011a).

Benjamin (2011) *Epik Tiyatro Nedir?* başlıklı çalışmasında tiyatroya ilişkin sorunun, orkestra çukurunun doldurulması ile ilgili olduğunu söyleyerek mevcut gösteri sanatlarına dair epik müdahalenin sahne ile ilgili yönünün altını çizmiştir. Antik Yunan Dönemi'nin ilk tiyatro etkinliklerinde sahne ve oyuncu arasında olmayan ayrım Sokrates ve Euripides tiyatrosu ile oluşmuş, seyirci ve oyuncu, tiyatronun tarihsel gelişimiyle paralel olarak giderek ayrılmıştır (Nietzsche, 2011). Bu durum Benjamin'e (2011) göre özellikle operaların geliştiği dönemlerde, orkestra çukurunun oluşumu ile giderek derinleşmiştir, bu nedenle de orkestra çukuru ortadan kaldırılmalıdır. "Oyuncularla izleyicileri diriler ve ölülmüşçesine birbirinden ayıran, suskunluğu tiyatrodaki yücelik duygusunu, titreşimi operadaki sarhoşluk verici etkiyi doruklara çıkartan, tüm sahne öğeleri içinde kutsal kökeninin izlerini en belirgin biçimde taşıyan bu uçurum artık işlevini yitirmiştir" (Benjamin, 2011, 15). Benjamin epik tiyatronun Marksist öğretisi ile olan ilişkisinin de altını çizmiş ve epik tiyatrodaki sahnede gösterilen olayla, olayın gösterilme tarzı arasındaki yabancılaştırma efektleriyle sağlanan sürekli diyalektiğin, Marksizm'in genel eğitim programındaki öğretme ve öğrenme tavırları arasında işleyen diyalektikle eşdeğer olduğunu söylemiştir (Benjamin, 2011).

Brecht (2011b), Aristotelyen tiyatrodaki dekor kullanımına da yine aynı perspektifle karşı çıkmış, dekorun özdeşleşmeye, yanılsamaya, illüzyona ve doğal olarak katharsise katkı sağladığını iddia etmiştir. Brecht'e (2011b) göre mevcut dekor kullanımı Aristotelyen oyunlarda insanların çevrelerine sadece "dış dünya" olarak bakmalarına yol açmaktadır. Oysa Aristotelyen olmayan oyunlarda dekor sadece bir çevre/çerçeve olarak ele alınmamakta, doğa ile insan arasındaki ilişki ve mücadeleyi gösterme, toplum ve bireylerin tarih içinde değişen ve değiştirebilen özneler olduklarının seyirciler ve oyuncular tarafından bilinmesini sağlayan bir işleve sahip olmaktadır. Dekoratörün üzerine düşen görev de seyircilere böyle bir dünyayı göstermektir (Brecht, 2011b). Ayrıca epik-diyalektik tiyatrodaki dekor kullanımı, dördüncü duvarın kaldırılmasına da katkı sunmaktadır.

...sahne tasarımları kökten bir değişime uğrar ve geleneksel hazır yapılar yerine, ilerleyen ve işlevleri adına aktif yorum gerektiren yapılar haline gelir (...) Sahneyi seyirciden ayırmayan yeni bir perde türü eski ağır perdenin yerini alır ve böylelikle sahneyi, izleyicinin, ötesine röntgenci bir bakış atmasına izin verilen "dördüncü bir duvar" olarak gören geleneksel görüşe karşı savaşır (Wright, 1998, 43).

Şener (2003), Bertolt Brecht tiyatrosunun Aristotelesçi olmayan yapısına dikkat çekmiş ve Aristotelyen tiyatroda var olan birlik, bütünlük, serim, düğüm, çatışma gibi gerilimi arttıran unsurların Brecht'in karşı çıktığı kurgu ustalıkları olduğunu söylemiştir. Şener (2003), Brecht'in bu unsurları seyirciyi merak içinde sahneye bağladığı, seyircinin olayların nedenleri, gelişimi ve sonuçları hakkında düşünmesini engellediği gerekçeleriyle eleştirdiğini belirtmiştir. Brecht, Şener'e (2003) göre sahnede uzun süreçleri diyalektik bir yapıyla ele almayı olanaklı kıldığı için Aristotelyen olanı reddedip epik olanı tercih etmiştir; epik tiyatro, Aristotelyen tiyatroda olduğu gibi insan tabiatına, karakterlere değil insan ilişkilerine ve toplumsal yapılar içinde yer alan karşılıklı ilişkilere, olaylara, eylemlere odaklanmaktadır. Bertolt Brecht'in Aristotelyen tiyatroya yönelik eleştirileri, epik-diyalektik tiyatro kuramını ve bu kuramın belirleyeni olan yabancılaştırma tekniklerini anlamak için oldukça önemlidir.

Brecht, *Mahagonny Kentinin Yükselişi ve Düşüşü Üstüne Notları*'nda (1997), tiyatronun dramatik biçimi ve epik biçimi arasındaki ayrımı şöyle göstermiştir (Brecht, 1997, 396-397):

Tiyatronun Dramatik Biçimi

1. Eyleyerek
2. Seyirciyi bir sahne aksiyonunu içine aktivitesini daldırır, aktivitesini tüketir.
3. Duygulanmasına olanak sağlar.
4. Yaşantı
5. Seyirci bir şeyin içine çekilir.
6. Telkin
7. Duygulanımlar biriktirilir.
8. Seyirci içine dalmıştır, birlikte yaşar.
9. İnsanın bilindiği varsayılır.
10. İnsan değiştirilemez.
11. Gerilim sona yönelik.
12. Bir sahne öteki için oluşur, gelişir.
13. Oluşup gelişme.
14. Olay gidişi doğrusaldır.
15. Evrimsel zorunlu gidiş.
16. Bir sabite olarak insan.
17. Düşünce oluşu belirler.
18. Duygu.

Tiyatronun Epik Biçimi

1. Anlatarak.
2. Seyirciyi gözlemci yapar, uyarır.
3. Onu yargı vermeye zorlar.
4. Dünya tablosu.
5. Seyirci karşıya konur.
6. Gerekçe
7. Bilmeye, tanımaya vardırılır.
8. Seyirci karşısındadır, inceler.
9. İnsan araştırılan nesnedir.
10. Değiştirilebilen ve değiştiren insan.
11. Gerilim gidişe yönelik.
12. Her bir sahne kendi için.
13. Montaj
14. Olay gidişi kıvrımlarla dolu.
15. Sıçramalar.
16. Bir süreç olarak insan.
17. Toplumsal oluş düşüncüyü belirler.
18. Akıl.

Brecht (1997), bu ayrımı 1938’de yeniden düzenlemiştir (Brecht, 1997,402):

Tiyatronun Dramatik Biçimi

1. Sahne bir olayı “canlandırır”.
2. Seyirciyi aksiyona daldırır ve aktivitesini tüketir.
3. Duygulanmasına olanak sağlar.
4. Yaşantılar sağlar.
5. Seyirci olayın içine çekilir.
6. Telkinle çalışılır.
7. Duygulanımlar biriktirilir.
8. İnsanın bilindiği varsayılır.
9. Değiştirilemez insan.
10. Gerilim sona yönelik.
11. Bir sahne öteki için.
12. Olay gidişi doğrusal.
13. Natura non facit saltus.²¹
14. Dünya olduğu gibi.
15. İnsan neye yazgılıysa.
16. İnsanın yaptıkları.
17. Düşünce oluşu belirler.

Tiyatronun Epik Biçimi

1. Sahne olayı anlatır.
2. Seyirciyi gözlemci yapar ama aktivitesini uyarır.
3. Onu yargı vermeye zorlar.
4. Bilme, tanıma sağlar.
5. Seyirci olayın karşısına konur
6. Gerekçelerle çalışılır.
7. Duygulanımlar tanımaya, bilme-ye vardırılır.
8. İnsan araştırılan nesnedir.
9. Değiştirilebilen ve değiştiren insan.
10. Gerilim gidişe yönelik.
11. Her bir sahne kendi için.
12. Olay gidişi kıvrımlarla dolu.
13. Facit saltus²².
14. Dünya olacağı gibi.
15. İnsan neyi yapmalıysa.
16. İnsanın eylem gerekçeleri.
17. Toplumsal oluş düşüncüyü belirler.

Almanya’dan ayrılmak zorunda kalmasıyla öğretti oyunlarına ara veren Brecht, epik tiyatro kuramı üzerinde yoğunlaşmış, hayatının sonuna kadar bu kuramı geliştirebilmek için teorik çalışmalar yapmış, oyunlar yazmış ve sahnelemiştir. Epik tiyatro, kendini mevcut tiyatrodan kesin çizgilerle ayırmış ve “bilim çağının tiyatrosu” (Brecht, 2005) olarak kitleleri bilinçlendirme ve harekete geçirme amaçlarını taşımıştır. Benjamin’e (2011) göre her ne kadar toplumsal meselelere yer verse de natüralist tiyatronun bunu yapması imkansızdır. Çünkü natüralist tiyatronun Aristotelyen tiyatro geleneği ile bağı vardır ve o tamamiyle yanılsamacıdır. Natüralist tiyatroda tiyatro bir kürsüye dönüşmez, gerçeği sergileme hedefi bilincin bastırılmasına yol açar, sahnede gerçekleşenler seyircinin duygularına yaklaştırmaya devam eder ve seyirciler oyunu iç rahatlığı ile izler. Tiyatroda daha kökten bir dönüşüme ihtiyaç vardır ve bunu Brecht gerçekleştirmiştir (Benjamin, 2011).

Sahne-izleyici; metin-gösteri; yönetmen-oyuncu arasındaki ilişkiler hiç değişmeden kaldı. Epik tiyatronun çıkış noktası bu ilişkileri temelden değiştirme çabasıdır. Bu tiyatronun izleyicisi için sahne “dünyayı simgeleyen dekorlar” (diğer bir deyişle büyülü bir alan) değil kullanışlı bir sergi alanı, sahne içince

²¹ Natura non facit saltus: Doğa sıçrama yapmaz. (Lat.)

²² Facit saltus: Doğa sıçrama yapar. (Lat.)

izleyici hipnotize edilmiş denekler yığını değil, talepleri karşılanması gereken ilgili kişiler topluluğudur şimdi. Metin için gösteri virtüözce bir yorum değil, metnin sıkı bir denetimi, gösterisi için metin bir temel değil, o gösterinin kazanımlarının yeni formülasyonlar olarak üzerine işlendiği bir enlem-boydam çizelgesidir. Oyuncu için yönetmen artık yaratması gereken etkiye ilişkin komutlar değil, karşısında tavır alacağı tezlerden biri, yönetmeni için oyuncu rolle özdeşleşmesi gereken bir taklitçi değil, onun dökümünü yapmak zorunda olan görevlidir (Benjamin, 2011, 16).

Epik ve Diyalektik Tiyatro (1990) başlıklı yazısında, epik tiyatrodan diyalektik tiyatroya geçme çabalarının sürdürüldüğünü ancak epik tiyatronun da diyalektikten asla yoksun olmadığını belirten Brecht, anlatıcı ögesinin pekiştirilmesiyle ve epik tiyatrodaki diyalektik unsurların bilinçli olarak seçilip geliştirilmesiyle diyalektik tiyatronun oluşturulacağını, bu noktada ise epik tiyatro adlandırmasının çok biçimci kalacağını söylemiştir (Brecht, 1990). Böyle olmakla beraber Brecht'in kuramı, çalışmalarda yaygın olarak "epik" başlığıyla ele alınmış, Parkan (1983), Şener (2003), Sezgin (2014) epik tiyatrodaki diyalektik yapının egemen olması gerekçesiyle epik-diyalektik tiyatro ifadesini tercih etmiş, Jameson (2013), Wright (1998), Kesting (2005) gibi isimler de epik tiyatro ve diyalektik tarihsel materyalizmin birbirlerinden hiçbir dönemde ayrı olmadıklarını iddia ederek iki isimlendirmeyi de biri diğerinin anlamını içerecek şekilde kullanmışlardır. Wright'a (1998) göre Brecht'in başlangıçta "epik" sözcüğünü tercih etmesinin sebebi bu sözcüğün sağladığı anlatısal uzaklıktır. Parkan (1998) ise epik ve diyalektik sözcüklerinin bir arada kullanılmalarının gerekliliğini şöyle açıklamıştır:

Brecht'in kuramının, onun başta Kapital olmak üzere Marksist klasikleri incelemesiyle uzun bir teori-pratik süreci içinde olduğu ve temelinde diyalektik ve tarihi materyalizmin yer aldığı düşünülürse diyalektik tiyatro olarak adlandırılması en uygun olacaktır. Ancak epik tiyatro kavramını da tümüyle terk etmek mümkün değildir. Çünkü onun önerdiği tiyatro biçimi ancak epik tür içinde vücut bulabilmektedir. Denebilir ki Brecht'in estetik ruhunu diyalektik ve tarihi felsefe bedenini ise epik tiyatro oluşturmaktadır (Parkan, 1983, 27).

Aristotelyen tiyatro tekniklerini ve onun seyircilerin sahnede yaşananlarla özdeşleşerek katharsis yaşamalarını hedefleme anlayışını eleştiren Brecht'e (1990 ve 2011a) göre bu tiyatro, seyircileri edilgenleştirmekte, pasifleştirmekte, onların düşüncelerini ve sahnede olan biten hakkında bir yargıya varabilmelerini engellemektedir.

Brecht'e (2011a) göre, Aristotelyen tiyatrodaki özdeşleşme anlayışı, yeryüzündeki sorunların yeryüzünde çözümünü amaçlayan eleştirel tutumdan uzaktır. Oysa bilim çağının çocuklarının tiyatrosu, bilim çağının tiyatrosu²³ duyguyu tümünden reddetmemekle beraber akla yönelmeli, bu tiyatrodaki seyirciler sahnede gösterilenlere nesnel ve eleştirel bir bilinçle bakabilmeli, tiyatro, seyircinin itirazlar yönelttiği bir tutum takınabilmesine imkân vermeli, hatta bu tavrı örgütleyebilmelidir. "Böylece tiyatro sanatları geçmiş dönemlerden hala kendilerinde barındırdıkları kült kalıntılarını üzerlerinden atacak, öte yandan salt dünyanın yorumlanmasına yardım etmekten çıkıp, onun değiştirilmesine katkı yapacakları bir evreye gireceklerdir" (Brecht, 2011a, 57). Şener'e (2003) göre de epik-diyalektik tiyatrodaki seyirci, öğrenmekten ve usun deviniminden doğan sevinçli, yaşam diyalektiğinin algılanmasından doğan zevki ve üretici olmanın hazzını yaşamaktadır.

Epik tiyatrodaki yeni tekniklere başvurulması gerektiğini söyleyen Brecht'e (2011a) göre bu teknikler "hiç de korkulacağı gibi duyguları sanattan kapı dışarı etmeyecek" (Brecht, 2011a, 57) ama "egemenliği ellerinde bulunduranlar yararına çalışan duyguların toplumsal işlevini acımasız bir şekilde değiştirecektir" (Brecht, 2011a, 57). Brecht, Aristotelyen tiyatronun ilkelerini benimseyen tiyatroyu, burjuva tiyatrosu olarak adlandırmış, bu tiyatrodaki gerçekleşen yanılsamanın her şeyi doğal gösterdiğini, seyircinin yargı ve hayal gücünü dışarıda bıraktığını, seyircinin sadece kendisine sunulanı yaşadığını, sahnedeki doğanın bir parçasına dönüştüğünü söyleyerek epik tiyatrodaki gerçeğin, bir yaratı eylemiyle değişime uğratıldığını, böylece gerçekliğin değişebilir ve değiştirilebilir niteliğinin gözler önüne serildiğini iddia etmiştir (Kesting, 2005). Brecht bu durumu da doğallık olarak algılamıştır, ancak buradaki doğallık, Aristotelyen burjuva tiyatrosundakinden farklı olarak, bir arada yaşamamızın doğasını değiştirmeye yönelik bir doğallıktır (Brecht, 2011a). Çünkü mevcut tiyatrodaki toplumun yapısı, toplum tarafından etkilenemez biçimde sunulmaktadır (Brecht, 2003).

²³ Brecht, epik tiyatro kuramının temel ilkelerini barındıran *Tiyatro için Küçük Organon* (2005) adlı çalışmasında tiyatro ve bilim ilişkisine değinir. Brecht, bu çalışmasında bilimsel gelişmeleri olumlu bir bakışla değerlendirdikten sonra bilimsel gelişmelerin önemli olduğunu ancak burjuva sınıfının bilimde de egemenliğinin sürdüğünü, bu sınıfın, tüm bilimsel gelişmelere rağmen insanlar arasındaki ilişkilerin görünür kılınmasını sağlayacak yeni düşünme ve duyma biçimlerinin kitlelere ulaşmasını engellediğini, bilim çağının tiyatrosunun (epik tiyatronun) ise bu ilişkileri görünür kılarak eğlendirici nitelikte üretici bir nitelik kazanması gerektiğini iddia eder. Brecht, bu çalışmasında mevcut bilim ile de arasına mesafe koymakta ve bilim olarak diyalektik tarihsel materyalizmi işaret etmektedir. Yani bilimsel gelişmelerin yaşandığı bir çağın içine doğan bilim çağının çocukları, bilimsel diyalektik tarihsel materyalist bir gözle kavramalı ve onun gelişiminin bu yönde olması için çaba harcamalıdır.

Şener (2003), “dünyanın değiştirilebilirliği”nin epik-diyalektik tiyatro kuramında anahtar bir ifade olduğunu, epik tiyatronun gerçekçi tiyatrodan farklı olarak somut gerçekliği yansıtmakla kalmayıp, bu gerçekliğin değişmesini sağlayacak itici güçlerin de oluşturulmasını amaçladığını, epik tiyatronun diyalektik-materyalist bir dünya görüşünden hareketle doğayı bilim ve felsefe gibi kopyalamadığını, onlardaki gelişimi ve değişimi gösterdiğini, doğal (natüralist) tiyatronun fizyoloji, psikoloji ve doğa bilimlerinden yararlanma, somut gerçeklikleri birebir yansıtma anlayışından farklı olarak insan ilişkilerinin, insan ve toplum ilişkisinin diyalektik yönünü açığa çıkardığını iddia etmektedir. Şener’e (2003) göre epik-diyalektik tiyatro, Aristoteles’in “hareketin taklidi” olarak tanımladığı tiyatro tezine karşı tiyatronun “ayna değil dinamo” olması gerektiğini söyleyen bir antitezdir.

Brecht, Marksist bir dünya görüşüne sahiptir ve onun tiyatrosunu hem biçim hem de içerik açısından şekillendiren Marksizm’dir (Brecht, 1976). Marksizm’i öğreti oyunlarına ve epik-diyalektik tiyatroya taşıyan Brecht için tiyatro, diyalektiğin işleyiş yasalarını gösterebilmeli, bunun için mevcut tiyatroyu reddetmeli ve bir mücadele aracı olmalıdır (Brecht, 1977a). Estetiği siyasallaştırarak yeni toplum için işlevsel hale getirmeye çalışan Brecht tiyatrosunun bu bağlamda Heinze (Heinze, 1992; Akt, Karacabey, 2009) göre üç temel işlevi vardır: Brecht tiyatrosu ilk olarak eski tiyatronun toplumsal imgesinin gerçek dışılığını eleştirmekte, ikinci olarak toplumsal oluşumun toplumbilimselleşmesini gerçekleştirmeye çalışmakta ve son olarak tiyatronun toplumsal işlevi üzerine bir düşünümsellik -reflexion- gerçekleştirmektedir.

Brecht’in epik-diyalektik tiyatro kuramının temel tekniği yabancılaştırmadır. Tarihselleştirme, gestus, epizodik anlatım ve epizotlardan önce gösterilen o epizotta ne olacağına dair başlıklar/cümleler, müzik, anlatı, epik oyunculuk, sahne araçlarının görünür kılınması şeklinde çoğaltılabilecek unsurlar ise yabancılaştırma efektleridir (Brecht, 1976, 1990, 2003, 2011a ve 2011b). Wright (1998) ise yabancılaştırma tekniğinin işlevini şöyle açıklamaktadır:

Bu teknik, tiyatronun diyalektik materyalizm olarak bilinen yeni bilimsel yöntemden yararlanmasını sağlar. Toplumun devinim yasalarını su yüzüne çıkarmak için bu yöntem, toplumsal durumları süreçler olarak ele alır ve bu süreçteki çelişkilerin izini sürer. Değişmediği sürece, hiçbir şeyin var olduğunu kabul etmez. Bu görüş, insanların toplumsal birlikteliklerinde gelişebilecek her türlü duygu, düşünce ve davranış biçimi olarak geçerlidir (Willet, 1964, 193; Akt. Wright, 1998, 54).

Brecht, *Diyalektik ve Yabancılaştırma* (2011a) başlıklı yazısında, yabancılaştırmayı ilk olarak olumsuzlamanın olumsuzlanması (reddin reddi) olarak ele alır ve diyalektiğin ilkelerini yabancılaştırma yöntemleri olarak sıralar. Buna göre bu teknikle sahnede görülenler, eyleminin gerçekleşmesine kadar olan süreçteki anlaşmazlıkları biriktirmeli (nicel birikim-nitel dönüşüm), genelde özü içermeli (soyutlama), gelişim faktörü içinde duyguların karşıt duygulara dönüşümünü sağlamalı(karşıtların birlikteliği), özdeşlemeyi ve eleştiriyi bir arada tutabilmeli, çelişkilere yer vermeli, süreçleri koşulların ve davranışların (gestusların) sonucu olarak sunmalı (etkileşim ve perspektif), sahnede bir nesne diğeriyle anlaşılabilirlik kazanmalı, belli bir anlamı içeren sahnenin ikinci bir anlamı daha içerdiği diğer sahnelerle ilişkisi içinde görünür kılınmalı, sahnelerde sıçramalara (diyalektik gelişim) yer verilmeli, kuram ve pratiğin bir bütünlük oluşturması (praksis), bilgilerin pratikte kullanılabilirliği gösterilmelidir.

Brecht'e (2005) göre gündelik yaşamımızı sürdürürken çevremizde karşılaştığımız olay ve kişileri yadırgamayız ancak bu olay ve kişilerin yabancılaştırılması durumunda onları sorgular ve onlardan kuşku duymaya başlarız. Brecht (2011) için sanat ve burjuva biliminin uzlaşısı ile gündelik hayatın doğallığı inşa edilmiştir ancak sanatın ve bilimin doğallaştırma girişimlerinin reddedilmemesi için ortada bir neden yoktur. Akıl da bu uzlaştırılmış zemindedir ve Brecht bu uzlaşmayı şöyle ifade etmiştir: “Sizinle birlik ve beraberlik içinde bulunmazken sizin birlik ve beraberlik içinde bulunmayı dilediğiniz us, yönetim işini yürüten polisin usu olmasın sakın!” (Brecht, 2011a, 189).

Althusser de *Materyalist Bir Tiyatro Üzerine Notlar* (1975) başlıklı yazısında yabancılaştırma tekniğine ve onun mevcut olanın, ideolojinin dışına çıkılabilmesi için işlevselleğine dikkat çekmektedir. Althusser'e (1975) göre Brecht oyunlarının en önemli özellikleri merkezlessiz, gizil ve asimetrik bir yapıya sahip olmalarıdır. Oyunlardaki merkezlessiz yapı, çift zamansallık sayesinde var olmaktadır. Yapı, seyirciler tarafından görülebilen bir yapıdır. Bu çiftzamansallıkta bireyin öznel bilinci ile onu çevreleyen nesnel koşullar bir aradadır. Brecht, çiftzamansallıkla seyirciye alternatifleri göstermek ister. Çünkü insanın kendi ideolojisinin dışına çıkıp başka bir bulguya, radikal olana ulaşabilmesi için ideolojisini çevreleyen olguları aşması gerekir (Althusser, 1975).

Yabancılaştırma, dikkati tanımlanan nesnenin üzerine çekme, ona ilginçlik kazandırma ve olaylardaki aşinalık damgasını sıyırap atarak toplumun müdahalesine

açık hale getirme yöntemidir/teknikidir (Şener 2003 ve Kesting, 2005). Brecht (2005 ve 2011a), Uzak Doğu tiyatrosundaki yabancılaştırma tekniği ile kendi tekniği arasındaki farkı da belirtmiş ve kendi kullandığı yabancılaştırma yöntemi/teknikini ile kendiliğinden anlaşılabilir görünen nesnelerin doğallıklarını yitirdiğini ve sonra gerçekten (diyalektik bağlamda) anlaşılabilir nitelik kazandıklarını söylemiştir:

Eski yabancılaştırma etkileri, betimleneni izleyicinin etki alanından bütünüyle uzaklaştırır ve betimleneni bir değişmez'e dönüştürür; yeni etkilerin ise tuhaf olan hiçbir yanı bulunmamaktadır; yabancı olanı tuhaf diye damgalayan, yalnızca bilimsellikten uzak bakış açısidir. Yeni yabancılaştırmaların görevi, toplumsal bağlamda etkilenebilir olayların üstüne serilen ve onları el uzatılmaktan koruyan perdeyi kaldırmaktır. Çünkü uzun süredir değiştirilmemiş olan, artık değiştirilemez gibi görünür (Brecht, 2005, 45-46.).

Yabancılaştırma efektlerinden en önemlilerinden biri, Brecht'in öğretti oyunlarında da var olan ve asıl işlevi diyalektik süreçlerin gösterilmesi olan tarihselleştirmedir. Tarihin bir süreç olduğunun bilgisi, Brecht tiyatrosunda bu efekt ile verilmeye çalışılır (Şener, 2003 ve Kesting, 2005). Brecht'e (2005) göre epik oyuncu, olayları tarihsellik içinde seyirciye sunar, çelişkileri gösterir, tarihsel olayların geçici ve belli çağlara özgü niteliğini vurgular. "Oysa biz, geçmiş çağların farklılıklarını olduğu gibi bırakmak ve geçiciliklerini göz önünde bulundurmamak istiyoruz; böyle yaptığımız takdirde bizim çağımıza da geçici gözüyle bakılabilir" (Brecht, 2005, 41). Olaylarda yer alan kişilerin davranışları bireysel, değişmeyecek davranışlar olarak değil, olayların tarihsel akışı içinde aşılmış ya da aşılabilecek, bir sonraki çağ içinde eleştirisi yapılacak davranışlar olarak gösterilir. Çünkü tarihsel akıştaki sürekli gelişim, daha önce yaşananlara, seyircileri yabancılaştırma işlevine sahiptir (Brecht, 2005).

Bu teknik tiyatroya, yeni toplumbiliminin yöntemini, materyalist diyalektiği kendi betimlemeleri için değerlendirme olanağını kazandırır. Bu yöntem, toplumun hareketliliğini sergileyebilmek için toplumsal konumları birer süreç olarak işler; bunları çelişkili yapılarıyla ele alır. Bu yöntemle göre ancak değişime uğrayan, kendi kendisiyle uzlaşmayan gerçekten var sayılabilir. Bu, insanların belli bir dönemdeki toplumsal yaşama biçimlerini dile getiren duyguları, düşünceleri, tutumları için de geçerlidir (Brecht, 2005, 45).

Tarihselleştirme efekti yaşadığımız dünyadaki her şeyin tarihsel süreçte oluştuğunu, olayların, davranış biçimlerimizin, düşünme biçimlerimizin tarihsel süreçlerle diyalektik etkileşimler neticesinde şekillendiğini gösterir. İnsanlar arası ilişkilerin sahnede tarihsel farklılıklarıyla ortaya konulmasını, tarihin farklı zaman

dilimlerindeki karakterlerin gösterilmesiyle toplumun da değiştirilebilirliğinin kavratılmasını içerir (Brecht, 1976, 1990, 2005 ve 2011a). Tarihselleştirme ile sahnedeki karakterler, dönemlere göre farklılık gösterir ve toplumsal, ekonomik, politik itici güçler arasında hareket eder (Şener, 2003 ve Kesting, 2005). Tarihselleştirme, olayların ve karakterlerin sosyal, ekonomik, siyasal vb. koşulların ürünü olduklarını ve tarihin insanlar tarafından değiştirilebileceğini göstererek koşulların/tarihin geçiciliğine işaret eder. Zamanın başka bir zamana taşınması ile özdeşleşme engellenir, bu da eleştirel mesafenin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Brecht, 1976, 1990, 2005 ve 2011a).

Mumford'a (2009) göre de tarihselleştirme, sahnede yaşananların tarihsel koşulların ve seçimlerin sonucu olarak sunulması, geçmiş ve bugün arasındaki farklılıkların gösterilmesi, değişimin kanıtlanması, tarihin, yasa koyucuların bakış açısına göre şekillendiğinin ancak tarihe özneler tarafından müdahale olanaklarının olduğunun sergilenmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Yabancılaştırma ile bağlantılı olarak olayların uzak ya da başka bir tarihe taşınması ve olayların diyalektik bir yapıyla, farklı tarihlerdeki görünümünün sunulması Brecht tiyatrosunda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bu açıdan İngiliz Kralı II. Edward'ın yaşamını konu edinen *İngiliz Kralı II. Edward'ın Yaşamı*, Amerika'da geçen *Üç Kuruşluk Opera* ve *Mezbahaların Kutsal Johannası*, Rusya'da devrim öncesi olayları konu edinen *Ana*, İspanya İç Savaşı'nı ele alan *Carrar Ana ve Silahları*, Galileo Galilei'nin hayatını konu edinen *Galilei'nin Yaşamı*, Antik Yunan tragedyası olan *Antigone*, Otuz Yıl Savaşlarını anlatan *Cesaret Ana ve Çocukları* tarihselleştirme efektinin öne çıktığı oyunlardır. Bu oyunlarda kullanılan tarihselleştirme efektiyle seyircilerin yaşadıkları dönemi eleştirel bir mesafeye, ona yabancılaşarak değerlendirmeleri, tarihsel olayları o dönemin koşulların, diyalektik etkileşimlerin ürünü olarak görmeleri, insanların/öznelerin müdahaleleriyle tarihin gelip geçiciliğini kavramaları ve harekete geçmeleri amaçlanmıştır.

Epik tiyatrodaki yabancılaştırma efektlerinden biri de gestustur. Brecht tiyatrosunda oldukça önemli olan bu efekt, tarihsel süreçte oluşan toplumsal/sınıfsal²⁴ davranış biçimlerini içermesi, yaşanan koşulların gestusların sonuçları olduğunu ifade etmesi ve gestuslar değiştirilirse tarihin de değiştirilebileceğini göstermesi (Brecht,

²⁴ Türkçedeki Brecht çalışmalarında gestuslarla ilgili olarak “toplumsal” sözcüğünün daha fazla kullanıldığı görülmüştür lakin sözcük, çevirilerde “sınıf” anlamına gelebilecek şekilde kullanılmıştır.

2005), özdeşlemeyi kırarak seyirciye eleştirel bir perspektif kazandırması (Karacabey, 2009) noktalarında önemlidir.

Brecht, jest ve gestusu birbirinden ayırmış ve bu ayrımı vurgulamak istercesine sözcüğü, jest sözcüğünden değil Latince'den türeterek oluşturmuştur (Arıcı, 2006). Benjamin de Brecht tiyatrosunun jسته dayandığını ancak toplumsal bir gösterge olmaları itibarıyla gestusların jestlerden ayrılması gerektiğini belirtmiştir (Benjamin, 2011).

Karakterlerin birbirlerine karşı takındıkları tutumlardan oluşan alana jestlerin alanı diyoruz. Bedenlerin durumu, ses tonu, yüz ifadesi, toplumsal bir Gestus tarafından belirlenmiştir. Karakterler birbirlerine sayıp söverler, övgüler yağdırırlar, ders verirler vb. Hastalık sırasında bedenin çektiği acıların dışa vurulması ya da dini ifadeler gibi kişisel tutumlar bile kişilerin birbirlerine karşı takındıkları tutumlardan sayılır (Brecht, 2005, 57).

Brecht, gestusu sadece davranış biçimleri olarak yorumlamamış, onu öyküyü ve davranış biçimlerini belirleyen toplumsal, siyasal, ekonomik yapıyı içine alan tutumlar toplamı olarak ele almıştır (Brecht, 2011a). Oyuncunun canlandıracağı kişinin “tipik” tavrını dikkatle belirlemesini, belirlerken onun sınıfsal konumunu gözden kaçırmamasını, bu tavrın anlamını seyirciye iletecek biçimde abartmasını istemiştir (Brecht, 2011a ve 2011b). Brecht, gestusların toplumsal niteliğine karşı burjuva sanatının, çoğu kez gestusları toplumsallığından sıyrıp almaya çalıştığını söylemiştir (Brecht, 2011a). Gestusların toplumsal ilişkilerimizin bir sonucu olarak sunulması gerektiğini söyleyen Brecht için toplumsal gestus, toplumsal olaylar karşısında yargılara varabilmemizi de sağlamaktadır (Brecht, 1990, 2005 ve 2011a).

Her gestus toplumsal bir nitelik taşımaz. Bir sineğe karşı kendini savunma, bir kez toplumsal bir gestus olmaktan uzaktır (..) Bir insanın kaygan bir zemin üzerinde kaymamak için uğraşıp didinmesi toplumsal bir gestus değerini içerebilir; yeter ki bir kimsenin böyle bir kayma sonucunda başkalarının gözünde saygınlığını yitirebileceği söz konusu olsun (...) Toplumsal gestus, topluma uygun düşen gestus, toplumsal olaylar konusunda yargılara varılabilmesini sağlayan gestustur (...) Faşistlerin görkemi, salt bir görkem olarak ele alındığında boş bir gestustan başka bir şey değildir; görkemin, kalitesiz bir görünümün gestusudur düpedüz. Yolda yürüyen insanlar değil de rap rap adımlarla ilerleyen kimselerdir bu faşistler (...) Ancak rap rap ilerleyişler ölümler üzerinden gerçekleştirildi mi, faşizmin toplumsal gestusunu karşımızda buluruz (Brecht, 2011a, 155-157).

Brecht'te jestlerin bireysel nitelikler taşıırken gestuslar toplumsaldır. Sınıfların, toplumsal grupların birer gestusu/gestusları vardır (Brecht, 2011a). Sahnede görülen bir faşist, işçi, anne, köylü ya da ironik bir tip gestuslarını öne çıkartarak sınıfsal pozisyonunu gösterir, seyircinin gestuslar vasıtasıyla toplumsal alana dair eleştirel bir düşünüm sürecine girmesini sağlar. Gestuslar seyircilerin kendilerinin özdeşleştiği ideolojik eğilimin farkına varmalarını sağlar ve o ideolojiye dair bir yabancılaştırma oluşturur. Brecht *gösterin gösterdiğinizizi*²⁵ dizesiyle de gestuslara verdiği önemi vurgulamıştır (Karacabey, 2009).

Şener (2003), gestusların sınıfsal niteliğinin altını çizmekte ve toplumsal tavır olarak değerlendirilebilecek gestusların, onların eleştirisinin yapılabilmesine de olanak sağladığını söylemektedir. Şener'e (2003) göre, asıl ögesi karakter değil öykü, olay örgüsü ve dolayısıyla eylemler olan epik-diyalektik tiyatrodaki küçük birimlerin, epizotların özünü veren ve bölümlerden hemen önce gösterilen anlamlı özet cümleler de o birimlerin gestusudur. Bu gestus cümleleriyle, sahnede nelerin olacağı önceden gösterilerek seyircinin merak duygusu giderilmekte, yabancılaştırma sağlanmakta ve seyircinin merak duygusunun yerine onun yargılayan, sorgulayan, eleştiren bilinç ikame edilmektedir (Şener, 2003).

Altun (2007) gestus efektinin epik-diyalektik tiyatro görüşü ve Marksist dünya görüşü çerçevesinde anlam kazandığını, sınıfsal tutumu göstermenin gestus efektinin temel özelliklerinden biri olduğunu iddia eder. Gestuslar oyun kişinin sınıfsal tahlilini içermekte ve Marksist sınıf teorisi içinde oyun kişinin ait olduğu sınıfın özelliklerini diğer sınıflarla ilişkisi bağlamında ortaya koymaktadır. İlişkisellik gestusların en önemli özelliklerinden biridir ve oyun kişileri ancak birbirleriyle kurdukları ilişkiler ve birbirlerine karşı takındıkları tavırlar bağlamında değerlendirilebilirler. Bu tavırlar ses tonundan beden konumlanışına ve verilen tepkilere kadar çeşitli öğeleri bir arada barındıran bütünsel bir tutumdur. Altun (2007), aynı çalışmasında Brecht'in gestus efekti ile Bourdieu'nun "habitus"u arasında bağ kurmakta, Bourdieu'nun habitus kavramında sınıf ve tarihin bir arada olduğunu söylemekte, bedende şekillenen sınıfsal ve tarihsel tavır olması sebebiyle habitusun gestusu içerdiğini, ancak salt üretim ilişkilerinin sonucu olarak görülen Brechtien gestusun, özneyi görünmez kıldığını,

²⁵Gösterin gösterdiğinizizi! İnsanların nasıl davrandığını/Gösterirken, gösterdiğiniz bütün değişik tavırların üzerinde/Gösterme tavrını hiç unutmamalısınız/ Bütün tavırların temelinde gösterme tavrı yatmalı. Brecht, B. (1987). *Tiyatro Şiirleri*. (K. Çalışkan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

gestusun günümüzdeki özneler arası ilişkileri yorumlamak için eksik kaldığını iddia etmektedir.

Arıcı (2006) da jestlerden farklı olarak gestusların toplumsal niteliklerinin altını çizmekte ve gestusların bir karakteri sosyal boyutları içinde bir bütün olarak görmemizi sağladığını söylemektedir. Temel (2011), gestusların toplumsal niteliğini dile getirmekte ve sınıfsal gelişim çizgisinde biricik olandan uzaklaşarak genele vurgu yaptıklarını iddia etmektedir. Temel'e (2011) göre de Brecht oyuncudan gestus beklemektedir ancak onlardan bunu tarihsel süreç içinde, sınıfsal çelişkileri öne çıkartacak şekilde yapmalarını istemektedir.

Karacabey (2009), gestus ile ilgili analizini ruh-beden ikiliğine kadar götürmüş ve Brecht tiyatrosunun materyalist yönünü buradan anlatmıştır.

Tavır ya da duruş Brecht'te, bedenin rastlantısal bir deviniminden elde edilen görünüş değildir; belli bir tarihe ve alışkanlıklara bağlıdır. Belli bir biçimde davranmak, bir düşüncenin bedende görünür kılınmasıdır ve Brecht'in öğrenmek dediği şey de esasında budur: Bedenle öğrenmek. Tiyatroda karşılığı, bir anlamda materyalde görünür kılınacak bir değişimin stratejisini izlemektir, materyalden idealar üreten bir geleneğe karşı, materyalin materyal değerini yitirmeden, çıkış noktasını mantıksal bir soyutlamanın arkasına gizlemeden, yalın bir biçimde kavranır olmasıdır (Karacabey, 2009, 39).

Karacabey'e (2009) göre beden, gestuslarla artık gizemli olmayan, üzeri örtülmeyen materyal projenin bir parçasına dönüşmüş, bilme-yapma ikilisinin tersine çevrildiği yerde değişimin ve değiştirmenin yeni alanı olmuştur. Konuşmak da Brecht için bedensel bir uğraştır ve söz ancak bedenin dahil olduğu eylem neticesinde oluşmalıdır/oluşacaktır. Karacabey'in (2009) ifadelerinden hareketle Brecht'in gestus vurgusunun diyalektik materyalist bir tiyatronun oluşumu noktasında, düşünceden hareketle oluşan madde formunun/idealizmin tersine çevrilişi olduğu iddia edilebilir. Beden maddedir, materyal olandır; bedenin formları, yani gestus tiyatrodaki, yaşamdaki asıl belirleyicidir.

Gestuslarla ilgili olarak sonuç olarak şunlar söylenebilir: Gestuslar toplumsal/sınıfsal konumlarımızın ifadeleridir (Brecht, 2011a ve Altun, 2007). Sadece davranışlar değil, oyunlardaki müzik, dil, söylem, öykünün tamamı, epizot başlıkları da birer gestustur (Brecht, 2011b). Brecht tiyatrosundaki materyal katmandır (Karacabey, 2009). Sahnede yabancılaştırma efekti olarak kullanılırlar. Bireylerin davranışlarının üretim ilişkilerindeki pozisyonlarının ifadesi olduğunu göstermekte, değiştirilebilirliklerine ve

eğer değiştirilirse tarihin de değiştirilebileceğine vurgu yapmaktadırlar (Brecht, 1990 ve 2005).

Bertolt Brecht'in yabancılaştırma efektleri sadece tarihselleştirme ve gestus değildir. Nutku'ya (2007) göre, Brecht'in tiyatro çalışmalarının tümü naif bir anlayışta kümelenmiştir. O, çağdaş bir tiyatro yaratmak için hiçbir entelektüel bulguya gitmemiş, geliştirdiği tüm teatral araçlar, dünya görünümünün geçerlik kazanması için işlevsel bir tutumla ortaya çıkarılmıştır. Örneğin Berliner Ensemble'da göz kamaştırıcı sahne hileleri kullanılmamıştır; şarkılar, yarım perdeler, aksesuarlar vb. yalnızca işlevsel dekor parçaları ile seyircinin gerçekleri nesnel bir gözle görebilmesine yardımcı olmuş, sanatsal araçlar, bir sonuç değil seyirciyi yargıya götürecek araçlar olarak en ekonomik ölçüde kullanılmıştır. Çünkü Brecht için yeni tiyatro, insan ilişkileri üzerinde hayal kurmaya, onları soyut bir idealizme götürmek için değil, insan ilişkileri üzerine gerçek yaşamdan alınan örnekler yoluyla araştırmaya ve onları değiştirmeye götürme işlevini üstlenmelidir. Nutku'ya (2007) göre basit dekor ve aksesuarlarla kurulan Brecht sahnesi naiftir ve bu naiflik de seyircilerin sahne ile bütünleşmesini engellemekte, ona yabancılaşmalarını sağlamaktadır.

Brecht tiyatrosunda oyunların epizotlarla sergilenişi, oyunun akışını kesintiye uğratmak içindir. Brecht burada da seyircilerin devam eden olay akışı içinde büyülenmelerini, oyunla özdeşleşmelerini engellemeye çalışmıştır. Brecht'in oyunlarında kullandığı diğer bir yöntem ise epizotların başında, o epizotta neler olacağının seyircilere Şener'in (2003) gestus dediği özet cümlelerle verilmesi, epizot başlıklarıdır. Seyirci böylelikle o epizotta neler olacağını merak etmemekte, epizoda yabancılaşarak ona eleştirel bir bilinçle bakmaya başlamaktadır. Müzik de Brecht'te bir yabancılaştırma efektidir, sahnede icra edilmektedir. Bu müziklerin sahnede icra edilmelerinin amacı, seyircilere, gerçeklik yanılsamasıyla izlediklerinin aslında bir oyun olduğunu göstermek ve onların oyuna yabancılaşmalarını sağlamaktır. Oyuncuların canlandırdıkları rollerin dışına çıkarak söyledikleri şarkılar, yabancılaştırma noktasında önemlidir. Örneğin Cesaret Ana, savaşın sürmesine neden olan ve bunu isteyen biri olmasına rağmen, oyunda savaş karşıtı konuşmalar yapmakta, şarkılar söylemektedir. "Gücün yetmedi mi felaket/Zafer nasip olmaz sana/Savaş dediğin bir ticaret/Peynir değil de kurşunla/Yerleşik olmak neye yarar ki/ Yerleşikler ilk gidenler (...) Bazısı vurur vurgunu/ Bazıları hava alır/Bazısı kurnazca girmek ister bir deliğe/Erkenden mezara girer aslında/Bazıları gider dörtnala/Koşarak doğru ölüme/Bir kere mezara girdi mi/ Sorar bu telaş niye" (Brecht, 1999, 51). Dramatik tiyatrodan farklı olarak anlatsal

olana yönelen epik tiyatrodan anlatıların varlığı, oyunlarda anlatı üslubunun tercih edilmesi de oyunlarda yabancılaştırmayı sağlamaktadır. Parkan'a (1983) göre sahnede bir olayı canlandırmayan, anlatan oyuncular böylelikle seyircilerin gösteri içinde katharsis yaşamalarını engellemekte ve bu anlatılar yoluyla seyirciler oyuna ve mevcut ideolojilere yabancılaşarak gerçekçi duygulara, düşüncelere ve eylemlere yönelmektedir. Brecht'in epik tiyatrodan diyalektik tiyatroya geçme süreci ile ilgili notlarında da anlatı ve anlatıcı ögelerinin güçlendirilmesine dair yaptđđı vurgu (Brecht, 1990), onun anlatısallığa verdiđđi önemi göstermektedir.

Yabancılaştırma tekniđđi, yabancılaştırma efektleri (Y-Efektleri) ile değerlendirilmelidir. Bu efektler birbirlerinden bağımsız bir şekilde kullanılabilecekleri gibi birlikte de kullanılabilirler. Spesifik işlevleri olmakla beraber üst işlevleri yabancılaştırmadır, seyircide eleştirel bilincin oluşmasını sağlamaktır.

Brecht tiyatrosundaki yabancılaştırma efektleri daha da çoğaltılabilir ancak çalışmada özel olarak yabancılaştırma tekniđđinin eleştirel mesafe ve müdahale işlevine, tarihselleştirme, gestus efektlerine yer verilmiştir.

Tiyatro ve Eleştirel Eğitim Arasında Geçiş Olasılıkları

Bertolt Brecht'in öğreti oyunları ve epik-diyalektik tiyatro kuramı tiyatro ve pedagoji ilişkisi açısından Reiner Steinweg'i ve Augusto Boal'i etkilemiştir. Bu isimlerden Steinweg tiyatrodan eğitime, Boal ise eğitimden tiyatroya geçişin olanaklı olduğunu göstermiş, tiyatronun öğrenme ortamlarında pedagojik ve eleştirel işlevlerle nasıl kullanacađđı üzerine iki önemli program ortaya koymuşlardır.

Öğreti Oyunları ve Reiner Steinweg

Reiner Steinweg'in Brecht'in öğreti oyunlarından hareketle yaptđđı çalışmalar tiyatronun pedagojik işlevlerle kullanılabileceđđine dair veriler sunmaktadır. Steinweg araştırmalarının sonuçlarını 1972'de yayımlamıř²⁶ ve bu çalışmanın verileri, Almanya ve Avusturya'da edebiyat ve siyaset bilimleri alanlarında, öğretmenler ve diğer kamu

²⁶ Steinweg, R. (1972). *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-sthetischen Erziehung*. Stuttgart: Metzler. Bu alışma Türkçeye ve İngilizceye evrilmemiştir. Bu sebeple çalışma ile ilgili değerlendirmeler Kemalođđlu (2005 ve 2009b) ve Karacabey'in (2009) alışmalarıyla sınırlandırılmıştır.

görevlileri için yapılan eğitimlerde, cezaevlerinde mahkumlarla yapılan çalışmalarda, polisler verilen eğitimlerde, okul ve okul dışında gençlere, yetişkinlere yönelik politik ve sosyal bilinçlendirme toplantılarında kullanılmıştır (Kemaloğlu, 2009b).

Steinweg, öğreti oyunlarını Batı Almanya'da, 1970'lerin sonları itibariyle gençler ve yetişkinler için yaptığı eğitim çalışmalarında, toplumsal ve politik süreçleri kavrayabilen, şiddet kullanmadan sorunları çözebilme yetisine sahip bireyler oluşturabilme amacıyla değerlendirmiştir (Kemaloğlu, 2005). Seminer, atölye, kurs kapsamında gerçekleşen bu eğitim süreci bir haftayı aşmayacak şekilde, hafta içi veya hafta sonu, üç dört saatlik dilimler halinde düzenlenmiştir. Steinweg, çalışmalarında Brecht'in öğreti oyunlarını temel metinler olarak almış, ancak onları revize etmiş, Brecht'in öğreti oyunları uygulamalarında olduğu gibi güncel olaylara bağlı olarak eklemeler ve çıkarmalar yapmış, metinleri müdahaleye açık hale getirmiştir. Steinweg'e (Steinweg, 1972; Akt. Kemaloğlu, 2005 ve 2009b) göre bu metinlerin diyalektik yapısı en önemli unsurdur ama oyun kişilerinin kendilerine has özelliklerinin bulunmaması da önemlidir, çünkü "kurgusal karakterler", oynayanların kendi gestusları ile sahnede bulunabilmelerini engelleyebilmektedir.

Steinweg'in bu kurslardaki çalışma planı şöyle olmuştur (Kemaloğlu, 2005 ve 2009b): Çalışma yürütücü ilk başta kuralları vermiştir (kuralların tanıtılması aşaması) ve bu kurallarda çalışmada sanatsal bir mükemmellik beklentisinin hedeflenmediği, çalışmanın estetik kriterlere göre değerlendirilemeyeceği, oynayan kişilerin değil sergilenen figürlerin değerlendirileceği, canlandırmalardan sonra katılımcıların görüşlerinin alınacağı ve oynayanların görüşlerine en son yer verileceği, çalışma yöneticisinin kurallara uyacağı, kendisini ön planda tutmayacağı, tartışmaları kışkırtmaya, ilerletmeye çalışacağı belirtilmiştir. Bir sonraki aşama aktifleştirme ve metinle tanışmadır. Bu aşamada beden ve zihin egzersizleri yaptırılarak katılımcıların metni algılamak için hazır hale gelmeleri hedeflenmiş, herhangi bir gramer ya da anlam yanlışlığı kaygısına düşmeden metinlerdeki cümlelerle sohbet etmeleri sağlanmış, ardından katılımcılardan metinden kendi hayatlarıyla ilgili en önemli sözcüğü ya da cümleyi seçmeleri, onu yüksek sesle tekrar etmeleri istenmiştir. Üçüncü aşama idrak etme aşamasıdır. Bu aşama düzenlenmemiş versiyondur. Bu aşamada katılımcılardan birer rol seçmeleri istenmiş ve onlara hazırlanmaları için iki dakika süre verilmiştir. Oyuncuların kendi aralarında sadece metindeki repliklerle konuşmaları sağlanmış, her canlandırmadan sonra görüşleri alınmış ve olayların güncel toplumsal, politik durumlarla bağlantıları kurulmaya çalışılmıştır. Dördüncü aşama sabitlenmiş versiyon

olarak bilinen değiştirme aşamasıdır. Değiştirme aşamasında oyunlardaki sahnelerden biri seçilmiş, tartişma yöntemiyle katılımcılara hangi figürle gündelik yaşamlarında karşılaştıkları, hangi figürün soru işaretleri uyandırdığı, güvensizlik hissi yarattığı, aciz göründüğü vb. sorulmuştur. Bu uygulama sabittir ve bu sabitlikte figürün tavırları, replikleri değiştirilmeden tekrar edilmiştir. Sonra hangi figürün şiddet doğuran yapılara müdahale etme şansının olduğu saptanmıştır. Bu uygulama ise değişkendir ve bu değişkenlikte figürün metinde olmayan ancak gündelik yaşamda müdahale şansı doğuran uygulamaları yapabilmesine, oyun için farklı bir son veya czm bulabilmesine izin verilmiştir. Sonraki aşama sabitlenmiş versiyon değerlendirilmiş, yazılı notlar alınmış, sonuç aşamasında katılımcıların bu uygulamalardan, gündelik hayatlarına dair neyi idrak ettiklerini yazmaları veya resmetmeleri, hikye, mektup vb. şeklinde ifade etmeleri istenmiştir. Görüşler özgürce ifade edilmiş, bu görüşlerde ortaklaştırma çabasına gidilmemiş, ortaklık, farklılığın ve çeşitliliğin kavranmasından doğan hazla sağlanmıştır. Kapanış aşamasında ise katılımcılardan çalışma sürecini en iyi ifade ettiklerini dşndğleri bir sözcüğü, cümleyi vb. yazmaları, başlangıçtaki ve sondaki ifadelerini yüz yüze değerlendirmeleri, yorumlamaları, tartişmaları istenmiştir (Steinweg, 1972; Akt. Kemaloğlu, 2005 ve 2009b).

Steinweg'in öğreti oyunları üzerine yaptığı çalışmalarında ve uygulamalarında geliştirdiği teorilerden biri de pedagojik rol oyunudur (Karacabey, 2009). Karacabey (2009), Steinweg'in öğreti oyunlarından hareketle geliştirdiği pedagojik rol oyunlarında öğrenmenin, tezli oyunlardaki öğrenmeyle bir ilgisinin olmadığını belirtildiğini ve kendi kendine öğrenme sürecinin altının çizildiğini söylemiştir. Oynayanlar kendi deneyimlerinin bilincine vararak öğrenmekte ve böylelikle de öğreti oyunları, öğrenme aracı olarak işlev görmektedir.

Politik-estetik birer alıştırma olarak düşünülen bu oyunlarda, katılımcılar önceden belirlenmiş bir kalıp modeli taklit ederek işe başlamış, oyuncu kendi gösteriminde, taklit ettiklerinin sosyal vre tarafından yönetildiğini görmüş, bunu deneyimlemiştir. Steinweg bu durumu, çocukların taklit yoluyla öğrenmesiyle rneklemiş, çocukların niçin gldğlerini bilmeden önce gülüşleri taklit ettiklerini, anlamlarını kavramadan önce konuşulan sesleri yansılادıklarını söyleyerek bireylerin, taklidin farkına varmadan önce onlara öğretilenleri tekrar ettiklerini vurgulamıştır (Steinweg, 1972; Akt. Karacabey, 2009). Steinweg'e (Steinweg, 1972; Akt. Karacabey, 2009) göre bu yöntemdeki potansiyel, taklidin bilincine varılmasıdır. Çünkü küçük çocuklardan işçi sınıfına kadar düşünceyi ve eylemi belirleyen, bilinçsiz taklidin

manipüle edici ilkesidir. Pedagojik rol oyunu modeli bu bilinçsiz taklidin farkına varılmasını ve ona başka bir bilinç düzeyinde itiraz edilebileceğini göstermeyi amaçlamıştır (Steinweg, 1972; Akt. Karacabey, 2009). Steinweg, kalıp model olarak hazırladığı davranışları, katılımcılara taklit ettirerek onların gündelik yaşamdaki davranışlarının da belirlenmişliğini yine onlara göstermeye, oynayanların bu noktada bilinçlenmesini ve bu sürece karşı çıkmalarını sağlamaya çalışmıştır (Steinweg, 1972; Akt. Karacabey, 2009).

Steinweg, 1972’de yayımlanan çalışmasıyla Brecht’in öğreti oyunları ile ilgili yanlış anlamaları ortadan kaldırmış, bu oyunlardan hareketle kendine ait pedagojik oyun teorileri oluşturmuştur. Steinweg uygulamalarını -oyun formunda- 1981-1986 yılları arasında Batı Almanya’da örgün eğitim dışında ve 1989’da Brezilya’da, Sao Paulo’da pedagojik formasyon altyapısına sahip lisansüstü düzeyde eğitim almış otuz katılımcıyla gerçekleştirmiştir (Kemaloğlu, 2009b).

Steinweg’in çalışmaları, Brecht’in büyük pedagoji tanımındaki “seyirci ve oyuncu ayrımının ortadan kalkması” ifadesinden hareketle öğreti oyunlarının sadece sosyalist bir toplumda uygulanabilir oldukları yönündeki eleştirileri bertaraf etmiş ve öğreti oyunlarının revize edilerek, güncelle uyarlanarak eğitim amaçlı kullanılabileceklerini göstermiştir. Diğer taraftan Steinweg’in değişken sahne uygulaması Boal’ın Arena Tiyatrosu’ndaki, Forum Tiyatrosu’ndaki uygulamaları da hatırlatmaktadır. Bu bağlamda Steinweg’in öğreti oyunlarını daha sonraki dönemlerde geliştirme ve uygulama süreçlerinde Brezilya ve özelde Augusto Boal Tiyatrosu etkisinden de söz edilebilir.

Ezilenlerin Pedagojisi ve Augusto Boal Tiyatrosu

Schechner (1988), Augusto Boal’in Brecht’in ancak düşleyebildiği tiyatroyu yarattığını iddia etmiştir. Schechner (1988) bu iddiasını Boal tiyatrosunun sahnenin dışına çıkması, sokaklarda, meydanlarda halkla doğrudan bağ kurması, ezilenlerle birlikte yürütülmesi, gündelik yaşamdaki politik sorunlar üzerine odaklanması, herhangi bir metin olmadan oyun yaratım süreçlerinin, performansların o anda oyuncululuğu deneyimleyenlere bırakılması, çalışmaya katılanların yaşama müdahale edebilmesi amacıyla oyunlara dahil edilmeleri gibi gerekçelerle güçlendirmeye çalışmıştır.

Paulo Freire’nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (2017) adlı çalışmasından ve Peru’daki - Boal’in de tiyatro çalışmalarıyla katıldığı- okuma yazma seferberliği sırasındaki

uygulamalarından esinlenerek *Ezilenlerin Tiyatrosu*'nu oluşturan, dünyanın farklı bölgelerinde *Ezilenlerin Tiyatrosu* hareketini başlatan Boal'in tek esin kaynağının Freire olduğunu söylemek zordur. Boal'in, *Ezilenlerin Tiyatrosu* (2014) adlı çalışmasında görüleceği ve Schechner'in (1988) iddia ettiği gibi Boal'in etkilendiği ilk isim Bertolt Brecht olmuştur (Ünal, 2009).

Boal, Brecht'in özellikle Aristotelyen tiyatroya dönük eleştirilerinden faydalanmış, epik tiyatrodaki seyirci-oyuncu ilişkisi ve Brecht'in tiyatroya yüklediği yeni işlev onun için hareket noktası olmuştur. Boal tıpkı Brecht gibi mevcut tragedya anlayışını eleştirmiş ve onu *Aristotelyen Baskıcı Tragedya Sistemi* olarak adlandırmıştır (Boal, 2008 ve 2014). Boal'e (2014) göre bu sistem, güçlü bir korkutma ve sindirme sistemidir. Sistemin yapısı değişik biçimlere bürünse de bu sistem, bütün toplum karştı unsurların arındırılması amacını taşıyan temel işlevini yerine getirerek yoluna devam etmiştir. Aristoteles, devrim dahil, genel kabul görmeyen her şeyi gerçekleştirmelerinden önce bertaraf etme amacını taşıyan çok güçlü bir arındırıcı formül sistematize etmiştir. Aristoteles'in sistemi kılık değiştirmiş bir halde televizyonda, sinemalarda, sirklerde, tiyatrolarda devam etmiş ama sistemin özü değişmemiştir. Bu sistem bireyi dizginleme ve mevcut olana, verili olana bireyi adapte etme amacıyla tasarlanmıştır (Boal, 2008 ve 2014; Ünal, 2009). Boal (2014), eğer eskinin devamı isteniyorsa Aristotelyen anlayışın bunun için çok uygun olduğunu, ancak seyircinin devrimci eyleme katılması isteniyorsa başka bir poetika aranması gerektiğini iddia etmiş ve yeni bir tiyatro arayışına girmiştir.

Aristoteles'in poetikası baskının poetikasıdır. Dünya bilinen, kusursuz veya kusursuz hale gelmek üzere olan dünyadır ve bu dünyanın bütün değerleri, eyleme erkini kendileri yerine düşünüp eylemde bulunmaları için edilgin bir biçimde karakterlere devreden seyircilere empoze edilir. Böyle yaparak seyirciler kendilerini trajik hatalarından -yani toplumu değiştirecek bir şeyden-arındırırlar. Devrimci itkinin arındırılmasına yönelik bir katharsis yaratılır! Dramatik eylem gerçek eylemin yerini alır (Boal, 2014, 151).

Boal'e (2014) göre Aristotelyen baskı tiyatrosuna karşı, yeni bir sınıf tarafından biçimlendirilecek ve ezenlerden radikal anlamda kopuşu gerçekleştirecek bir tiyatroya ihtiyaç vardır. Bu tiyatro diyalektik materyalist bir tiyatro olmalı, altyapı ve üstyapı meselelerine odaklanmalı, tiyatroda Brecht'in tiyatrosunda olduğu gibi karakterler toplumsal işleyişin çelişkilerini ortaya çıkarmalıdır. Bunun için sürekli pratik yapmak gerekmektedir, çünkü yeni teori sürekli pratikten doğacaktır, tiyatro bir süreçtir ve bu pratikleri gerçekleştirme imkanlarına sahiptir (Boal, 2008 ve 2014).

Boal, poetikasını oluşturma yolunda Aristoteles ve Hegel ile hesaplaşmış, Brecht'in mevcut tiyatroya getirdiği eleştirileri doğru ve devrimci bulmuş ancak Brecht'in kullandığı "epik" sözcüğüne itiraz etmiştir. Boal'in epik sözcüğüne itirazı, sözcüğün Aristoteles'ten Hegel'e, kahramanlık ve savaş hikayelerini içeren bir anlama sahip olmasıdır. Ancak Boal, Brecht'in epik sözcüğünü tiyatrodaki epopelerde olduğu gibi anlatısal olanı yeğlediği için kullandığına değinmemiş, sözcüğün mevcut tragediyaları hatırlatması nedeniyle, Brecht'in bu sözcüğü kullanmasına karşı çıkmıştır.

İdealist poetikaya göre toplumsal düşünce toplumsal varlığı belirler; Marksist poetikaya göre ise toplumsal varlık toplumsal düşünceyi belirler. Hegel'e göre dramatik eylemi tin yaratır, Brecht'e göre ise dramatik eylemi karakterin toplumsal ilişkileri yaratır. Brecht, kesin, bütünsel ve genel olarak Hegel'e karşıdır. Bu yüzden kendi poetikasını tanımlamak için Hegel'in poetikasında bir tür anlamına gelen bir sözcüğü tercih etmesi bir hatadır. Brechtien poetika sadece "epik" değildir: Onun poetikası Marksist'tir (...) Brecht, bu ilk hatasının farkına bizzat kendisi varmıştı ve son yazılarında kendi poetikasını diyalektik poetika olarak adlandırmıştı (...) Brecht, kendi poetikasını kendi adıyla, yani Marksist poetika olarak adlandırmalıydı! (Boal, 2014, 89).

Boal ve Brecht'in hareket noktalarının aynı oluşu, yani iki ismin de seyirciyi harekete geçirmek için Aristotelyen tiyatronun reddedilmesi yönündeki çağrılarını, onları ilk olarak tiyatro teorisi zemininde bir araya getirmiştir ancak Boal, Brecht'e dönük eleştirilerini aynı çalışmasında (Boal, 2014) sürdürmüş, epik poetikanın öncü aydının poetikası olduğunu iddia etmiş ve ezilenlerin poetikasının özgürleşmenin poetikası olduğunu söyleyerek kendi tiyatrosu ile Brecht tiyatrosu arasındaki ayrımı netleştirmeye çalışmıştır.

Brecht'in poetikası öncü aydının poetikasıdır: Dünya değişebilir olarak temsil edilir ve değişim tiyatronun kendisinde başlar; seyirciler eyleme erkini kendileri yerine düşünmeleri için karaktere devretmez ama kendileri yerine eylemde bulunmaları için karaktere devretmeye devam eder. Deneyim bilinç düzeyinde açığa çıkar, genel olarak eylem düzeyinde değil. Dramatik eylem gerçek eyleme ışık tutar. Gösteri eylem hazırlığıdır. Ezilenlerin poetikası ise temelde özgürleşmenin poetikasıdır: Seyirciler eyleme erkini, ne kendileri yerine düşünmeleri ne de eylemde bulunmaları için karaktere devreder. Seyirci kendini özgürleştirir; kendisi için düşünür ve eylemde bulunur! Tiyatro eylemdir! Belki de tiyatro kendi içinde devrimci değildir; ama hiç kuşku yok ki tiyatro bir devrim provasıdır (Boal, 2014, 152).

Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmalarına sürgün yıllarında, Peru'da, Halkın Tiyatrosu'nda yapılan deneylerle başlamış, sosyalist hükümet tarafından gerçekleştirilen

Entegre Okuma Yazma Operasyonu (ALFIN) programı dahilindeki çalışmalara katılmış ve bu çalışmalarda kullanılan Paulo Freire'nin ezilenler için geliştirdiği yöntem ve tekniklerinden etkilenmiştir. Boal bu çalışmadaki kendi amacının ise ezilenlerin tiyatrodaki kendilerini ifade edebileceklerini ve tiyatroyu kendilerine hizmet edecek şekilde dönüştürebileceklerini onlara pratik olarak göstermek olduğunu söylemiştir (Ünal, 1999 ve Boal, 2014).

Peru'da yürütülen okuma yazma seferberliği Boal'in (2014) de dile getirdiği gibi Freire'nin eğitim modeli doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu çalışmalarda okuma yazma bilmeyenlere verilen dersler katılımcı bir biçimde düzenlenmiş, Freire'nin ezme-ezilme ilişkilerini öğrenci-öğretmen ilişkisi bağlamında değerlendirdiği *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı çalışmasından hareketle bu ilişki biçimi reddedilmiştir (Delgado ve Heritage, 1999; Boal, 2014). Çünkü bu ilişki biçimi Freire'ye (2017) göre ezen ve ezilen ilişkisini yeniden üretimine ve eğitimin özgürleşme değil yatırım ve birikim aracı olarak var olmasına neden olmaktadır.

Freire'nin (2017) bankacı eğitim modeli olarak değerlendirdiği yöntemde öğretmenler, öğrencilerin varoluşsal deneyimlerine tamamen yabancı bir konuda açıklamalar yapmakta, anlatıcı (öğretmen), öğrencilerin anlatılan şeyleri mekanik olarak ezberlemesini istemektedir. Öğrenciler, öğretmenler tarafından doldurulmaları gereken boş kaplara dönüştürülmekte, böylelikle eğitim bir tasarruf yatırımı haline gelmektedir. Freire'ye (2017) göre ezenlerin bankacı eğitim modeline başvurmalarının nedeni öğrencilerin bilinçlenmesinden duydukları korkularındandır. Bu durum ezilenlerin ve özelde öğrencilerin özneleşmelerini, kendileri için varlıklar haline gelmelerini engellemekte, insan olma yetilerini inkâr etmektedir. Freire (2017), bu çelişkinin ancak her iki tarafın da aynı anda öğrenci ve öğretmen olduğu bir uzlaşa ile aşılabileceğini söylemiştir. Bu aşma durumu bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim modelinin kabul edilmesi ile mümkün olabilir. Çünkü problem tanımlayıcı eğitim özgürleştirici bir eğitimidir, idrak edimlerinden oluşur, bilgi aktarımını ve bildirileri reddeder. Problem tanımlayıcı eğitim, insanların dünyayla ilişkilerindeki problemleri tanımlarının pratiğidir, iletişimi hayata geçirmektedir, öğretmen öğrenci çelişkisinin çözülmesini içermektedir ve diyalog olmadan mümkün değildir. Diyalog aracılığıyla öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkmakta, yeni bir terim doğmaktadır: öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler. Freire (2017) için özgürleşme pratiği olarak eğitim; insanın yalıtılmış, soyut, dünyadan bağımsız ve ayrı olduğu fikrini reddetmekte, insanı dünyanın bir parçası olarak algılamaktadır. Bu dünya ise durağan

bir gerçeklik değil, süreç içindeki, dönüşüm içindeki bir gerçekliktir, diyalektik ilişkilere sahiptir. Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler hem bu dünya ve kendileri hakkında düşünecek hem de düşünme edimini eylemden koparmayarak yeni bir pedagoji oluşturacaklardır (Freire, 2017).

Freire'ye (2017) göre, "A'nın nesnel olarak B'yi sömürdüğü veya sorumlu bir kişi olarak özgüvenini pekiştirmesini engellediği herhangi bir durum, ezme durumudur" (Freire, 2017, 39) ve bu durum eğitim alanında da sürmektedir. Bunu ortadan kaldırmanın yolları ise problemleri ezilenlerle, öğrencilerle birlikte tespit etmek, öğrenme sürecini yukarıdan aşağıya belirlenen bir müfredatla değil, sürece katılanların içinde bulundukları durum ve dünya ile ilişkilerini göz önünde bulundurarak hazırlamak, bilgileri yanıtı tam anlamıyla oluşturulmamış bir problem biçiminde sunmak, öğrenme sürecini düşünme ve eylemin birlikte yürüdüğü diyalektik bir praksis içinde gerçekleştirmek, tarihin değiştirilebilirliğini göstermek ve tüm bunları diyalog zemininde vb. yapmakla mümkün olacaktır. Bu, ezilenlerin pedagojisidir ve bu pedagoji ile özgürleşecek olan ezilenler aynı zamanda ezenleri de özgürleştirecektir (Freire, 2017).

Boal'in yöntemleriyle Freire'nin teknikleri arasında benzerlikler vardır (Karaboğa, 2013 ve Sezgin, 2015). Ezilenlerin tiyatrosunu tıpkı ezilenlerin pedagojisinde olduğu gibi ezilenleri özgürleştirme amacıyla oluşturan Boal, daha önceki deneyimlerinden de hareketle bu tiyatrodan öncelikle seyirci ve oyuncu ayrımı kaldırmış, bunun yerine Freire'nin öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci kavramlarından hareketle *spect-actors* terimini oluşturmuştur. Bu terim *spectator* ve *actor* sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır ve seyirci-oyuncu bütünlüğüne işaret etmektedir. Yani Ezilenlerin Tiyatrosu'nda seyirciler oyuncu, oyuncular da seyirci olabilmekte ve tiyatro sürecini birlikte inşa etmektedirler. Bu durum Boal tarafından, Freireyen bağlamda diyalogu da inşa etmek için kullanılmıştır. Boal'e (2014) göre seyirci ve oyuncular arasına duvarlar örülmüş ve Aristotelyen tiyatro ile seyirciler edilgin, pasif, düşünceleri/bilinçleri oyuncular tarafından belirlenen kişiler haline gelmişlerdir. Onları yeniden insanlaştırmının, eyleyen yapmanın yolu oyunlara dahil edilmeleri ve Aristotelesçi baskı sisteminin reddedilmesi ile mümkündür. Boal'in (2014) Aristotelyen tiyatro için söyledikleri, Freire'nin üstbelirlenime maruz kalmış ve bilinçleri manipüle edilmiş ezilenlerle ilgili söyledikleri ile paraleldir. Freire (2017) de bilincin üzerindeki örtünün kaldırılmasını, verili müfredatların ve bankacı eğitim modelinin reddedilmesi gerektiğini söylemiştir.

Boal tiyatrosunda problemler ve onların koşullara göre değişebilecek çözümleri, Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi*'nde öğrenci-öğretmen ve öğretmen öğrenci uygulamasında olduğu gibi, aynı zamanda oyuncu olan seyircilerle birlikte üretilmektedir. Boal'e göre tiyatrodaki sorulara verilebilecek en iyi yanıtları seyirciler bulmak zorundadır (Boal, 2008). Freire de problem tanımlayıcı eğitimde, var olan gerçekliğin problem şeklinde sunulmasını ve bu problemlerin diyalogla, praksis hedefiyle ele alınması gerektiğini söylemiştir (Freire, 2017). Bu açıdan da iki anlayışın paralel olduğu söylenebilir.

Freire'deki diğer iki önemli kavram tarihsellik ve konusal evrendir. Freire, insanların tarihsel-sosyal varlıklar olduklarını ve tarihi onların yarattığını söylemektedir. Tarihsellik Freire'de, karşıtlarıyla diyalektik bir etkileşim içinde bütünlüğe yönelen fikirlerin, kavramların, umutların, kuşkuların, insanın ve tarihin vb. iç içe geçmişliğiyle nitelenmektedir. Yani bu tarihsellikte insanın insanlaşmasının önündeki engellerle insanın insanlaşmasına giden yoldaki fikirler, umutlar ve kavramlar tez ve antitez biçiminde yer almaktadır. Tarihsel konular, asla yalıtılmış, bağımsız, bağlantısız veya statik değildir. Bir dönemin karşılıklı etkileşim içindeki konularının iç içe geçmiş bütünselliği o çağın konusal evrenidir (Freire, 2017). Boal tiyatrosunda da gündelik hayatın çelişkileri ve sosyo-ekonomik meseleler ele alınmakta, çelişkilere yer verilmekte, Boal de tıpkı Freire gibi çalışmalarına başlamadan önce çalışma bölgesiyle ilgili araştırma yapmaktadır. Boal'in bu yaklaşımı Freire'nin konusal evren, tarihsellik teknikleriyle benzerlik göstermektedir.

Freire'nin (2017) kişileri sınırlayan ekonomik, siyasal, coğrafi, psikolojik durumlar için kullandığı sınırdurumlar ve bunları aşmak için gerçekleştirilecek sınıreylemler teknikleri/terimleri, Boal tiyatrosunda siyasal, psikolojik, ekonomik, ailevi, geleneksel vb. sorunların, engellerin tespit edilmesi ve onları aşmak için yapılması gereken uygulamalar biçiminde yer almış, Freire'de bilinçlenme sonrasında gerçekleştirilecek, düşünce ve eylem birlikteliği olan praksis; Boal'de güncel, sınıfsal meselelerin ele alındığı oyunların yaşam alanlarına taşınması şeklinde karşılık bulmuş, Ezilenlerin Tiyatrosu oyuncularını, oyuncu olduklarını gizleyerek halk otobüslerinde, pazarlarda, fabrikalarda uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Freire ve Boal aynı coğrafyanın insanlarıdır. İki isim de Güney Amerika'da yaşamış, Brezilya'daki 1964 Darbesi'nin ardından tutuklanmış ve ülkelerini terk etmek zorunda kalmışlardır. Tarih onları Peru'da, sosyalist hükümet döneminde, okuma yazma seferberliğinde bir araya getirmiştir. İki ismin de temel kaygısı ezilenleri

özgürleştirmektir. Bu noktada Freire pedagojiye, Boal tiyatroya yönelmiş ve yöneldikleri alanları ezilenlerin özgürleşebilmeleri için yeniden biçimlendirmişlerdir.

Boal ve Freire'nin anlayışları arasındaki benzerlikler çoğaltılabilir ancak burada dikkat çekilmek istenen nokta pedagoji ve tiyatro arasındaki geçişin olanaklı oluşudur. Açıktır ki Ezilenlerin Pedagojisi'nden Ezilenlerin Tiyatrosu'na giden bir yol vardır. Ezilenlerin Pedagojisi'ndeki pedagojik yöntemler Ezilenlerin Tiyatrosuna birlikte öğrenme, diyalog, tarihsellik, özneleşme, diyalektik, ezilenlerin özgürlük korkularının ortadan kaldırılması için sınırdurumların aşılması ve dünyanın değiştirilip dönüştürülmesi, problem tanımlayıcı eğitim ve çözüm önerilerinin birlikte üretilmesi, spect-actors vb. tekniklerle taşınmıştır.

Boal ve Brecht değerlendirmelerinin sadece epik-diyalektik tiyatro bağlamında yapılması eksik yorumlara yol açabilmektedir. Brecht, öğreti oyunu çalışmalarına Almanya'dan ayrılmak zorunda olması nedeniyle ara vermiş ve sonrasında epik tiyatroya yönelmiştir. Öğreti oyunu uygulamaları bu nedenle kesintiye uğramış ve bu durum yaygın bir şekilde Brecht isminin sadece epik tiyatro ile anılması yanlısını da beraberinde getirmiştir. Bu noktada örneğin Boal de *Ezilenlerin Tiyatrosu* çalışmasında Brecht değerlendirmelerini, ağırlıklı olarak epik tiyatro bağlamında yapmış, öğreti oyunlarında seyirci oyuncu ayrımının ortadan kaldırılmış olmasına değinmemiştir. Kemaloğlu ve Güllü (2009), Boal ve Brecht tiyatrosu ilişkisini şöyle değerlendirmiştir:

Brecht, öğreti oyunları ile ilgili büyük pedagoji kavramını açıklarken “büyük pedagoji oynamaya yüklenen rolü tamamen değiştirir. Oyuncu ve seyirci ayrımına dayanan sistemi ortadan kaldırır” der. Benzer biçimde “öğreti oyunu seyir yoluyla değil oynama yoluyla öğretir” şeklindeki değerlendirmesi de Ezilenlerin Tiyatrosu'nun seyirci-oyuncusunun doğuşunu haber veren ilk yaklaşımlardan birisi olarak kabul edilebilir (Kemaloğlu ve Güllü, 2009, 162-163).

Tekrar etmek gerekir ki, seyirci oyuncu ilişkisi noktasındaki radikal dönüşümün ilk adımlarını Brecht atmış, dünyayı değiştirebilecek yeni bir pedagojinin tiyatrodaki kullanılması gerektiğini Brecht dillendirmiş, dahası uygulamıştır. Boal ise bu uygulamaları sokağa, ezilenlerin arasına taşımış, Brecht'in açtığı yolu Freire etkilenimleriyle geliştirmiş ve Ezilenlerin Tiyatrosu hareketini başlatmıştır. Bu bağlamda Boal'in, Brecht'in uygulamalarını ileri taşıdığı iddia edilebilir.

Brecht'in tiyatro ve pedagoji arasında kurduğu ilişki Steinweg'i etkilemiş ve Steinweg tiyatrodan eğitime geçişin olanaklı olduğunu göstermiştir. Boal'in çalışmaları ise eğitimden tiyatroya geçişin bir örneğidir.

Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektik yöntem, seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması fikri/uygulamaları ve epik-diyalektik tiyatrosundaki yabancılaştırma tekniğı ile birer yabancılaştırma efektleri olan tarihselleştirme ve gestus şimdiye dek örgün eğitimde, mevcut derslerin işlenişi sırasında, öğrenme ortamlarındaki ilişkilerde kullanılmamış, dahası bu konu gündem olmamıştır. Sıralanan örnekler tiyatro ve pedagoji arasında bir ilişki, geçiş olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda Bertolt Brecht'in tekniklerinin de öğrenme ortamlarında eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilirliği söz konusu olabilir. Hatta Steinweg'in uygulamalarının bir adım daha ötesine gidilerek öğreti oyunlarındaki diyalektik yöntemin, seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılmasının, epik-diyalektik tiyatrodaki yabancılaştırma tekniğinin ve efektlerinin örgün ve yaygın eğitimde, oyun formlarının dışında, eleştirel eğitimciler tarafından müfredatların işlenişi esnasında yaşanan sorunların, mevcut hegemonyanın aşılabilmesi, geriletebilmesi için kullanılabilecekleri iddia edilebilir.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde konu ile doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan araştırmalara yer verilmiştir.

Kuyumcu (2018), *Eleştirel Düşünce ve Eğitimde Tiyatro* adlı çalışmasında eleştirel düşüncenin örgün eğitim kurumlarında kazandırılması için Brecht tiyatrosundaki yabancılaştırma tekniğinin ve Boal'in "nasıl çözebiliriz" yönteminin kullanılabileceğini iddia etmektedir. Kuyumcu (2018) çalışmada yer verdiği uygulamalarını, İstanbul Kasımpaşa'da bir ilkokulda ve Kocamustafapaşa'da toplum merkezinde gençlerle, çocuklarla atölyeler kurarak gerçekleştirmiştir. Çalışmada Brecht'in yabancılaştırma tekniğı, katılımcının kendine ve yaşadığı dünyaya yabancılaşarak bakması, eleştirel bakış içinde onu değiştirme gücünü elde etmesi; Boal'in "nasıl çözebiliriz" tekniğı ise tiyatro yardımıyla sorunlara ilişkin farkındalıkların oluşturulması ve birlikte çözüm üretme deneyimi için kullanılmıştır. Bu atölyelerde doğaçlamalara, grup çalışmalarına yer verilmiş ve çalışmalar periyodik programlar halinde düzenlenmiştir.

Çalışmaya konu olan uygulamalarda, masallar aracılığıyla yeniden üretilen toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri, otoriter-hiyerarşik ilişki biçimleri ele alınmış; medya ve şiddet, medya ve onun aracılığıyla yaygınlaşan ayrımcı dil ve tüketim kültürü eleştirel düşünce bağlamında sorunsallaştırılmıştır. Atölyelerde Boal'in Forum Tiyatrosu tekniklerinin ve çağdaş drama tekniklerinin kullanılmıştır. Örneğin anne baba rollerinin eleştirel düzlemde masaya yatırıldığı bir çalışmada tıpkı drama etkinliklerinde olduğu gibi bir "lider", katılımcıları dörderli gruplara ayırmış, anne ve baba rollerini oynayan katılımcılardan, onlar eve geldikten sonra mevcut rollerini değiştirmelerini istemiş, sonra ikinci bir yol olarak anne ve baba rollerini abartarak oynamalarını isteyerek grubun cinsiyet rollerine ilişkin eşitsizlikleri fark etmeleri sağlamıştır. Lider, daha sonra gruba sorular sormuş ve sergilenen durumlar tartışmaya açılmıştır. Uygulamalar canlandırmalarla gerçekleşmiş ve Boal'in izlediği aşamalarla ve drama etkinliklerindeki "lider" aracılığıyla yapılmıştır.

Brecht ve onun tiyatro teknikleri kapsamında bakıldığında bu çalışmada yabancılaştırma tekniğinin kullanıldığı, tarihselleştirme ve gestusa yer verilmediği, öğreti oyunlarının program kapsamına alınmadığı ve kullanılan Brecht tekniğinin ise örgün eğitimdeki derslerde değil, eğitime dahil edilen tiyatro çalışmalarıyla, dramatik oyunlarla işlevsel kılınmaya çalışıldığı görülmüştür.

Sezgin (2013), *Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton Açısından Tiyatronun ve Dramanın Öğretici Niteliği* adlı makalesinde Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın farklı perspektifleri aracılığıyla tiyatro ve dramanın pedagojik niteliğini, tiyatro ve drama çalışmaları yoluyla toplumsal değişimlerin olanaklılıklarını ve bu çalışmaların eleştirel pedagojinin gelişimini üzerindeki olası etkilerini değerlendirmiştir. Tiyatronun ritüellerin yapısal olarak değişmesiyle, dramanın ise 20. yüzyılda oyunun ve tiyatronun tekniklerini kullanarak ve daha çok katılımcıya odaklanarak özel bir amaçla yapılan çalışma yöntemi olarak ortaya çıktığını dile getiren Sezgin'e (2013) göre, tiyatronun ve dramanın öğretici niteliğini anlamak için oyunun öğretici niteliğine bakmak gerekmektedir. Oyun, insanlığın başlangıcından itibaren vardır ve hem eğlence hem ritüel özellikleri sebebiyle kültürel değerlerin öğretiminde kullanılmıştır (Sezgin, 2013). Çalışmada Heathcote ve Bolton'ın, dramanın bireyin toplumla diyalektik ilişkisini dikkate alarak toplumsal değişim amaçlı ve eleştirel düşünme odaklı olarak yeniden yapılandırılması noktasında çalışmaları olduğunu söyleyen Sezgin'e (2013) göre, Heathcote ve Bolton'ın ortak özellikleri, dramayı kolektif bir eylem olarak değerlendirmeleri ve toplumsal sorunların çözümünde dramayı

kullanılmalarıdır. Çalışmada Brecht'in diyalektik tarihsel materyalizm ve Marksizm'den beslenen pedagojik amaçlarının olduğuna, Boal'ın kendi tiyatrosunu ise pedagojik bir çalışma olan Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* çalışmasından esinlenerek oluşturduğuna yer verilmekte, dört yaklaşımın ortak özelliği olarak da verili bilgilere şüpheyile yaklaşılması olduğunun altını çizilmektedir. Bu Brecht'te ve Boal'de yabancılaştırma, Heathcote'ta çerçeve mesafesi ve apostasioposis (süreci provoke eden eleştirel düşünce) Bolton'da mesafe koyma ile sağlanmaktadır. Sezgin (2013) çalışmasında üç isimde öncüsünün Brecht olduğunu söylemekte; Brecht'in tekniklerinin Boal, Heathcote ve Bolton'ın çalışmalarına rehberlik yaptığını iddia etmektedir. Brecht'in öğreti oyunlarına da değinen Sezgin (2013), bu oyunların doğrudan pedagojik amaçlarla yazıldıklarını söylemekte, büyük pedagoji ve küçük pedagoji kavramlarına da dikkat çekerek Brecht'in yöntemlerinin eğitimde tiyatro uygulamalarında kullanıldığını belirtmektedir. Çalışmada Brecht'in tiyatro tekniklerinin örgün eğitimde, oyunlar dışında kullanımına ilişkin bir değerlendirmeye rastlanılmamıştır.

Çevik (2013), *Oyun ve Tiyatro Pedagogu: Alanı, İşlevi* başlıklı makalesinde, oyun ve tiyatro pedagojisi çalışmalarının özellikle Almanca konuşulan ülkelerde yaygınlaştığını ve oyunun hem bir kavram hem de araç olarak oyun ve tiyatro pedagoğları için en etkin alan olduğunu söylemektedir. Çevik'e (2013) göre, normal ders programlarının işlenişinde oyun ve tiyatro bir araç olarak kullanılabileceği gibi ders programları dışında estetik/sanatsal bir yaşantı oluşturmada da oyundan ve tiyatrodan faydalanılabilir. Örneğin "rol oyunları" oynayan bir çocuk hayata dair çeşitli olasılıkları deneyebilir, gerçeğe dair kendince bir resim oluşturabilir. Tiyatro ve oyunun, yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine katkı sunduğunu iddia eden Çevik'e (2013) göre, bu durum disiplinlerarası çalışmaları da mümkün kılmakta ve çocukların okullarda yaşanan çatışmalara ve sorunlara yaratıcı ve üretken çözümler getirebilmeleri olanağını sağlamaktadır. Çocuk, oyun ve tiyatroyla birlikte yaratmayı ve birlikte yaratma sürecinde bireysel olabilmeyi öğrenmekte, taklit ederek değil yeniden yaratarak bireysel gelişimini sağlayabilmektedir. Malzemelerini hayattan alan oyun ve tiyatro, çocuk için yaşamsaldır ve bu nedenle okullarda olmaları gerekmektedir. Çünkü tiyatro "dışarıdan içeriye, içeriden dışarıya doğru bir deneyim aktarımı, bir tartışmadır: Hayattan aldığını kendi koşullarına göre sahnede yeniden yaratır/anlamlandırır ve yeniden hayata sunmaktadır." (Çevik, 2013, 64). Çevik'in (2013) çalışmasında, Brecht'in tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarında oyun formu dışında kullanılışlarına dair bir değerlendirme yoktur.

Fornoff (2003), *Sosyal Öğrenmede Bir Teatral Model ve Bertolt Brecht'in Öğretici Oyun Teorisi* başlıklı çalışmasında Brecht'in öğretici oyunlarının uzun bir süre boyunca agit-prop tiyatrosu olarak algılandığını ve bu oyunların hazır bir öğretiyi ya da doktrini aktarmaya çalışmak için yazıldıkları iddialarının oyunların görmezden gelinmesine yol açtığını, ancak Reiner Steinweg'in *Das Lehrstück* adlı çalışmasıyla bu iddiaların ortadan kalktığını, Brecht'in öğretici oyunların yeniden, farklı bir gözle değerlendirildiğini iddia etmektedir. Fornoff'a (2003) göre bu oyunlar propagandif değildir, bu oyunlar sosyal ve politik öğrenmenin teatral bir modelidir ve pedagojik bir tasarım sunmaktadır. Öğretici oyunları tiyatroya pedagoji işlevini yüklemiş ve tiyatro seyircisinin tiyatrolara, tıpkı bir okula ya da üniversite amfisine gider gibi gelmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Bu oyunlar birlikte öğrenilen oyunlardır. Bu çalışmada Brecht'in öğretici oyunlarına ilişkin çözümlemeler önemli oranda Steinweg'in (1972) çalışması üzerinden yapılmıştır.

Tony Jackson'ın editörlüğünde hazırlanan *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education* (2002) adlı çalışmada eğitimde tiyatro çalışmalarının hem bir hareket hem de bir yöntem olduğu belirtilmekte, 1960'ların ortalarında Britanya'da başlayan bu hareketin (Theatre in Education/TIE) hem okulun hem de tiyatrunun ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla oluştuğunu ve bugün dünyada başta İngiltere olmak üzere TIE uygulamalarının yaygınlaştığı örneklerle anlatılmaktadır. Çalışmada Brecht ve Boal'ın uygulamalarına da yer verilmekte, Brecht ve Boal tiyatrosundaki toplumsal meselelerin ele alınış tarzının, seyirci ve oyuncu anlayışındaki dönüşümün TIE çalışmalarını geliştirdiğinden söz edilmektedir. TIE çalışmalarında amacın okul içindeki veya dışındaki uygulamalarla çocukların dikkatini çekmek, provokatif bir girişim olarak değerlendirilse de onları kışkırtmak olduğu belirtilmekte, bilimden sağlığa, çevre sorunlarından faşizme ve dil öğrenimine dek geniş bir alana yayılan uygulamalar yapıldığından söz edilmektedir. Çalışmada tiyatrunun pedagojik amaçlı kullanımı öne çıkmakta, ancak yapılan pedagojik amaçlı etkinliklerin dramatik oyunlar ve tiyatro uygulamaları oldukları görülmektedir.

Bu çalışmalardan hareketle tiyatro ve pedagoji ilişkisine dair Türkiye'de ve dünyada çalışmaların yapıldığı ancak tiyatrunun öğrenme ortamlarında pedagojik amaçlarla kullanımının, dramatik oyunların ve tiyatroların öğrenme ortamlarına taşınması şeklinde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalarda özellikle Bertolt Brecht ve Augusto Boal öne çıkmış, Brecht söz konusu olduğunda onun öğretici oyunlarının pedagojik niteliği ve bu oyunlardaki seyirci

ve oyuncu dönüşümü, oyunlar vasıtasıyla sağlanacak kolektif bir öğrenme deneyimi gündeme gelmiştir.

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda Bertolt Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektik formun, seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması fikrinin/ uygulamalarının ve epik-diyalektik tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarında, özelde örgün eğitimde, müfredatların (öğretim programlarının) işlenişi sırasında oyunlar (dramatik ve teatral) dışında eğitimcilerce ve eleştirel eğitimcilerce kullanımlarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Brechtyen epik-diyalektik tiyatro modelindeki yabancılaştırma tekniğinin, tarihselleştirme ve gestus efektlerinin, öğreti oyunlarındaki diyalektik yöntemin ve seyirci-oyuncu ayrımının kaldırılması uygulamasının öğrenme ortamlarındaki neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerini aşma, geriletebilme noktalarındaki uygulanma olasılıklarını/olanaklarını, tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri diğer katkıları eleştirel eğitimcilerden alınan görüşlerle ortaya koymayı amaçlayan, bu amaçlarla nitel verileri toplayan ve sunan keşifçi (exploratory) bir araştırmadır.

Keşifçi araştırma, daha önce araştırılmayan bir konuyu ya da konunun araştırılmamış bir başka yönünü, bir problemin bilmediğimiz bir alanını soruşturmak, araştırmak için kullanılan bir modeldir (Stebbins, 2001). Keşifçi araştırma var olan problemin daha iyi anlaşılması, çözümlenmesi amacına sahiptir fakat o, son/nihai sonuçları sağlamamaktadır. Keşifçi araştırmada araştırmacı bir genel fikirle başlamakta ve araştırma yaklaşımını konuyu değerlendirmek için bir araç olarak kullanmaktadır. Keşifçi araştırmada araştırmacı araştırma tanımlamalarının/belirlemelerinin gelecek araştırmalar için de kullanılabilirliğini hedeflemektedir. Burada önemli olan diğer bir durum da araştırmacıların yeni bilgi keşifleri ile hazır/mevcut bilgileri değiştirebilme potansiyeline sahip olmalarıdır. Keşifçi araştırma bir ilk olma iddiasına sahiptir (Stebbins, 2001).

Bu araştırmanın ilk olma iddiaları Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarına eleştirel eğitimciler tarafından oyun formları, tiyatro uygulamaları dışında taşınabilirliklerinin araştırılması, bu tekniklerin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılması ve geriletilmesi

noktalarında kullanılabilirliklerinin saptanması ve eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri diğer katkıların eleştirel eğitimcilerden alınan görüşlerle ortaya konulmasıdır. Yapılan alan taramalarında bu amaçlarla yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örneklem olarak belirlenen eleştirel eğitimciler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örneklem Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel gelenek içinde yer almaktadır. Amaçlı örneklem ya da amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılması olanağını vermekte ve bu anlamda da olgu ve olayların keşfedilmesinde, açıklanmasında yararlı olmaktadır.

Bu çalışmada amaçlı örneklem kartopu ve ölçüt örnekleme yaklaşımları ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yaklaşımlarından biri olan kartopu örnekleme yaklaşımı araştırmacının problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ve durumların saptanmasında etkilidir. Süreç, “Bu konuda kimler bilgi sahibi olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” gibi basit sorularla başlamakta, süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar kartopu gibi büyüyerek devam etmekte, belli bir süre sonra aynı isimler öne çıkmaya başlamakta, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya durum sayısı azalmaya başlamakta, ön plana çıkan ve kritik olan kişileri seçmek mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme yaklaşımıysa amaçlı örnekleme oluştururken belirli ölçütlerin araştırmacı tarafından oluşturulmasıdır. Bu çalışmada yer alan eleştirel eğitimcilerin belirlenmesinde kartopu yaklaşımı ile ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yaklaşımı kapsamında iki temel ölçüt belirlenmiştir: Bunlardan ilki görüşülen kişinin eleştirel eğitim alanında yayın yapmış olması, diğeri ise eleştirel eğitime ilişkin basılı bir çalışmada yayın kurulunda bulunması veya yayın editörlerinden olmasıdır. Çalışmada ayrıca maksimum çeşitlilik sağlamak için farklı okullarda, üniversitelerde de dahil farklı öğretim türleri ve düzeylerinde, özel okullarda ve kamu okullarında çalışan farklı branşlardan (alanlardan) öğretmenlerin, öğretim üyelerinin, kamudan emekli öğretmen ve akademisyenlerin, ihraç edilen akademisyenlerin, eleştirel eğitim alanında çalışmaları olan ancak atanamayan öğretmenlerin çalışma grubuna katılması sağlanmıştır. Çalışma grubu oluşturulmadan önce görüşme sorularının veri toplamada kullanışlılıklarını anlamak için 5 eleştirel

eğitimci ile öngörüşme yapılmıştır. Öngörüşme yapılan 5 eleştirel eğitimcinin bilgileri EK-1’de verilmiştir. Asıl çalışma grubunda 19 eleştirel eğitimci yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan eleştirel eğitimcilere ait bilgiler EK-2’de verilmiştir.

Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler, farklı isimler verilerek anonimleştirilmiştir. Bu isimler Ayşe, Selim, Özlem, Çiğdem, Meltem, Mehmet, Turgut, Aylin, Nurdan, Ali, Elif, Suna, Emine, Orhan, Hatice, Cemal, Aydın, Kenan ve Taylan’dır.

Çalışma grubunda yer alan 19 eleştirel eğitimciden Meltem, Mehmet, Turgut, Nurdan, Suna, Emine, Orhan, Kenan olarak isimlendirilen 8 eleştirel eğitimciye kartopu yaklaşımı yoluyla; Ayşe, Selim, Özlem, Çiğdem, Aylin, Aydın, Ali, Taylan, Elif, Hatice, Cemal olarak isimlendirilen 11 eleştirel eğitimciye ölçüt örnekleme yaklaşımı ile ulaşılmıştır.

Görüşmeciler ile yapılan görüşmeler genel olarak öğrenme ortamlarının dışındaki mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerden Cemal ile yapılan görüşme Cemal, görüşmenin planlandığı tarihte başka bir şehirde olduğu için Skype uygulaması aracılığı ile yapılmıştır. Görüşmecilerden Özlem, Ali, Taylan ve Hatice ile yapılan görüşmeler ise çalıştıkları kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerden Hatice, emekli olmasına karşın emekli olduğu kurumda ders vermeye devam ettiği için görüşme kurumunda gerçekleşebilmiştir.

Görüşme yapılan eleştirel eğitimcilerden 3’ü özel, 12’si kamu öğretim kurumunda çalışmaktadır. Görüşülen eleştirel eğitimcilerden 1’i kamu kurumundan emekli öğretmen, 1’i kamu kurumundan emekli öğretim üyesi, 1’i ataması yapılmayan öğretmen, 1’i bir kamu kurumundan ihraç edilen akademisyendir. 12 kamu kurumu çalışanı içinde yer alan Suna ise diğer görüşmecilerden farklı olarak hem lisede hem de üniversitede ders vermektedir.

Öğrenim durumları açısından bakıldığında görüşülen eleştirel eğitimcilerden 6’sının doktora mezunu, 8’inin doktora eğitimine devam ettiği, 2’sinin yüksek lisans mezunu olduğu, 2’sinin yüksek lisans öğrencisi olduğu, 1’inin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

2 emekli (Hatice, üniversite; Cemal, ilkokul), 1 ihraç edilen (Nurdan, üniversite), 1 atanmayan öğretmen (Elif) dışında, görüşülen eleştirel eğitimcilerden Ayşe, Meltem, Mehmet ve Orhan ilkokulda; Emine ortaokulda; Selim, Çiğdem, Aylin ve Aydın lisede; Özlem, Turgut, Ali ve Taylan üniversitede; Suna lise ve üniversitede; Kenan ise KPSS hazırlık dershanesinde öğretmenlik yapmaya devam etmektedir.

Görüşmelerde görüşmecilerin izni ile ses kaydı alınmış ve deşifre edilen ses kayıtları görüşmecinin isteğine göre kendisine gönderilmiş ya da gönderilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Görüşme tekniği Karasar'a (2008) göre, sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla yüz yüze yapılmaktadır. Fakat telefon gibi anında ses ve resim ileticileriyle de olabilir. Görüşmelerin amaçlarından biri de araştırma verisi toplamaktır. Görüşmede söylenenlerin, yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derinliğine anlamları da çıkartılabilir. Görüşme ile veri toplamanın geniş uygulama alanı vardır. Görüşmeler, görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, görüşülmek istenen kişi ile görüşmedeki kuralların katılığına bağlı olarak sınıflandırılabilirler (Karasar, 2008). Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplamadır. Görüşme tekniği belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme, bütünsel yorumlama yöntemidir ve araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın temasını oluşturur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerse hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine görüşme yapmayı birleştirir. Bu teknik, görüşülene kendini ifade etme imkânı ve görüşmeciye derinlemesine bilgi edinme avantajı sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Kuş (2009), nitel ya da derin olarak adlandırılan görüşmelerin, yapılaşmamış ya da yarı-yapılaşmış görüşme olarak da adlandırıldığını söyler ve nitel görüşmelerin yapılaşmamış ya da yarı yapılaşmış görüşmeler olduğunu iddia eder. Bu bağlamda Kuş'a (2009) göre, nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin temel özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Bu sebeple de nitel görüşmelerde, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgiler edinmek esastır. Nitel görüşmelerin üç ortak özelliği vardır. Bunlar söyleşi tarzında olmaları, görüşülenlerin bakış açılarını yansıtmaları ve görüşme akışının esnek olmasıdır (Rubin ve Rubin, 1995; Akt. Kuş, 2009).

Çalışmada öncelikle araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşme sorularında öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberal, neomuhafazakar ve

otoriterleşme süreçlerinin geriletilebilmesi, aşılabilmesi için kullanılabilirlikleri ve eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri diğer katkıları araştırılan Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri doğrudan yer almamış, bu teknikler sorulara dönüştürülmüş, teknikler sadece uzman görüşü istenen akademisyenlere, 24 (yirmi dört) soru ve kişisel bilgi formu ile gönderilmiştir. Uzman görüşü istenen akademisyenler de amaçlı örneklem ve ölçüt örnekleme yaklaşımları ile belirlenmiştir.

Çalışmada sorular ve kişisel bilgiler formu Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ve Dr. Öğr. Üyesi Pelin Taşkın ile hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularla ilk olarak kartopu yaklaşımı ile ulaşılan 5 (beş) eleştirel eğitimci ile öngörüşme yapılmış, öngörüşmelerden elde edilen veri ve dönütlerle sorularla yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen sorular uzman görüşü için gönderilmiş, Prof. Dr. Naciye Aksoy, Doç. Dr. Fatma Mızıkacı, Doç. Dr. Ayhan Ural, Öğr. Gör. Dr. Yasemin Tezgiden Cakcak, Dr. Öğr. Üyesi Duygun Göktürk, Dr. Öğr. Üyesi Birgül Ulutaş ve Arş. Gör. Halil Buyruk'tan gelen dönütlerle soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmış, sorulara son halleri verilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan görüşme formu 3 (üç) bölümden ve 31 (otuz bir) sorudan oluşmaktadır (EK-3). Bu bölümlerden ilki görüşme yapılan eleştirel eğitimcilerin veri çözümlemesinde kullanılabilecek kişisel bilgilerini anlamaya yönelik Kişisel Bilgiler başlığı altında 7 sorunun yer aldığı bölümdür (1-7 arasındaki sorular). İkinci bölüm doğrudan Görüşme Soruları başlığı altında yer alan, eleştirel eğitimcilerin gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarındaki neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı toplam 8 soruluk bölümdür (1-8 arasındaki sorular). Üçüncü bölüm gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılabilmesi, geriletilebilmesi amacıyla Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin kullanılıp kullanılmayacağını ve tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri diğer katkıları saptamak için eleştirel eğitimcilerin görüşlerini almayı amaçlayan Görüşme Soruları başlığı altında toplam 16 sorunun yer aldığı bölümdür (9-24 arasındaki sorular).

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırmada veri analizi; çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamlarına gelmektedir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikleri taşır ve veri analizinde birtakım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu sebeple, araştırmacının araştırmanın ve toplanan verilerin özelliklerinden yola çıkarak, var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek kendi araştırması için bir veri analizi planı geliştirmesi gerekir. Veri analizi için üç temel kavram önemlidir: Betimleme, analiz ve yorumlama. Betimleme, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neler söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ile ilgilidir. Betimleme yaklaşımı ile “Ne?” sorusuna yanıt bulunabilir ancak “Neden?” ve “Nasıl?” soruları için analiz önemlidir. Analiz, veri setinde doğrudan görülmeyen ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaları ve bu temalar arası ilişkileri ortaya çıkarma sürecidir. “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına analiz bölümünde yanıt aranır. Yorumlamanın temelini ise söylenenlerin ya da gözlenenlerin ne anlama geldiği oluşturmaktadır. Veri analizlerinde “anlam” ön plandadır ve anlamın ön plana çıkarılması ise elde edilen bulguların kendi ortamı içinde yorumlanmasına bağlıdır. Yorumlama bölümünde araştırmacı kendi yorumları ile elde ettiği verileri ve bunlardan çıkardığı sonuçları nasıl gördüğünü ortaya koyar, bu şekilde okuyucuya araştırma sorusunun yanıtına ilişkin ek bakış açısı sunmaya çalışır (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Betimsel analiz, analiz yöntemlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990; Akt. Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu çalışmada araştırma verileri nitel veri çözümleme yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve çözümlenmiştir. Farklı kategorilere göre kavramsal betimlemeler, açıklamalar ve yorumlamalar yapılmış ve betimsel analiz uygulanmıştır.

Toplanan veriler orijinal formlarına mümkün olduğu kadar bağlı kalınarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel veri analizi süreci dört aşama ile gerçeleştirilmiştir:

- I. **Betimsel Analiz için Çerçeve Oluşturma:** İlk olarak araştırma sorularında, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Başka bir deyişle

betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1.

Betimsel Analiz için Tematik Çerçeve

1. Gündelik Yaşamda ve Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Güncel Sorunlar
a. Neoliberalleşme
b. Neomuhafazakarlaşma
c. Otoriterleşme
2. Öğreti Oyunları Teknikleri
a. Seyirci-Oyuncu Ayrımının Kaldırılması
b. Öğreti Oyunlarındaki Diyalektik Yöntem
3. Epik-Diyalektik Tiyatro Teknikleri
a. Yabancılaştırma
b. Tarihselleştirme
c. Gestus

II. **Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi:** Daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve düzenlenmiştir. Veriler tanımlama amacıyla seçilmiş anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Araştırma amacı ile ilgili olmayan görüşme metinleri ayırt edilmiş, çalışmanın amacına uygun veriler değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle, veriler tematik çerçeveye göre işlenmiştir.

III. **Bulguların Tanımlanması:** Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

IV. **Bulguların Yorumlanması:** Son olarak tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Bulgular arasında neden-sonuç bağlantıları kurulmuş ve farklı olgular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

Bu bölümde, eleştirel eğitimcilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve ilgili alanyazın bağlamında yapılan yorumlar yer almaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma kapsamında yapılan araştırmalarda, günümüz eleştirel eğitim çalışmalarının odağında 1970’li yıllardan sonra yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin ve bunların eğitim üzerindeki etkilerinin olduğu görülmüştür.

Çalışmada, görüşme verilerinden yola çıkılarak ilk olarak eleştirel eğitimcilerin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerine ilişkin, sonraki aşamada ise bu süreçlerin aşılmasında ve geriletmesinde, Bertolt Brecht’in tiyatro tekniklerinin mevcut öğretim programlarının işleniş sırasında, eleştirel eğitimciler tarafından kullanılıp kullanılamayacaklarına ve tekniklerin eleştirel eğitim alanına olası katkıları noktasındaki görüşlerine yer verilmiştir.

1. Gündelik Yaşamda ve Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Güncel Sorunlar

a. Neoliberalleşme

Çalışma kapsamında görüşülen on dokuz eleştirel eğitimciye, neoliberal politikaları gündelik hayatlarında nasıl deneyimledikleri ve hangi uygulamaları neoliberalizm içinde değerlendirdikleri sorulmuştur.

Neoliberalleşme sürecine ilişkin ortak vurgular Özkazanç (1997), Sayılan ve Türkmen’in (2013) belirttiği gibi bu sürecin dünyada 1970’lerde, Türkiye’de 1980’lerden sonra başlamış olması, Güler’in (2005) devletteki değişimi, yapısal uyarılama politikalarını analiz ettiği çalışmasında ifade ettiği gibi bu süreçte özelleştirmelerin, güvencesizliğin ve güvencesiz istihdam biçimlerinin (taşeron, esnek, sözleşmeli vb. çalışma biçimleri) yaygınlaşması, metalaşma ve piyasalaşma süreçleriyle sadece eğitim alanında değil yaşamın tüm alanlarında karşılaşıldığıdır.

Bu bağlamda görüşülen eleştirel eğitimcilerden Mehmet (Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni), Refah Devleti Dönemi'ndeki sosyal hakların geri alınmasının, dayanışma ağlarının zayıflamasının ve yaşanan "bireycileşme"nin neoliberal politikalarla ilgili olduğunu iddia etmiş, Çiğdem (Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni) ise görünür olan yoksulluğu kentlerin dışına iterek görünmez hale getirme çabalarının, kentsel dönüşüm süreçlerinin, Harvey'in (2015) bahsettiği gibi neoliberalizmin sonuçlarından biri olduğunu söylemiştir. Emine (Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni), neoliberalizmin "sertifikalaşma" anlamına da geldiğini, insanların neoliberal sistem içinde var olabilmek için sürekli yeni sertifikalar edinmek ve daha fazla çalışmak, kazanmak zorunda kaldıklarını dile getirmiş, Keskin Demirer'in (2012) neoliberalizmde yaşamboyu öğrenme adı altında bireylerin sürekli olarak ek kurslara, dershanelere gitmek, sertifikalar edinmek zorunda bırakılmaları yönlü analizlerine benzer yorumlar yapmıştır. Elif (Atanmayan Öğretmen), neoliberalizmin sadece güvencesizlik anlamına gelmediğini, aynı zamanda güvenceli iş bulma umudunun da ortadan kalkması anlamına geldiğini söyleyerek sürecin bir başka etkisine dikkat çekmiştir. Elif, neoliberal zamanlarda insanın "boş zaman" kavramının ortadan kalktığını, insanların boş zamanlarında para kazanmak için yeni işler bulmak zorunda kaldıklarını ve tüketime yönlendirildiklerini, bunların da insanları insan-dışı varlıklar haline getirdiğini iddia etmiştir. Suna, neoliberalleşme süreçlerini Belsey (1994) ve Baltacı (2014) gibi Yeni Sağ'ın iktisadi yönü olarak değerlendirmiş ve bu süreçte ithal ikameci politikaların yerini uluslararası sermayeye entegre olan küresel politikalara bıraktığını ve SSCB'nin çözülme süreci ile oluşan tek kutuplu dünyada bu politikaların uygulanabilirliğinin oldukça rahat bir şekilde gerçekleştiğini dile getirerek Sayılan (2004) ve Çolak (2016) ile paralel değerlendirmeler yapmıştır. Suna'nın neoliberalleşme sürecine ilişkin analizleri, ağırlıklı olarak sürecin doğrudan iktisadi yönelimlerine ilişkindir:

Neoliberalleşme süreci ile Türkiye'de daha çok 1980'lerden sonra karşılaştık. Çünkü özelleştirmeler, piyasalaştırma ve küreselleşme süreçleri bizi daha çok bu tarihten sonra etkiledi. Artık başka bir dünyada yaşıyoruz. Ne değişti? Öncelikle uluslararası bir finans ağı ve bu finans ağı içinde uluslararası pazar oluştu, bu pazarda devletler artık ithal ikameci politikaları terk ettiler ve uluslararası sermayeye entegre oldular. Kamu kurumları küçüldü, istihdam politikaları değişti, esnek ve güvencesiz çalışma koşulları dayatıldı. Toplam Kalite Yönetimi, Stratejik Planlama, şu an meslek liselerinde uygulanan ve meslek liselerindeki işleyişi şirket işleyişi ile değerlendirmeye ve uyumlu hale getirmeye yönelik Özdeğerlendirme uygulaması, kar marjı odaklı verimlilik-etkililik

değerlendirmeleri kamu kurumlarına taşındı. Bu süreç Yeni Sağ'ın iktisadi ayağıydı ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinin çözülmesi, bununla ilişkili olarak soldaki çözülme sonucunda neoliberal politikalar için rahat bir hareket alanı oluştu (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor).

Aydın (Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni), Suna ile paralel bir şekilde neoliberalleşmenin sadece kamu kurumlarının özelleştirilmesi anlamına gelmediğini, özelleştirilmeyen kamu kurumlarının da Güler'in (2005) bahsettiği gibi özel şirket mantığı ile işletilmesi anlamına geldiğini eklemiş, Orhan (Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni) ise neoliberal politikaların Özal Hükümeti ile 1980'den sonra başladığını ancak 2005 sonrasında, özellikle de TÜPRAŞ, TEKEL, Paşabahçe gibi kurumların özelleştirilmesi süreciyle bu politikaların ivme kazandığını söylemiştir. Ali (Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen), GATS'ın (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) neoliberal politikalarda temel belirleyici olduğunu, küreselleşme sürecindeki “serbest piyasa ekonomisi” söyleminin herkesi kapsamadığını, neoliberalleşme sürecinin homojen bir süreç değil devletlerle ve büyük şirketlerle ilgili olduğunu, işgücü dolaşımının hiçbir zaman serbestleşmediğini iddia etmiş, Zygmunt Bauman'ın “turist” metaforunu hatırlatarak bu süreçteki asıl turistin, serbest ya da gezgin olanın sermaye olduğunu, işgücünün serbest dolaşımı diye bir şey olmadığını, neoliberal süreçte emeğin ucuzladığını, örgütsüz hale getirildiğini eklemiştir. Ali'ye göre neoliberalizm, “Daha önce piyasa tarafından içerilmeyen alanların piyasa tarafından içerilmesidir.” Hatice ise süreci şöyle özetlemiş ve neoliberalizmin neomuhabazakar yapılarla bağlantısına da dikkat çekmiştir:

Sosyal devlet bugün yok. Kapitalizm 1970'lerde yaşadığı krizi, sosyal devleti yok ederek çözmeyi tercih etti. Böylece sosyal devletin boşalttığı alanları dinsel bilgi, cemaatler, kimlikçilik ve piyasalar doldurdu. Neoliberalizm hayatımızın her alanına sızmış durumda. Fakülteadaki akademik hayattan gündelik hayata değin her şey alışveriş, eğlence, gezi, kültürel üretim ve tüketim piyasanın ve alım-satım dünyasının bir parçası olarak işliyor (Hatice, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından Emekli Akademisyen).

Hatice gibi Taylan da (Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen) 1970'lere vurgu yaparak, 1970'lerden sonra Refah Devleti'nin çözüldüğünü, sosyal devletin ortadan kalktığını, kapitalizmin yaşadığı krizin aşılması için küresel bir müdahale olduğunu ve neoliberalizmin bu müdahale ile vücut bulduğunu söylemiştir. Taylan'a göre bu süreçte gümrükler ve sınırlar sadece ticari

anlamda ortadan kalkmıştır ancak Ali'nin de dile getirdiği gibi kazanan yine güçlü devletler ve sermaye grupları olmuştur. Neoliberalizm ile kamu politikalarındaki görece eşitlikçi anlayış ortadan kalkmıştır.

Turgut (Bir Kamu Üniversitesinde Felsefe Bölümünde Akademisyen), neoliberalizmin sürekli bir risk algısı yarattığını, onun kaidelerine uygun yaşanmadığı sürece bireylerin kendilerini sürekli olarak risk altında hissettiğini, Yaşlı'nın (2004) ve Özkazanç'ın (1997) söylediklerine paralel bir şekilde liberalizmin Aydınlanma, eşitlik, özgürlük, insan hakları gibi görece ileri değerlerinin de neoliberalizm ile yok edildiğini söylemiştir. Taylan, neoliberalizmin bir ideoloji olmanın ötesine geçerek tüm hayatımızı çevrelediğini, bir yaşam biçimine dönüştüğünü ve bu süreçte alt toplumsal sınıfların aleyhine bir durum oluştuğunu belirtmiştir. Ancak Taylan'a göre bu durum, yani neoliberal süreçte daha da artan yoksulluk, sömürü, eşitsizlik vb. durumlar anormal değildir, çünkü vahşi kapitalizm zaten bu şekilde işlemektedir, onun normalliği budur.

Neoliberalleşme süreçlerine dair bir diğer önemli vurgu da sağlık politikalarına ilişkindir. Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler, sağlık alanındaki dönüşümden söz etmiş ve neoliberal politikalarla birlikte, kamusal ve parasız sağlık hizmetinin ortadan kalktığını, önceden devlet eliyle verilen sağlık hizmetlerinin giderek paralı hale getirildiğini, özellikle de devlet hastanelerindeki yoğunluk ve hizmet niteliğindeki düşüş ile özel hastanelere gitmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni; Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen; Emine, Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni). Eleştirel eğitimcilerin değerlendirmeleri, neoliberal politikaların tüm kamusal alanları etkilediğini belirten Güler (2005), Harvey (2015), Güzelsarı'nın (2019) değerlendirmeleriyle uyumlu durumdadır. Aylin ise (Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni) liberalizmi üretim ilişkilerinin, neoliberalizmi ise tüketim ilişkilerinin açıkladığını söyleyerek neoliberalizmin her şeyi tüketmek ve bunun için bütçe ayırmak zorunda olmak anlamına geldiğini iddia etmiş, neoliberal tüketim kültürünün sadece eğitim ve sağlık gibi alanlara değil yaşamımızın tümüne sirayet ettiğini vurgulamıştır.

Görüşülen eleştirel eğitimcilere neoliberal politikaların eğitim sistemi üzerindeki etkileri sorulmuş, onlardan kendi çalıştıkları eğitim kurumundan ve diğer eğitim kurumlarından neoliberalizmin yapısal ve gündelik pratiklerine dair gözlemlerini paylaşımları istenmiştir.

Neoliberalleşme sürecinin eğitimdeki yansımalarına dair görüşler özelleştirme politikalarının yarattığı tahribatlar üzerinde ortaklaşmış; kamu okulu, özel okul ve üniversite çalışanlarının sürece ilişkin değerlendirmelerinin ağırlıklı olarak çalıştıkları kurumlar eksenli olduğu görülmüştür.

Görüşülen eleştirel eğitimciler ilk olarak giderek hızlanan özelleştirme süreçlerinden, özel okulların ve para ile eğitim yapılan eğitim kurumlarının (dershane, kurs vb.) artışından söz etmişlerdir. Eleştirel eğitimcilere göre bu süreçte kamusal eğitim ve kamusal eğitim talebi ortadan kalkmış, özel okullar açılmış ya da devlet okullarındaki hizmetler özelleştirilmiş, merkezi sınavlar veliler üzerinde çocuklarını özel okullara göndermeleri yönünde bir baskı aracına dönüşmüş, her bütçeye uygun özel okul ve kurslar açılmış, özel okullar için velilere ve özel okullara devlet teşviki verilmiş, öğretmen istihdamında güvenceli istihdam biçimlerinden güvencesiz istihdam biçimlerine geçilmiştir. Eleştirel eğitimcilerden elde edilen bulgular Aksoy'un (2005 ve 2012b) ve Hill'in (2014) küresel kapitalizmin kamusal eğitimde yarattığı tahribata ilişkin söyledikleriyle, kamusal eğitimin neoliberal dönemlerde piyasanın isteklerine göre şekillendiği yönündeki vurgularıyla uyumludur. Bir diğer bulgu da Apple'ın (2004) neoliberal dönemlerdeki müfredat değişiklikleriyle ilgili, müfredatların piyasanın talepleri noktasında yapılandırıldığı, piyasaların müfredatlara müdahale ettiği şeklindeki değerlendirmelerine uygun yorumlardır. Ancak eleştirel eğitimciler neoliberal politikalara uygun müfredat değişikliklerinin Türkiye'de henüz tam olarak gerçekleşmediğini de belirtmişlerdir. Görüşülen eleştirel eğitimcilerden Nurdan (Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından İhraç Edilen Akademisyen) neoliberal müfredat politikaları bağlamında Girişimcilik, 21. Yüzyıl Becerileri adlı derslerin isimlerini; Emine (Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni), Selim (Bir Kamu Okulunda Felsefe Öğretmeni), Aylin (Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni), Elif (Atanmayan Öğretmen), Aydın (Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni), Suna (Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor), Çiğdem (Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni) ve Mehmet (Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni) ise sadece Girişimcilik dersinin ismini dile getirmiştir. Eleştirel Eğitimciler bu derslerin neoliberalizmin istediği girişimci, rekabetçi bireyler yetiştirmek için kullanıldığını, kullanılacağını ve benzer nitelikteki derslerin sayısının ya da var olan derslerdeki neoliberal çerçevenin artacağını eklemişlerdir.

Neoliberalizmin farklı okul türlerinde farklı şekillerde işlediği de veriler arasındadır. Özel okul çalışanlarından Meltem (Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni) ve Orhan (Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni), bir kamu kurumuna atanmadıkları için özel okulda çalışmak zorunda kaldıklarını ve bu okullarda hak temelli mücadele yürütebilecekleri sendika ve grev hakkının fiilen olmadığını söylemişlerdir.

Yasal olarak sendikaya üye olmanızın ya da grev yapmanızın önünde bir engel yok, teorik olarak böyle ama fiili olarak bir sendikaya üye olamazsınız, eylem yapamazsınız, çünkü özel okullarda işinizin her an elinizden alınması ile tehdit edilirsiniz. Bunu söylemezler, yazılı değildir ama böyledir. Özel okullarda okul ve yönetimle ilişkinizde yasal olmasa da bildiniz şeyler vardır: Susmak ve görmezden gelmek zorundasınızdır (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Meltem maaşlarının ödenmemesi üzerine çalışma arkadaşları ile sadece bir ders saati derse girmeme eylemi yaptıklarını ve bu nedenle eğitim-öğretim yılı sonunda kurum müdürü tarafından eyleme katılanların sözleşmelerinin yenilenmediğini dile getirmiştir. Meltem, bir sonraki yıl kendi isteği ile başka bir özel okulla anlaştığını, çalıştığı bu özel okulun ise bir Petrol Şirketine bağlı olduğunu söylemiştir. Meltem, bu okulların sermaye kuruluşlarının desteklediği okullar olduğunu ve bu okullarda çocukların paraları oranında değer ve hizmet gördüklerini iddia etmiştir. Meltem'in neoliberalizmin eğitim alanındaki etkileri üzerine gözlemleri ve özel okulda yaşadığı deneyime ilişkin açıklamaları şöyledir:

Bu süreçte kamu okulları ile özel okullar arasındaki eşitsizlikler arttı; bunlar ciddi eşitsizlikler. Bu eşitsizlikler çeşitli uygulamalarla özel okul öğrencileri arasında pekiştiriliyor. Örneğin bizim okulumuzda öğle yemeği çıkar ve çocuklar bu yemeklerden yerler. Bir gün kurum müdürü beni çağırdı ve okul taksiti ailesi tarafından o ay ödenmeyen bir öğrencimin yemekhaneden yemek yemesini engellememi istedi. Bizler sınıf sınıf alırsak çocukları yemekhaneye. Müdürün benden istediği tüm öğrenciler yemek yerken, okul taksiti ödenmeyen öğrencimin yemek almasını engellememdi. Burada çocukların fiziksel, bilişsel, psikolojik gelişimi vb. önemli değil. Burada tamamen piyasa ahlakı söz konusu. Ben bu gibi durumların, isim vermek istemiyorum ama, özellikle başka özel okullarda da yaşandığını biliyorum (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Orhan, okul yöneticisinden söz ederken “patron” ifadesini kullanmış ve süreci şöyle değerlendirmiştir:

Özel okulda çalıştığımız için piyasalaşma, metalaşma süreçleriyle doğrudan karşılaşıyoruz. Veliler de öğrenciler de hatta öğretmenler de eğitime alınıp satılan bir meta olarak bakıyor. Biz öğrenciyken, Eğitimsen’in okullarda katkı payı alınmasına karşı olan eylemlerine katılırdık. Şimdi durum daha vahim. Öğretmen istihdamı köklü bir biçimde değişti; sözleşmeli, ücretli öğretmenlik yaygınlaştı. Kamu okulları bilinçli olarak kötüleştirildi ve insanlar kamu okullarında bulamadıklarını özel okullarda aramaya başladı (...) Özel okullarda patronlar ve öğretmenler vardır. Bu patron da paradır. Hak gaspları vardır (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Araştırmaya katılan akademisyenlerin neoliberalleşme süreçlerinin eğitim üzerindeki etkileri başlığı altında üniversitelerdeki dönüşüme ilişkin görüşleri ise şöyledir: Hatice, akademinin neoliberalizm tarafından yutulmuş durumda olduğunu, akademideki tüm süreçlerin neoliberal politikalara göre şekillendiğini iddia etmiştir. Özlem’e göre bu süreçte özel okullar ve üniversiteler artmış, hatta kamu üniversitelerinin bazı bölümleri de özelleşmiştir. Kendi okulunda İngilizce Öğretmenliği Bölümü’nün bir de ABD’deki bir üniversiteye bağlı yarı-özel, paralı bir formunun olduğunu söyleyen Özlem, aynı zamanda Üniversite-Sanayi İşbirliği, TEKNOKENT gibi uygulamaların, akademisyenlerin “değişim değeri yüksek bilgi” üretme çabalarının, getirisi yüksek projeler üretme girişimleriyle “proje akedemisyeni”ne dönüşmelerinin, zengin öğrenciler için özel yurtların açılmasının vb. neoliberalizmin eğitim alanındaki yansımaları olduğunu eklemiştir. Taylan, hak temelli, kamusal bir eğitimden giderek uzaklaşıldığını söylemiş, ayrımcılık ve ötekileştirmelerin neoliberal politikalarla birlikte derinleştirildiğini iddia etmiştir. Ali ise (Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen) herkes için kamusal bir eğitimden söz edebildiğimizde neoliberal eğitim politikalarının dışında olabileceğimizi, ayrıca kamusal eğitimin sadece parasız eğitim olarak anlaşılmaması gerektiğini, parasız olmasına ek olarak özgürlükçü, eşitlikçi olan ve cinsiyetçi, ırkçı, muhafazakar olmayan bir eğitimin kamusal bir eğitim olarak değerlendirilebileceğini söylemiş, üniversite personeli olmayan, KPSS hazırlık dershanesinde öğretmen olan Kenan (Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni), üniversitelerde yaşanan dönüşüme dair “Türkiye’de özel üniversiteler, vakıf üniversiteleri adı altında kurumsallaştı, doğallaştırıldı.” şeklinde bir yorum yaparak Türkiye’de özel üniversitelerin nasıl oluşturulduğunun altını çizmiştir. Üniversitelerde yaşanan dönüşüme ilişkin eleştirel eğitimcilerin söyledikleri Okçabol’un (2019) Bologna Süreci ile üniversitelerin piyasaya açılması, son zamanlarda vakıf üniversitesi ve özel üniversite taraftarlarının

çoğalması ve Coşkun'un (2008), 1980 Darbesi sonrasında kurulan YÖK ile akademik özgürlüklerin giderek ortadan kalktığı, piyasa mekanizmalarının üniversitelerde hakim olmaya başladığı yönündeki değerlendirmeleriyle uyumlu durumdadır.

Üniversite dışındaki diğer kamu kurumlarında çalışan eleştirel eğitimcilerin vurguları özel okulların çoğalmaları, temel liseler adı altında yaşanan özelleştirmeler ve her bütçeye uygun özel okulların varlığı olmuştur. “Ayrıca bu okulların fiyatı mahallelere, semtlere göre ve kurumların büyüklüğüne, olanaklarına göre değişmekte. Daha önce çalıştığım okul daha orta halli bir semtte, butik bir okuldu, daha ucuzdu, şimdiki okulum daha lüks bir semtte ve daha önce çalıştığım okulun üç katı bir fiyata sahip” (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Orhan, bu durumu “90 bin liraya da 9 bin liraya da okul var.” şeklinde değerlendirirken Kenan, eşit eğitim olanaklarının söz konusu olmadığı neoliberal süreçte “Kimler okuyacak, ne kadar okuyacak ve hangi okullarda okuyacak?” gibi soruların yakıcı bir gündem maddesi haline geldiğini söylemiştir. Eleştirel eğitimcilerden elde edilen bu bulgular, özel okulların çoğalması, ailelerin çocuklarını özel okullara göndermeleri ve bütçelerine uygun özel okulları tercih etmeleri yönlü değerlendirmeleri Aratemur Çimen'in (2015) değerlendirmeleriyle ve Eğitimsen'in özel okullara ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı raporuyla (2018) uyumlu durumdadır.

Meslek liseleriyle ilgili değerlendirmeleri olan Aylin, bu okullara zaten merkezi sınavların elediği en alttaki, yoksul çocukların geldiğini söylemiş ve şöyle devam etmiştir: “Bakan Bey, meslek lisesi öğrencileri yaz tatillerinde çalışabilirler, dedi. Bakan Bey, çocuklara bir tatil önermek yerine çalışmayı öneriyor, demek ki patronlar bunu istiyor. Çıraklık eğitimi özendiriliyor.” Aylin, merkezi sınavların zaten var olan eşitsizlikleri arttırdığını vurgulamış, Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) giren çocukların sadece yüzde beşinin “nitelikli” okullara gidebildiğini, diğerlerininse imam-hatipler ile meslek liseleri arasında tercih yapmak zorunda kaldıklarını, öğrencilerin de bu okullara gitmek yerine özel okullara gitmeyi tercih ettiklerini, okul öncesi eğitimden üniversiteye dek piyasalaşmanın yaşandığını ve özel okulların sayısının 2019 yılı itibarıyla devlet okullarının yarısına ulaştığını iddia etmiştir. Neoliberal politikalarla birlikte özel okulların normalleştirildiğinin altını çizen Elif'e göre ise (Atanmayan Öğretmen) özel okullar artık yoksulların da doğal karşıladığı kurumlar haline gelmiş, zihinsel bir dönüşümle “kamusal eğitim” algısı ve talebi ortadan kaldırılmıştır; artık kamu okulunda olursa dahi orada verilen eğitimi ve hizmetleri sorun çıkarmadan satın alan eğitim tüketicileri oluşturulmuştur. Nurdan ve Kenan, özel okulların yaygınlaştırılmasından

önce, kamu okullarını itibarsızlaştıracak söylemlerin ve zeminin üretildiğini, dolayısıyla da özel okulların açılması ve artması sürecinde sistemin bu nedenle ciddi bir muhalefetle karşılaşmadığını iddia ederek Aksoy N., Eren Deniz ve Alğan'ın (2017) özelleştirme süreçlerinin “rıza” yoluyla da gerçekleştirildiği yönündeki tespitleriyle paralel bir yorum yapmışlardır. Görüşmecilerin sunduğu verilere göre bu süreç, kamu kurumlarının içinin boşaltılması, itibarsızlaştırılmaları, devletin artık bu tarz işlerle uğraşmaması, bu tür hizmetlerin devleti hantallaştırdığı söylemleri ile planlanmış ve özelleştirmeler için bir algı zemini hazırlanmıştır. Bu bulgular, merkezi sınavların, öğrencilerin özel okullara gitmeleri sonucunu doğurduğu yönündeki değerlendirmelerle (Rutz ve Balkan, 2016), özel okulların ve imam-hatip liselerindeki artışın tespit edildiği Eğitim Sen (2018) verileriyle, meslek lisesindeki öğrenci profiline ilişkin ve meslek liselerinin genel okul sistemi içindeki yerlerinin değerlendirildiği Aksoy'un (2018c) verileriyle uyumludur.

Neoliberalleşmenin istihdam biçimleri üzerindeki etkilerine dikkat çeken Mehmet, hazırlanmakta olan Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlik mesleğinin güvencesiz hale getirileceğini iddia etmiş, öğretmenlerin tekniker konumuna indirgenmelerinin ve şu an okullarda var olan öğretmen kariyer basamaklarının da neoliberal politikaların eğitim alanındaki yansımaları olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak eleştirel eğitimcilerle yapılan görüşmelerde eleştirel eğitimciler, gündelik yaşamda ve eğitim alanında, öğrenme ortamlarında karşılaştıkları neoliberal politikalara ve uygulamalara dikkat çekmiş, eğitimden sağlığa, değişen istihdam biçimlerinden farklı türdeki okullarda yaşanan uygulamalara dek neoliberalizmin varlığını örneklerle ve açıklamalarla doğrulamışlardır.

b. Neomuhafazakarlaşma

Çalışma kapsamında görüşülen on dokuz eleştirel eğitimciye gündelik hayatlarında neomuhafazakar uygulamalarla karşılaşp karşılaşmadıkları sorulmuş ve onlardan bu konudaki deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir.

Muhafazakarlık ve neomuhafazakarlık arasındaki ayrımın vurgulandığı bu araştırmayla paralel bir şekilde görüşmeciler de muhafazakarlığın ve neomuhafazakarlığın farklı süreçler, ancak birbirlerinin devamı ve Türkiye’de iç içe geçen süreçler olduklarını söylemişlerdir. Genel algı Yaşlı (2004) ve Dubiel’in (2017) ifade ettiği gibi neomuhafazakarlığın muhafazakarlık ile kapitalizmin uzlaşması ile

ortaya çıktığı, bu sürecin dünyada da “neocon”lar ile ilerlediği (Apple, 1990; Hill, 2014; McLaren, 2007), Türkiye’de MÜSİAD, Anadolu Kaplanları gibi kuruluşlarla yükselişe geçtiği (Haenni, 2014 ve Ünsaldı, 2014) ve neomuhafazakarların eğitim alanını da dönüştürmeye çalıştıklarıdır. Görüşmeciler sürecin, muhafazakar süreçten farklı olarak neomuhafazakar süreç olarak adlandırılmasının ve değerlendirilmesinin daha doğru olduğunu söylemişlerse de görüşmeler sırasında neomuhafazakar sözcüğü yerine zaman zaman “muhafazakar”, “dinci”, “dini”, “gerici” sözcüklerini kullanmışlardır.

Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler Türkiye’de yaşanan değişimi şöyle özetlemiştir: “Özellikle kamu kurumlarında bu dönüşümü görüyorsunuz, sizi görünüşünüze göre değerlendiriyorlar, örneğin dövmeniz varsa, kapalı değilseniz, biraz -onlara göre- açık giyindiyseniz, işinizi zorlaştırıyorlar (...) TV’de dini programlar arttı, TRT artık bilgi yarışması yerine Kuran Okuma Yarışması düzenliyor” (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). “Türkiye’de gelenekçilik, cinsiyetçi bakış açıları hep vardı ancak son on beş yılda Türkiye’de İslam’ın yayılmacı eğilimleri attı, İslam’ın piyasaya girişi ile muhafazakarlık neomuhafazakarlığa dönüştü. Türkiye söz konusu olduğunda buna piyasa İslamı diyebiliriz” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni). “Aileler ve kamusal alan daha da muhafazakarlaştı. Sokakta, metroda rahat davranamıyorsunuz” (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen). “Kadınlara dair sürekli bir kısıtlama var. Kadın politikaları söz konusu olduğunda kadının kaç çocuk doğuracağından hangi işlerde çalışabileceğine dair yorumlar yapılıyor. Bu muhafazakar bir saldırı” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). Mehmet, Türkiye’de kadınların kamusal hayattaki pozisyonlarının daha önce de toplumsal cinsiyet eşitliğinden uzak olduğunu ama son on beş yıllık süreçte de ciddi bir gerileme olduğunu kabul etmek gerektiğini söylemiştir. Suna, sürecin Türkiye’de 1980 ile başladığını iddia etmiştir. Suna’nın bu değerlendirmesi Sayılan ve Türkmen’in (2013), Ünsaldı’nın (2014) 12 Eylül 1980 Darbesi’nden sonra Türkiye’de sadece neoliberalleşmenin değil neomuhafazakarlaşmanın da yaşandığı yönündeki vurguları ile paraleldir: “Özellikle Türkiye’de 1980 sonrasında yaşananlar, neomuhafazakarlaşmanın örneğidir. Dünyada solun çözülüşü ve Yeni Sağ, bu süreci hızlandırdı” (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). Aydın adlı görüşmecinin söyledikleri ise kapitalizm ile muhafazakar değerlerin nasıl ve niçin uzlaştırıldığına dair veriler sunması açısından önemlidir:

Burada şöyle bir şey söz konusu. Üretim biçimi değişsin ama kültür aynı kalsın. Neomuhafazakar süreçte insanlardan kapitalist üretim biçimine rağmen geleneksel, dar kalıplarla yaşamaları bekleniyor. Bu bir ittifak. Şükretmenin gündemde olması için yapılıyor. Çünkü İslamizasyonun olduğu toplumlarda şükretme çok fazladır. Yasin Durak'ın *Emeğin Tevekkülü*²⁷ kitabı çok önemlidir. Bu kitapta kapitalist iş ilişkileri ile maneviyatın nasıl uzlaştırıldığı anlatılır. Normalde muhafazakarlık kapitalizmin değerleriyle çatışabiliyordu ve tam da bu ikisini uyumlu hale getirmek için neomuhafazakar proje ortaya atıldı. Bunun bizdeki versiyonu ılımlı İslam'dır (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni).

Yasin Durak'ın *Emeğin Tevekkülü* adlı çalışmasına atıfta bulunan bir diğer görüşmeci de Mehmet'tir. Mehmet'e göre dinselikleştirme ve emek sömürsü bir arada ilerlemektedir. Piyasa ve din iç içe girmiş durumdadır. Örneğin “emek”, sınıf ilişkileri içinde değil de dini bakış açısıyla ele alınmaktadır ve bu bir dünya projesidir. Bu süreçte Orta Doğu'daki radikal cihatçı örgütler de dönüşmüş ve kapitalizmle uyumlu hale gelmişlerdir. Mehmet'in bu tespiti Haenni'nin *Piyasa İslamı. İslam Suretinde Neoliberalizm* (2014) çalışmasıyla da son derece uyumludur. Haenni, çalışmasında sermaye ile entegre olma sürecinde cihatçı yapıların piyasa ile ilişkisine ve onların geçirdikleri dönüşüme, gündelik hayata müdahalelerine dikkat çekmiştir. Ali de *Emeğin Tevekkülü* adlı çalışmaya atıfta bulunarak sermayenin insanları “biat”a, “şükür”e yönlendirebilmek için muhafazakarlara ihtiyaç duyduğunu, *Emeğin Tevekkülü*'nde de görüldüğü gibi insanların kötü çalışma koşullarına, emek sömürsüne rağmen biat ettiğini, şükrettiğini, ancak ölümle sonuçlanan bir iş cinayeti olduğunda bu şükür ve biat kültüründe kırılma yaşandığını söylemektedir. “İnsanları yoksullaştırıyorsunuz ve insanlar bir süre sonra niçin yoksullaştıklarını düşünmeye başlıyor, işte insanları bu sorgulamalardan uzak tutmak için dine ihtiyaç duyuldu” (Ali, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen).

Eleştirel eğitimcilerden Elif, neomuhafazakarlığın modern muhafazakarlık olarak da adlandırılabilceğini, bu dönemde “saygı” adı altında bazı dini duyarlılıkların geliştirildiğini, dinin mistisizm kisvesi altında, kuantum, enerji gibi söylemlerle, görsellerle ve okuma pratikleriyle gündelik hayata dahil olduğunu, bu süreçte Anadolu Kaplanları, MÜSİAD gibi sermaye kuruluşlarının “palazlandığını” iddia etmiştir. Selim, neomuhafazakarlığı “muhafazakarlığın hem kültüre hem de ekonomiye entegre olmuş hali” olarak tanımlamış ve “özelleştirme, esneklik gibi uygulamalarla Sağ'ın uyumlu

²⁷ Yasin Durak, *Emeğin Tevekkülü*, İletişim Yayınları.

hale gelmesi”ni neomuhafazakarlık olarak değerlendirmiştir. Selim’e göre bu dönemde “piyasa değerleri ile uyumlu, en lüks araçlara binen, modayı da takip eden, kendine has bir kültür endüstrisi yaratan” yeni muhafazakar bir nesil oluşmuştur. Nurdan ise gündelik yaşamda, örneğin bir kamu kuruluşunda, organizasyonu üstlenen ve ahlaki telkinlerde bulunan görevlilerin arttığını söylemiş, neoliberallerin ve muhafazakarların ittifaklarına ilişkin olarak da “Bu dönemde neoliberalizm ve din ortaklaştı, çünkü birbirlerine ihtiyaç duydular, bu uzlaş alanı sermayenin de yeniden üretildiği bir alan oldu.” yorumunu yapmıştır. Taylan, neoliberallerin ve neomuhafazakarların birlikteliğinden söz edilemeyeceğini, bu “birliktelik” söyleminin iki tarafı eşitleyeceğini, aslında olanısa neoliberallerin neomuhafazakarları kullanması olduğunu iddia etmiştir. “Neomuhafazakarlık, neoliberal yönelimin amaçlarını kolaylıkla gerçekleştirebilmesi için bir araç oldu. Freireyen bir kavramla söylersek neomuhafazakarlar, neoliberaler için bir ‘kabul alanı’ yarattı. Bu bir ikna süreciydi ve çok sert bir giriş yerine yumuşak bir giriş yapılmasını sağladı” (Taylan, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen). Neomuhafazakarlığın gündelik yaşamdaki görünümüne dair Hatice, “En çok gündelik konuşma diline sindiğini düşünüyorum. İnsanlar teşekkür etmek yerine, Allah razı olsun diyorlar, dindarlık artık makbul bir şey haline geldi.” yorumlarını yaparak dönüşüme dikkat çekmiştir. Eleştirel eğitimcilerin neoliberallerin ve neomuhafazakarların ittifaklarına dair söyledikleri Topal (2002), Baltacı (2004) ve Çolak’ın (2016) analizleri ile paraleldir. Topal (2002), Baltacı (2004) ve Çolak (2016) da bir ittifaktan söz etmiş, devletler neoliberal politikalarla dönüşürken devletlerin dönüşümün önüne geçebilecek tepkileri engellemek için muhafazakarların desteklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan eleştirel eğitimcilere okullarda neomuhafazakar uygulamalarla, bilim dışı argümanlarla karşılaşp karşılaşmadıkları sorulmuş ve onlardan örnekler vermeleri istenmiştir.

Neomuhafazakarlığın okullardaki görünümüne dair yorumlar ve tespitler ağırlıklı olarak dini pratiklerin artması şeklinde olmuştur. Eleştirel eğitimciler Evrim Kuramı’nın müfredattan çıkarılmasına, 4+4+4 adıyla bilinen 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilmesi ile zorunlu din derslerinin haftalık ders saati bir saatten iki saate çıkarılmasına, zorunlu din dersine ek olarak müfredata Kur’an-ı Kerim, Hz. Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler adlı seçmeli derslerin eklenmesine,

okullardaki mescit uygulamalarına, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sıkça dillendirilen Değerler Eğitimi'ne, tarikat okullarına özellikle vurgu yapmışlardır. Veriler Aksoy (2012a ve 2012b), Apple (2006a ve 2006b), Günaydın ve Aşan (2018), Cole (2003), Hill (2014) ve Doğan'ın (2019) söylediklerini destekler niteliktedir.

Orhan, okullarda mescitler açılmasının ve Evrim Kuramı'nın müfredattan çıkarılmasının neomuhafazakarlaşmanın en büyük göstergeleri olduğunu iddia etmiştir. Orhan'ın bir diğer önemli vurgusu da Poulantzas'ın (1980) devletin olağanüstü hali adını verdiği süreçte olabileceklere ilişkin yaptığı tespitleri doğrular niteliktedir. “Okullarda parti ve devlet bütünleşmesi var. Kurum müdürleri zaten iktidara yakın sendikaya üye ve okullarda doğrudan parti propagandası yapılıyor.” Emine'nin (Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni) bu tespitleri Kenan'ın (Bir KPSS Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Öğretmeni) söyledikleri ile de paraleldir ve aynı zamanda süreçteki neomuhafazakar otoriterleşmeyi de gözler önüne sermektedir. “Artık bir devlet aklının ortadan kalktığı parti devletinden söz ediyoruz. Örneğin eskiden iktidar ne olursa olsun, Milli Eğitim Bakanlığına gittiğinizde oranın bir devlet bakanlığı olduğunu bilirdiniz, deneyimlediniz. Şimdi durum değişti, Bakanlık, bir partinin şubesi gibi çalışıyor ve her yönüyle muhafazakar bir parti yapılanması içerisinde” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni). Meltem ve Aylin, MEB'in Almanca kitabındaki bir görselde Alman bir ailede babaanneye başörtüsü giydirilmesi örneğini müfredattaki dini öğeler olarak örneklendirmiş, Mehmet, ders kitaplarında mutlaka başörtülü kadın resimlerine yer verildiğini söylemiştir. Mehmet'in ilköğretim ders kitabındaki soruların şekillendirilişine dair verdiği örnek de dikkat çekicidir. “Örneğin matematik ders kitabında şöyle bir soru var: Musa Amca camiye giderken şu kadar adım, dönerken şu kadar adım atıyor, toplam kaç adım atmıştır?” (Mehmet, Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni). Meltem, sosyal bilgiler dersindeki şehitlik yüceltmelerinin neomuhafazakar söylemin aracı olduğunu, İnkılap dersi saatlerinin, Atatürkçülük dersi konularının azaltılmasının, Girişimcilik ders kitabında yer alan “Değerlerimiz” başlıklı okuma parçasının neomuhafazakarlaşmanın göstergeleri olduğunu söylemiştir. Aylin, son on beş yıllık süreçte neoliberalizmin ve neomuhafazakarlığın birlikte hareket etmelerinin eğitim kurumlarında somut birer yansımaları olarak merkezi sınavlar sonrasında öğrencilerin gitmek zorunda kaldıkları, patronların istediği şekilde biçimlendirilen meslek liselerini ve imam-hatip liselerini örnek olarak vermiştir. Aylin'e göre

neoliberalizm ve neomuhafazakarların ortaklığının somut görünümü, çocukların gitmek zorunda bırakıldıkları bu iki okul türünün yüceltilmesidir. Aylin şöyle devam etmiştir:

Okullarda dini içerikli törenler ve ritüeller arttı. Okullarda mevlit okutuluyor. Şehit ve gazi olacaklara öteki dünyada verilecek mükafatlar anlatılıyor. Okul panolarında dini içerikli görseller arttı. Seçmeli adı altında olsalar da okul idareleri tarafından doğrudan atanan seçmeli din dersleri var. Tarih branşı içinde Türkçü ve dini öğeler arttı. Örneğin padişah bir yeri fethediyor ve ardından gidip camide namaz kılıyor. Atatürkçülük konuları zaten azaldı. 15 Temmuz Olayları ders kitaplarında dini ve milliyetçi propaganda için kullanılırken Gezi Parkı Eylemleri'nin bu ülkeye nasıl zarar verdiği anlatılıyor (Aylin, Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni).

Aylin'in söyledikleri İnal (2004) ve Kaplan'ın (2013) ders kitaplarındaki Türkçü ve dini öğelerin varlığı, Sayılan ve Türkmen'in (2013) Türkiye'de yaşanan neomuhafazakarlığın milliyetçi-muhafazakarlık olduğu yönündeki tespitlerini, Aksoy'un (2012a ve 2012b) 4+4+4 tartışmaları sırasında dile getirdiği meslek lisesi/imam-hatip lisesi kıskacını doğrulamaktadır. Orhan ise (Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni) özelleştirme süreçleri sonrasında artan özel okullarla birlikte gericileşmenin arttığını, tarikatların özel okul açtığını ve bu özel okullarda dinci, gerici tarikat öğretilerinin anlatıldığını, uygulandığını ifade etmiştir. “Bu okullarda okuma bayramı yerine Kuran-ı Kerim Okuma Bayramı yapılıyor. Bu okulların iş ilanlarında milli ve manevi değerlere saygılı, dini vecibeleri yüksek öğretmen aradıkları açıkça yazıyor. Hatta Kuran bilen sınıf öğretmeni aradıklarını, okulda Fransızca ve İngilizcenin yanında açıkça Arapça öğretildiğini dahi yazıyorlar” (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Konu ile ilgili bir diğer örnek de Nurdan'ın yetişkin eğitimi bağlamında örnek olarak verdiği, *Risale-i Nur ve 21. Yüzyıl Becerileri* başlıklı metindir. Nurdan, bu tarz metinlerin, neoliberal politikalarla neomuhafazakar politikaların eğitim amaçlı bir okuma metninde nasıl bir araya geldiğinin somut bir göstergesi olduğunu söylemiştir.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer önemli veri de laikliğin, laik eğitimin de artık satılan bir içerik haline geldiğidir. Meltem (Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni), Orhan (Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni), Ayşe (Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni) ve Elif (Atanmayan Öğretmen) kamu okullarının dinselleştirilmesi ile çocuklarını kamu okullarına göndermek istemeyen laik orta sınıftan velilerin, çocuklarını laik eğitim verdikleri iddiasında olan özel okullara gönderdiklerini iddia etmektedir. Bu iddia Yıldız'ın (2019) tespitleri ile de uyumludur:

Çeşitli dini oluşumların okullarda faaliyet göstermesinin yolu açılınca, öğrenciler tek bir inancın dayatmasına maruz kalmıştır. Bu durum eğitimin laik niteliğini olduğu kadar bilimsel niteliğini de tahrip etmiştir. Böylece özellikle orta sınıflar dinselleşme baskısı altında ve laik eğitimin satın alınabilir oluşuyla birlikte, çocuklarını kamu okullarından çekerek özel okullara yöneltmiştir (Yıldız, 2019, 9).

Okullardaki diğer neomuhafazakar uygulamalar eleştirel eğitimciler tarafından şöyle dile getirilmiştir: “Özel imam-hatip liseleri teknoloji ağırlıklı bir eğitim veriyor ve bu okullarda dini içerikle neoliberal içerikler bir araya getiriliyor” (Nurdan, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından İhraç Edilen Akademisyen). “Okullarda İHH’ya²⁸ yardım toplanıyor. Bizim okulumuzda duvarlarda zikirmatikler var. Özellikle ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ‘Allah korusun, hayırlı olsun, çok şükür’ gibi ifadelerle sıkça rastlıyorsunuz” (Emine, Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni). “Çalıştığım üniversitenin havuzu özel bir şirkete devredildi ve havuz saatleri kadınlar ve erkekler için ayrı olmak üzere yeniden düzenlendi” (Turgut, Bir Kamu Üniversitesinde Felsefe Bölümünde Akademisyen). “Örtük programlarla muhafazakar değerler dayatılıyor. Artık Atatürk Köşeleri yapılmıyor. Çalıştığım köy okulunda çocuklara her gün yemek duası yaptırılıyor. Başörtülü öğretmenlerin okula girmeleri problem olmazken bizim için Kılık Kıyafet Yönetmeliği devam ediyor” (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni). “Felsefe dersi müfredatında Türk-İslam felsefesi konuları arttı. TÜBİTAK projelerinde en fazla hibe dini içerikli projelere ve imam-hatip okullarına veriliyor. Yönetim kademeleri muhafazakarların elinde.” (Selim, Bir Kamu Okulunda Felsefe Öğretmeni). “Okullarda mescitler açıldı ve bir yönetmelik değişikliği ile yeni açılacak okullar için mescit zorunluluğu getirildi” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). “Öğretmenler odasında seküler ve bilimsel içerikli tartışmalar azaldı. Artık tartışmalarda referansın sürekli din olduğunu görüyoruz. Öğretmenevlerindeki alkol yasağı da muhafazakarlaşmanın göstergelerindendir” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). “Eskiden, çalıştığım kurumda Evrim Kongresi yapılırdı. Bu yıl yapılamadı. Rektörlük çeşitli bahanelerle iptal etti. Rektörlük her yıl yapılan LGBTİ+²⁹ Onur Yürüyüşünü de yasakladı” (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen). Bunlarla birlikte Ayşe, okullarda din görevlilerinin derse girdiğini,

²⁸ İnsan Hak ve Hürriyetleri ve İnsani Yardım Vakfı isimli İslami kuruluşun kısaltması.

²⁹ Lezbiyen, gay, biseksüel, transgender, interseks sözcüklerinin kısaltmasından oluşan eşcinsel hareket.

tarikatların etkinlikler düzenlediklerini söylemiş ve düzenlenen yarışmalarda artık Hz. Peygamberimizin Hayatı gibi dini içerikli konuların ağırlık kazandığını belirtmiştir. Sibyan mektepleri ve bu mekteplerinin açılmasının yasallaşması da Ayşe ve Orhan'ın söyledikleri arasındadır. Neomuhafazakarlaşma sürecine dair Cemal'in tespitleri ve verdiği örnek dikkat çekicidir:

Neoliberal ve neomuhafazakar süreç birlikte işledi. Bu süreçte bilim ve bilimsel düşünce reddedildi. Eğitimin değiştirici-dönüştürücü rolü törpülenmeye çalışıldı. Bu durum dünyada ilk olarak Katolik ülkelerde gerçekleşti. İngiltere'de bu süreç Thatcher Dönemi ile başladı. Sonra bunu 1980'li yıllarda ABD'de Evrim Kuramı üzerinden yapılan saldırılar izledi. Bizde zaten vardı ancak son yıllarda arttığını söyleyebiliriz. Bu dinselleştirme sürecine somut bir örnek vermek istiyorum. Geçen gün Yeni Akit Gazetesi "Fen Bilgisi Kitapları Dinsizlik Aşılıyor"³⁰ başlıklı bir haber yaptı. Haberde doğadan, kainattan söz edilirken Allah'ın üstün yaratma sanatına yer verilmediği için öğrencilerin ateizme yönlendirildiği iddia ediliyordu. Bahsedilen kitap ilkökul 3. Sınıf ders kitabı (Cemal, Bir Kamu Okulundan Emekli Sınıf Öğretmeni).

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarında yaşanan neomuhafazakarlaşma süreçlerinin göstergeleri niteliğindedir. Eleştirel eğitimcilerle yapılan görüşmelerde eleştirel eğitimciler neomuhafazakarlaşma süreçlerini bilim dışı uygulamaların artması ile birlikte değerlendirmiş, neomuhafazakarlaşma sürecinin Türkiye'ye özgü kimi farklılıkları olsa da dünyada devam eden süreçle paralel bir şekilde ilerlediğini eklemişlerdir. Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler, Kendir'in (2019) vurguladığı gibi bu sürecin Sivil Toplum Kuruluşları (STK) aracılığı ile gerçekleştiği yönündeki vurgusuna, devletin dönüşümünde Sivil Toplum Kuruluşlarının rıza üreten rollerine değinmiş, dönüşümde STK adıyla da faaliyet yürüten tarikat ve cemaatlerin işlevlerine dikkat çekmişlerdir.

c. Otoriterleşme

Çalışma kapsamında görüşülen on dokuz eleştirel eğitimciye ilk olarak gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarında karşılaştıkları ne tür problemlerin otoriterleşme süreciyle ilgili olduğu, bu sürecin bireyler üzerinde ne tür etkileri olduğu, sorgulamayan ve biat eden otoritaryen kişiliklerin oluşumunda etkisi olup olmadığı sorulmuş, onlardan sürece ilişkin gündelik yaşamlarından ve öğrenme ortamlarından

³⁰ Erişim adresi: <https://www.yeniakit.com.tr/haber/fen-bilgisi-kitaplari-dinsizlik-asiliyor-835253.html>
Erişim tarihi: 05.08.2019.

örnekler vermeleri istenmiştir. Eleştirel eğitimciler sorulan bir diğer soru da neoliberalleşme ve neomuhafazakarlaşma süreçlerine otoriterleşmenin de eşlik etmediğidir.

Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler ilk olarak neomuhafazakarlaşma ve neoliberalleşme süreçlerine Belsey (1994), Özkazanç (1997), Hill (2014), Sayılan ve Türkmen (2013), Kendir (2019) ve Güzelsarı'nın (2019) belirttiği gibi otoriterleşme sürecinin eşlik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Poulantzas'ın (1980) devletin olağanüstü hali, yeni normallığı olarak tanımladığı tekeli devlete geçiş sürecinde yaşanan otoriterleşme göstergeleri de Türkiye üzerinden eleştirel eğitimciler tarafından doğrulanmıştır.

Görüşmecilerin gündelik yaşamdaki otoriterleşme süreçlerine dair deneyimleri ve gözlemleri şöyledir: “Çevremizde daha fazla polis görüyoruz. Artık bekçiler de var ve kimlik kontrolü yapabiliyorlar. Alternatif yayın bulmak zorlaştı, medya tek sesli artık. Özerk alanlar azaldı” (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). “Bugün artık polis devletinden söz edebiliriz. Eskiden bazı boşluklar vardı, alternatif şeyler yapıldı. Şimdi bu boşluklar doldurulmuş durumda. Bu otoriter-muhafazakar yapı evlere de girdi tabii. Üç çocuk doğuracaksın ile, 22.00'den sonra içki almayacaksın ile girdi” (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). “Neoliberal otoriterlik bize postmodernizm adı altında demokratik görünen yöntemlerle geldi. Bunu önce bilinci oluşturan koşulları değiştirerek, rıza üretimi ile yaptılar. Kutsallar, toplumun değer yargıları da burada rol aldı” (Cemal, Bir Kamu Okulundan Emekli Sınıf Öğretmeni). “Neoliberal ve neomuhafazakar süreçler otoriterleşmeyi de beraberinde getirdi. Burada aslında iktidarın açığa çıkması söz konusu” (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni). “Tek adam yönetimi otoriterliğin en somut göstergesidir” (Hatice, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından Emekli Akademisyen). “Kadınların hayatı şekillendiriliyor. Kadınlar kürtaaj olamıyor mesela. Yasak değil ama doktorlar iktidarın kürtaaj karşıtı söylemlerinden etkilenip kürtaaj yapmaktan kaçınıyorlar. Bu, hem otoriter hem de muhafazakar bir pratiktir” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). “Sendikasılaştırma ve güvencesizleştirme otoriterleşmeyi besliyor. Sendikalar ve örgütlü toplum zayıfladıkça otoriterlik güçleniyor. Muhalefetin sesi kesildi (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). “Neoliberalleşme ve neomuhafazakarlaşma süreçleri tabii ki ‘zor’ olmadan olmazdı. Bu süreçlere otoriterleşme eşlik etti. Sendikal haklar budanıyor, hak ve özgürlükler yok sayılıyor, grevler yasaklanıyor. Bu süreç

burjuvazinin talepleri ile yukarıdan şekillendiriliyor” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). Selim, otoriterleşme sürecini Gramsci’nin (2010) rıza ve Jessop’un (2005) küreselleşme sürecindeki kapitalist devlet tahlillerinden hareketle değerlendirmiş, şu yorumları yapmıştır: “Otoriterleşme sürecinin yaşanması doğaldı. Çünkü otoriterlik hegemonyanın kurulamadığı, ideolojinin tutunamadığı yerde ihtiyaç duyulan bir şeydir. Diyelim ki amacın muhafazakarlık ve tüm toplumu yeniden kuracaksın. Bunu başarabildiysen otoriterleşmeye gerek duymazsın. Ama rıza üretmezsen karşı çıkış başlar, alternatif sesler çıkar”. Elif de otoriterleşme ve rıza arasındaki ilişkiye değinmiş, “Sağ’ın yükseldiği dönemlerde rıza üretmezseniz otoriter şiddete başvurursunuz. İnsanı insanlığından eden neoliberal politikaları uygulayabilmeniz için muhafazakar söylemler aracılığıyla rıza üretmeniz gerekir. Bunu yapamadığınız yerde de otoriter uygulamalar gündeme gelir.” şeklindeki değerlendirmesiyle süreci Selim ile benzer bir şekilde Gramsci’nin (2010) “rıza” kavramı ile yorumlamıştır. Gramsci ve rıza üretimi konusuna değinen diğer bir eleştirel eğitimci de Kenan’dır. Kenan’ın açıklamaları şöyledir: “Bu sürece tabii ki otoriterleşme eşlik etti. Poulantzas’a katılmamak mümkün değil. Ama Gramsci’yi de unutmamak gerekir. Gramsci, şöyle açıklamalarda bulunur: ‘Hegemonya projelerinde rıza üretilir, rızanın üretilemediği yerlerde ise otoriter aygıtlar devreye girer.’ Bence buna sağ popülizm de diyebiliriz. Ama bunun sol versiyonlarının, sol popülizmin de olduğunu unutmayarak.” Kenan, Poulantzas’tan (1980 ve 2010) hareketle şöyle devam etmiştir:

Türkiye’de hak ve özgürlük alanı hep problemleydi ama beğenin beğenmeyin bir devlet aklı vardı. Bugün yitirdiğimiz budur. Merkezi, otoriter bir cumhuriyet projesinden söz edilse de orada devlet aklı vardı mesela. Bugün artık parti devletinden söz ediyoruz. Artık tüm bakanlıklar partileşmiş durumda ve iktidarın bir şubesi gibi çalışıyorlar. Poulantzas’ın söylediği gibi özerk alanlar sınırlandırıldı, yetkiler tek elde toplandı, yasama, yürütme ve yargı arasındaki ayrımlar ortadan kalktı ve polis devleti kuruldu (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Mehmet ise otoriterleşme sürecinde devletin örgütlü yapılara saldırılarının arttığını, bu saldırıların kimi zaman fiili kimi zaman da yasal boyutlarda olduğunu söylemiş, Poulantzas (1980) ve Gramsci’nin (2010) tahlillerine dönmüştür:

Poulantzas'ın belirttiği gibi bu süreçte aygıtlar arasındaki özerk alanlar ortadan kalktı veya azaldı. Hegemonya oluşturma süreçleri zaten otoriterleşme süreçleridir. Kafamızdaki kabullerin, kaygıların, geri çekilmelerin artması; beraber mücadele etme arzusunun, imkanlarının azalması, medya araçlarının bir grubun elinde oluşu, algı yaratma çabaları otoriterliğin göstergeleridir. Devlet ya da sermaye yaşama bakışınızı değiştirmişse, sokaklar yasaklanmış ve sokaklarda silahlı aygıtlar artmışsa, bir imza atmanız ihraç edilmeniz için gerekçe olmuşsa, yargısız bir biçimde içeride, cezaevinde kalıyorsanız, siyasal alana ve yargı alanına dair üst belirleyenlerden söz edilebiliyorsa bu süreç zaten otoriterleşmedir (Mehmet, Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni).

Emine ise sürecin hukuki boyutunu ve sokaktaki uygulamaları vurgulamıştır: “Tek adam rejimi var. Adalete güven azaldı. Hukuki bir sorun yaşadığınızda arkanızda duracak bir adalet mekanizması yok artık. Kurumların tümü tek bir kişinin tahakkümü altında (...) Ankara'nın ortasında, Yüksel Caddesi'nde karakol kuruldu. İki kişi yürüse kimlik kontrolü yapılıyor.” Süreçlerin iç içe geçmesine dair Nurdan'ın yorumları ve örnekleri dikkat çekicidir:

Neoliberal ve neomuhafazakar sürecin işleyebilmesi için otoriterleşmeye ihtiyaç duyuldu. Özellikle de sınıfsal bir tepki oluşmasın diye yoksullar üzerindeki baskılar arttı. Demokratik tepkileri ortadan kaldırmak için de sokakta doğrudan şiddet uyguladılar. Mütedeyyin kesim üzerinde de aile, örf, adet, gelenek ve görenek, din gibi muhafazakar unsurlarla otoriter bir baskı kuruldu. Aile vurgusu bu alandan büyük şirketlere, zincir mağazalara taşındı. (...) mağazası mesela, yabancı bir şirket olmasına rağmen orada da aile vurgusu çok fazla. Bu içselleştirilmiş bir otoriterliğe, otokontrole yol açıyor. Bu arada hem metayı hem de maneviyatı pazarlıyorlar. Şirketin başkanı metayı pazarlarken eşi de sosyal sorumluluk projeleri ile maneviyatı pazarlıyor (Nurdan, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından İhraç Edilen Akademisyen).

Taylan ise otoriterleşme sürecinin düşmanlar yaratarak var olduğunu iddia etmiştir: “Bu bizde, etnik, mezhepsel ayrımların derinleştirilmesi ve düşman kurgusu ile ilerliyor. Bu düşman kurgusunu gerekçe göstererek otoriter uygulamalara giriyorsunuz, rıza üretiyorsunuz. Neoliberalizm, neomuhafazakarlık ve otoriterleşme birbirlerini doğurur zaten. Ama Yeni Sağ'ın, neofaşizmin Avrupa Birliği ülkelerinde daha yoğun olduğunu söyleyebiliriz.” Aylin ise Taylan'dan farklı olarak otoriterleşme sürecinin bizdeki dini yapı ve siyasi iktidar nedeniyle daha yoğun yaşandığı iddiasındadır.

Otoriterleşme sürecine dair diğer bir bulgu da görüşmecilere Adorno'nun (2017) otoritaryen kişilik kavramı hatırlatıldığında, Doğu toplumlarının otoritaryen kişilik özelliklerine sahip olmaları nedeniyle otoriterleşme süreçlerinin bu topraklarda hep var olduğu ancak son dönemde bu kişilik yapısının da etkisiyle daha kolay

gerçekleştirildiğidir. Konuya ilişkin ifadeler şöyledir: “Doğu toplumu olmamız otoriterleşme sürecini etkiledi, çünkü bizde zaten otoritaryen kişilikler mevcuttu” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni). “Biat kültürü Doğulu toplumlarda hep vardı. Bizde demokrasi mücadelesi, parlamenter sistem vardı ancak ben bu topraklarda biat kültüründen tamamen koptuğumuzu hiç düşünmedim” (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). “Bizde patriarka çok yaygın olduğu için otoriterleşme çok kolay taban buluyor. Ailede, okulda, askerde böyle eğitiliyoruz zaten” (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen). “Biz Orta Doğu ülkesiyiz. Bizde statüler, abicilik hep vardı ancak hiyerarşik ilişkiler son dönemlerde yaygınlaştı” (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Yaşanan otoriterleşme süreçlerinde “Doğu toplumu, Orta Doğu ülkesi, patriarka” tespitlerinin dışında otoriterleşme süreçlerinin Adorno’nun (2017) bahsettiği bağlamda, en önemli özellikleri biat etmek ve sorgulamamak olan otoritaryen kişiliklerin oluşumu üzerine etkileri ve bu iki sürecin okullardaki, öğrenme ortamlarındaki görünümüne dair bulgu sağlayan görüşler elde edilmiştir. Eleştirel eğitimcilerle yapılan görüşmelerde, özel kurumlarda çalışan eleştirel eğitimciler, iş güvencelerinin olmaması nedeniyle otoriter, baskıcı uygulamalara daha çok maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. “Ben özel okulda çalıştığım için sendikal mücadeleye katılamam. Grev yapamam. Bu okullarda patronla bir yere kadar tartışabilirsiniz. Ben daha önce çalıştığım okuldan patronla tartıştığım için atıldım. Bizlerin yaşadıkları durumlar diğer özel okul öğretmenleri için örnek teşkil ediyor ve onlar da hak gasplarına karşı seslerini çıkarmıyorlar” (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Meltem de öğrencilerin derslerini aksatmayacak şekilde bir saat derse girmeme eylemi yaptıkları için birçok öğretmenin dönem sonunda sözleşmelerinin yenilenmemesi yoluyla kurumdan gönderildiklerini söylemiş ve iş güvencelerinin olmamasının özel okullarda müdürlerin kullandığı bir tehdit unsuruna dönüştüğünü, bu durumun da özel okul öğretmenlerinde otokontrolü beraberinde getirdiğini eklemiştir.

Üniversite çalışanları (emekli ve ihraç edilen dahil), kurumlarındaki otoriterleşme süreçlerine ve bununla paralel otoritaryen kişilik üretimine Rektörlük merkezli hiyerarşik ilişkiler eksenli yaklaşmış ve üniversitenin bu sürecin dışında olmadığını örneklerle açıklamışlardır: “Rektör her şeyi yasaklamaya başladı. Hatta biz maillerimizin dahi kontrol edildiğini gördük. Rektör bir toplantıda öğretim üyelerinin

maillerinden aldığı, kendisinin olumsuz bulduğu yazışmaları bize yansıda gösterdi (...) Ben derslerde bazı konulara giriyorum ama başıma bir şey gelir mi, diye de korkuyorum” (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen). Bunun yanında Özlem, derslerin YÖK tarafından belirlenmesini de otoriter bir tavır olarak gördüğünü söylemiş ve şöyle bir örnek vermiştir: “Ben lisans düzeyinde Critical Pedagogy dersinin açılması için başvuru yaptım ancak YÖK’ten onay çıkmadı” (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen). Rektörlerin Cumhurbaşkanı tarafından atanması da Özlem’in dikkat çektiği bir diğer otoriterleşme göstergesidir. Turgut ise Kanun Hükmünde Kararnamelerle (KHK) gerçekleşen ihraçların otoriterleşmenin en somut göstergesi olduğunu söylemiş ve özellikle de kendisinin çalıştığı taşra üniversitelerinde iktidara yakın yöneticilerin ağırlıklarını hissettirdiklerini eklemiştir. “Ben de Bu Suça Ortak Olmayacağız başlıklı bildiriye imza attım, henüz ihraç edilmedim ama edilebilirim korkusu, otomobing uygulamama yol açtı. Zaten doğrudan sol-siyasi konulara girmemem konusunda uyarıldım, işten atılmakla tehdit edildim” (Turgut, Bir Kamu Üniversitesinde Felsefe Bölümünde Akademisyen). Ali, doğrudan akademinin kendi içindeki uygulamalardan yakınmış, hoca-asistan hiyerarşisine dikkat çekmiş ve bu sürecin de kişiliklerdeki etkisine vurgu yapmıştır. “Akademik özgürlük yok. Akademinin kendi içinde de otoriter bir tutumu var. Ama son dönemlerde otokontroller arttı, boyun eğme ve itaat kültürü gelişti. Bir de bizdeki otoriterleşme süreci ailede, eğitim alanında, doğrudan öğretmen-öğrenci ilişkisinde var ve yeniden üretiliyor” (Ali, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen). İhraç edilen akademisyenlerden Nurdan, süreci kendi deneyimi ile ifade etmiştir: “Ben ihraç edildim mesela. Sadece barış talep eden bir metni imzaladığım için ihraç edildim. Hegemonya bizde mikro uygulamalar düzeyinde yeniden üretiliyordu, makro olanı da yaşadık. Bu süreçte insanlar değişime olan inançlarını yitirdiler, iktidarın kudretli ve değişmeyecek olduğuna dair bir his yaratıldı. Bunlar otoriterleşmenin ve otoritaryen kişilik üretiminin somut göstergeleridir.” KHK’ler yoluyla ihraç konusuna Mehmet, Özlem, Kenan, Orhan, Suna, Aylin, Elif, Meltem de değinmiş ve KHK’lerin çalışanlar, öğretmenler ve akademisyenler üzerinde birer baskı aracına dönüştüğünü, pasif kalmayı, susmayı (Hatice), görmezden gelmeyi (Meltem, Orhan) tercih etmelerine yol açtığını ifade etmişlerdir.

Bulgulara göre kamu okullarında çalışan eleştirel eğitimciler de otoriterleşme süreçlerine ve otoritaryen kişilik üretimine iktidarın yol açtığı süreçler olarak bakmaktadırlar. Genel vurgular okul yöneticilerinin iktidara yakın olan sendikadan olması, Bakanlıktaki önemli görevlere iktidara yakın isimlerin atanması, karar alma süreçlerine çalışanların dahil edilmemesi gibi uygulamaların ve istihdam biçimlerinin değişmesi ile öğretmenler üzerindeki işten atılma baskısının otoriterleşme süreçlerini beslediği yönündedir. Bu bulgular Eğitimsen'in (2018) verileri ve Hill (2013), Sayılan (2007), Aksoy (2005, 2012a ve 2012b) ve Doğan'ın (2019) tespitleri ile uyumlu durumdadır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki otoritaryen ilişkiler vurguları da Freire (2017) ve Adorno'nun (2017) vurguları ile uyumlu durumdadır.

İlk, orta ve lise düzeyindeki kamu okullarında çalışan eleştirel eğitimcilerin süreçlere ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ders kitapları zaten Talim ve Terbiye'den geçtiği ve öğretmenlerin bu konuda söz hakkı olmadığı için burada bir otoriter tutumdan söz edebiliriz. Birçok ders öğretmeni canlılardaki evrimden derslerinde söz edemediklerini ifade ediyor. Ankara'da bir öğretmen, sadece evrim kuramı ile ilgili öğrencisinin sorusunu yanıtladığı için, bakın konuyu doğrudan anlatmıyor öğretmen, öğrencinin sorduğu soruyu yanıtlıyor ve öğrencisinin sorusunun yanıtladığı için soruşturma geçirdi. Bu durum tabii diğer öğretmenlerin de korkmasına yol açıyor. Sürekli denetlenme hissi, kişilerde otokontrolün gelişmesine yok açar, burada irade kırılır. Bu tabii öğretmenin öğrenciye uyguladığı otoriter davranışlarla da gelişiyor. Öğrencinin de iradesi kırılıyor, öğrenci kendi kendine düşünemeyecek hale geliyor, neden sorusunu sormayan öğrenci, bir süre sonra sormuyor ve öğretmene bağımlı hale geliyor (Cemal, Bir Kamu Okulundan Emekli Sınıf Öğretmeni).

“Bakanlıktan, milli eğitim müdürlüklerinden yazılar geliyor, uygulamak istemediğinizde müdürlerin sert tepkileri ile karşılaşıyorsunuz. Ben eskiden okuldaki birçok uygulamaya açıktan direnirdim, ama şimdi pasif direnişe geçtim, hatta bazı şeyleri artık söylemiyorum” (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni). Çiğdem, otoriterleşme süreçlerinin okullarda doğrudan yaşandığını ancak bunun imam-hatip okullarında daha yoğun yaşandığını iddia etmiştir: “Okulumuza imam-hatip okullarından gelen öğrenciler oldu ve onların sessizlik kültürünü daha çok benimsediklerini, eleştirel düşünmediklerini, merak duygularının törpülenmiş olduğunu gördüm” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). Çiğdem, bunun yanında sınıfların içini ve dersleri kontrol etmek isteyen bir mekanizmayla karşı karşıya olduğumuzu, merkezi sınavların ve ortak sınavların da en önemli kontrol

mekanizmalarından biri olduğunu belirtmiştir. Çiğdem'e göre merkezi ve ortak sınavlar nedeniyle konunun farklı bir şekilde anlatılması, farklı konuların ele alınması engellenmekte ve öğretmenden standart bir içerik sunumu beklenmektedir. Aylin de merkezi sınavların, ortak sınavların kontrol eden mekanizmalar olduğu iddiasındadır. Müfredatların doğrudan Bakanlık tarafından belirleniyor oluşu da eleştirel eğitimcilerin tümünün otoriter bulduğu uygulamalardandır. Bunun yanında Elif ve Selim, öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitapların da otoriterleşme süreçleriyle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. "Müfredat ve müfredatlara bağlı olan insan yetiştirme süreci siyasal bir süreçtir. Şimdi öğretmenlerin derslerde ne yapmaları gerektiğini anlatan kılavuz kitaplar ve bunları birebir takip eden öğretmenler var" (Selim, Bir Kamu Okulunda Felsefe Öğretmeni). "Ders kılavuz kitapları hazırladılar ve bu kılavuz kitaplarla öğretmenlerin özerk alanlarını daralttılar. Öğretmen eskiden derse başka şeyler de taşırdı, ama şimdi bunu ortadan kaldırdılar. Bir de karar alma, müfredat oluşturma süreçlerine öğretmenler dahil edilmiyor. Ek olarak ben öğretmenlerin idare ile kurduğu ilişkinin de bu süreçte değiştiğini düşünüyorum. Eskiden öğretmen ve idare arasında meslektaş ilişkisi vardı, şimdiyse ast-üst ilişkisi var" (Elif, Atanmayan Öğretmen). Aydın ise öğretmenlerin okul müdürleriyle, bakanlıkla ve öğrencilerle kurduğu ilişkiyi fabrika metaforu ile ilişkilendirmiştir: "Öğretmenlerin amirleriyle, bakanlıkla ilişkileri, öğrencileriyle ilişkileri fabrikadaki işçi-amir ilişkilerine dönüşmüş durumda. Burada hiyerarşik ilişkiler mevcut." (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). Aydın ve Mehmet okullardaki otoriterleşme süreçlerinde ritüellerin işlevine de dikkat çekmektedirler, söyledikleri bu bağlamda McLaren'in (1999), Foucault (2006) ve Aras Kaya'nın (2018) değerlendirmeleri ile paraleldir.

Eğitim felsefesi, kurgusu, örgütlenme yapısı, ritüeller ve örtük programlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf ilişkileri otoriterleşme ile ilgilidir. Örneğin eğitim felsefesinden kimi isimlerin hiç anılmaması, egemen/merkezi/ideolojik bir müfredatın dayatılması, Belirli Gün ve Haftalar dayatmaları, resmi törenler, hazırol'a geçmeler, bilginin üretimi ve dağıtımı, çocuğun yazdığı bir şeyi öğretmenin silmesi... bunlar otoriter uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Ben mesela ders kitabı hazırlıyorum, hazırladığım kitap yüksek bir puan almasına rağmen içinde sendikal bir eylem fotoğrafı olduğu için Komisyon'dan geçmedi, bu da otoriter bir tutumdur (Mehmet, Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni).

Yine Aydın'a göre okullardaki milliyetçi-muhafazakar yapı, reisçilik kültürü, öğretmen geldiğinde ayağa kalkma, okullardaki yaşa bağlı hiyerarşiler, müdür odaları ile öğretmen odaları ve derslikler arasındaki farklılıklar hiyerarşinin örtük müfredat vasıtasıyla verilmesidir. Aydın, okullardaki ayrıca kadınlar ve erkekler arasındaki, alt ve üst sınıflar arasındaki ilişkilerin, Disiplin Yönetmeliği'nin de otoriter, hiyerarşik, disipliner uygulamalar içinde olduğunu iddia etmiştir. Görüşme yapılan Aydın ve Mehmet'in otoriterleşme konusundaki açıklamalarında “hiyerarşik” ve “disipliner” sözcüklerini, genellikle otoriter sözcüğünün yerine kullandıkları görülmüştür.

Okullardaki öğretmen öğrenci ilişkisine dair Aylin'in söyledikleri ise şöyledir: “İktidar bir model kurdu. Okul, öğrenci ve öğretmen şöyle olmalıdır dedi, bu modelin dışına çıkan her tür davranış ise anomali olarak değerlendirildi. Çocuk tuvalete gitmesin, sınıf tamamen sussun istiyorlar. Zaten onlar için iyi öğretmen de sınıfta otorite kuran öğretmen demek.” Emine, okullardaki idarecilerin iktidarın küçük temsilcileri olduğunu ve okulla ilgili kararlarda son sözü mutlaka idarecilerin ya da iktidarın yakın olduğu sendika yöneticilerinin söylediğini eklemiştir. “Bu durumlar son dönemlerde örgüt dinamikleri de sıkıntılı olduğu için apolitikleşmeyi, kendi kabuğuna çekilmeleri beraberinde getirdi” (Emine, Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni). Benzer bir sonucu Suna da dile getirmiştir: “Muhalefetin sesi soluğu kesildi. Ses çıkarmama, tepkisizlik yaygınlaştı, ihraçlar oldu yine susuldu, sesini çıkaranların da sesi kesildi.”

Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler otoriterleşme süreçlerinin yaşandığını ve buna bağlı olarak otoritaryen kişilik üretiminin söz konusu olduğunu ifade etseler de direnişin de mutlaka olduğunu ve olacağını dile getirmişlerdir: “Ben yeni neslin otoritelere bizden daha kolay karşı çıktığını düşünüyorum. Gezi böyle bir şeydi mesela. Direniş şu an güçlü olmayabilir ama diyalektik işlemeye devam etmektedir” (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen). “Otoriterleşme, kendi karşıtını da doğurdu. Diyalektikteki karşıtların bir aradalığı ilkesini hatırlayalım. Bakın deizm tartışmaları var, imam-hatiplerin bu denli çoğalmasından mustarip mütedeyyinler var” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Koşullar ne olursa olsun Giroux'dan hareketle direniş için küçük alanlar yaratılabileceğinden söz edebiliriz. Direnişin adı bazen sadece ayakta kalmaktır, nefes almaktır, ruh sağlığını, dengenizi korumanızdır. Öğretmenler için bugün demokratik bir sınıf ortamı yaratma, öğrencilerin özneleşmelerini sağlama çabaları, mikro örgütlenmeler yaratmak direniştir. Örgütlenme şart değil aslında, örgütlenme her zaman olmasa da direniş her zaman vardır (Suna, Bir Kamu

Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor).

“Bu süreçteki direniş biçimleri de farklı olacaktır. Hatta ben kişiler İslamcı da olsalar, bu kişilerin de neoliberal sömürüye karşı farklı direniş biçimleri geliştireceklerini düşünüyorum” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). “Bir eğitim politikasını dayatırsanız, buna direnen öğretmenler ve öğrenciler olacaktır. Genel politika bağlamında otoriterlik bizleri isyana sürüklüyor. Çünkü otoriterleşmenin olduğu yerde isyanlar olacaktır” (Selim, Bir Kamu Okulunda Felsefe Öğretmeni). “Otoriterleşme süreçleri sadece suskunluk sarmalı oluşturmaz, bir taraftan isyanı da besler” (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni).

Tematik çerçevenin ilk bölümüne dair olan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerine ilişkin ve bu süreçlerin gündelik yaşamda ve öğrenme ortamlarında bir arada yaşanıp yaşanmadığı noktasındaki sorulara, eleştirel eğitimciler, bu süreçlerin yaşandıkları ve bir arada yaşandıkları, birbirlerini besleyen süreçler oldukları, bu üç sürecin Belsey (1994), Özkazanç (1997), Topal (2002), Baltacı (2004) gibi isimlerin dile getirdiği gibi Yeni Sağ olarak adlandırılmasını doğru buldukları şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşülen eleştirel eğitimcilerden Taylan, Yeni Sağ ve onun kapsamında yaşanan süreçlere ilişkin olarak “Kurgunun başlangıcında neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin bir arada olduğundan emin değilim, ama bu üçü birbirini doğurur” şeklinde ekleme yapmış, Ayşe “Bir aradalar ancak ben üçünü genellikle bir arada kullanmam, ancak neoliberalleşmenin ve neomuhafazakarlaşmanın otoriterleşmeyi beraberinde getirdiğinden söz edebiliriz” yorumunu dile getirmiş, Suna’nın ise “Neoliberallerin ve neomuhafazakarların iyi bir evlilikleri oldu, otoriterleşme de buna eşlik etti” şeklinde bir değerlendirmesi olmuştur.

Çalışmanın takip eden iki bölümünde, eleştirel eğitimcilere öğrenme ortamlarında ve gündelik yaşamdaki neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin geriletilmesi ve aşılması için Bertolt Brecht’in tiyatro tekniklerinin kullanılıp kullanılmayacakları ve bu tekniklerin eleştirel eğitim alanına başka ne tür katkılar sunabilecekleri sorulmuş, yanıtlardan edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Görüşülen on dokuz eleştirel eğitimciye Bertolt Brecht’in tiyatro teknikleri doğrudan sorulmamış, teknikler sorulara dönüştürülmüştür.

2. Öğreti Oyunu Teknikleri

a. Seyirci-Oyuncu Ayrımının Ortadan Kaldırılması

Görüşülen on dokuz eleştirel eğitimeciye, Brecht'in öğreti oyunlarındaki seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması uygulamasından hareketle öğretmen-öğrenci ayrımının kaldırılmasının, tüm katılımcıların "öğrenen" olduğu biçimde dönüştürülmesinin, öğretmen ve öğrenci arasında eşitler arası diyalogun eleştirel eğitim alanına ve öğrenme ortamlarına sunabileceği katkılar sorulmuş, tekniğin kullanımının neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında, geriletilmesinde etkili olup olamayacağı yönünde kendilerinden görüş alınmıştır. Görüşmeler sırasında ve sonrasında bu tekniklerin Brecht'in öğreti oyunlarında yer aldığı ve nasıl kullanıldıklarının bilgisi görüşülen kişilerin talebi, soruları doğrultusunda verilmiştir.

Eleştirel eğitimcilerin öğrenme ortamlarındaki öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan kaldırılması ve tüm katılımcıların "öğrenenler"e dönüşmesi, öğretmen ve öğrenci arasında sağlanabilecek eşitler arası diyalogun öğrenme ortamları ve eleştirel eğitim alanı üzerindeki etkilerine dair görüşleri, bulgular ve yorum aşağıdaki gibidir:

Özlem, Çiğdem, Aylin, Ayşe, Selim, Hatice, Taylan ve Nurdan bahsedilen dönüşümü doğrudan Freire (2017) ile ilişkilendirmiş ve Freire'nin öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci, bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitim, eşitler arası diyalog, dönüştürücü öğrenme kavramsallaştırmalarından/tekniklerinden hareketle bu dönüşümün öğrenme ortamına ve yaşama sunacağı katkılar üzerinde durmuşlardır. Görüşülen eleştirel eğitimcilerden Cemal ise bu dönüşümün Dewey tarafından da dillendirilen ve uygulanması istenen bir teknik olduğunu belirtmiş, bu dönüşümü ilk olarak Freire'nin dile getirmediğini, özgürleştirici eğitim pratiklerinde zaten olduğunu, Brecht'in de böyle bir tekniği olduğunu yeni öğrendiğini ancak teknikle ilgili kronolojiyi Platon ve Aristoteles'e, genel olarak da Antik Yunan agoralarındaki karşılıklı öğrenme deneyimine dek götürebileceğimizi iddia etmiştir.

Taylan, aksi bir durumun, yani mevcut öğretmen ve öğrenci ilişkisinin otoriter bir uygulama olduğunu söyleyerek bu dönüşümün bankacı eğitim modelini yıkacağı iddiasında bulunmuştur.

Öğretmen bu dönüşümle statik bilgileri öğreten kişi olmaktan çıkar, öğretmen ve öğrenci arasındaki aktif-pasif olma karşıtlıkları ortadan kalkar, hiyerarşinin ortadan kalkması ile öğrenci kendini eşit hisseder, fikir üretecek biri olduğunu görür. Bu dönüşüm hem öğretmeni hem de öğrenciyi güçlendirir. Beraber araştırma ve öğrenme süreci başlar, yeni bilgiler öğrenirsiniz ve bu durum öğrenme ortamını dönüştürür. Burada öğrenme, dönüştürücü öğrenmeye dönüşür, birey olduğunu hisseden öğrenci ifade özgürlüğünü deneyimler, otoritelere karşı sesini yükseltir. Freire'nin insandışılama dediği durumu ve seyirci olma durumunu ortadan kaldırır, bu da insanın çevresine ve dünyaya yabancılaşmasını engeller (Taylan, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen).

Taylan'ın ifadelerindeki dikkat çeken önemli bir vurgu da bu dönüşümle birlikte bilginin statikliğinin ortadan kalkması ve bilginin de değişen, dönüşen, devam eden bir sürecin parçası olduğunun farkına varılmasıdır. Elif, dönüştürücü öğrenmeye vurgu yaparak, öğrenci ve öğretmenleri birlikte dönüştürecek bu uygulamanın dünyayı anlama ve yorumlamayı beraberinde getireceğini söylemiş, öğrencilerin söz söyleme haklarının olduğunu görebilmelerini sağlayacağını, okullardaki sessizlik kültürünü yıkarak eşitler arası diyalogu geliştireceğini, özneleşmeyi sağlayacağını ifade etmiştir. Ayşe'ye göre bu dönüşümün sağlayacağı özneleşme, bireylere sorumluluk da vereceği için sürecin katılımcıları kendilerini dünyaya ve insanlığa karşı sorumlu bireyler olarak hissedebilecekler, her tür otoriterliğe doğrudan karşı çıkacaklardır. Uygulamaya otoriter, hiyerarşik ilişkilerin ortadan kalkması/kaldırılması noktasında yaklaşan Aydın, bu uygulama ile eşitler arası diyalogun oluşabileceğini, çocuğun itiraz etmeyi öğrenebileceğini söylemiştir. Okullarda öğretmen ve öğrenciler arasındaki mevcut hiyerarşik ilişkinin fabrikadaki patron-işçi ilişkisi ile aynı olduğuna dikkat çeken Aydın'a göre öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan kaldırıldığı bir ilişkide çocuğun itiraz etmesi de insani bir eylem olarak değerlendirilecektir. Bu dönüşüm hiyerarşiyi, ast-üst ilişkisini yıkacaktır. “Burada bir muhalefet oluşur, bu hayatına sahip çıkmanın muhalefetidir aslında. Bu önemli bir eylemdir. Çünkü hayır demesini bilmeyenin evet'inin de bir anlamı yoktur. Hayatı hakkında okulda karar vermeye başlayan öğrenci, bunu okul dışına taşıyacak ve yakın çevresinden itibaren dönüştürmeye başlayacaktır. Ben bunu deneyimliyorum” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). Aylin, bu dönüşümün kürsü metaforunu ve sınıflardaki iktidar ilişkilerini, biat kültürünü ortadan kaldıracağını söylemiş, tüm katılanların öğrenen olduğu bir sürecin, sınıflarda eşitlikçi bir ilişki kuracağını iddia etmiştir. Aylin'e göre öğretmen aktarmaya başladığında diyalog sona ermektedir. “Oysaki

diyalog, öğrenme ortamının demokratikleşmesini sağlar. Çünkü mevcut yapı, bilginin aktarılmasını dayatıyor. Bahsedilen dönüşüm ise bilginin karşılıklı olarak konuşulabileceğini, üretilebileceğini, tartışılacak bir şey olduğunu, ilahi bir şey olmadığını, insan üretimi olduğunu gösterir” (Aylin, Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni). Emine’ye göre öğrenci bu süreçte bilginin bir azınlığa değil insanlığa ait ve dair olduğunu görecektir, bilgi ve iktidar arasındaki bağlantıyı koparacaktır. Emine, okullardaki hiyerarşik yapının, öğrenmenin kendiliğinden devam eden bir süreç olmasını engellediğini ancak bu yapının özne haline gelen öğrenenlerle yıkılmasının, öğrenmeyi hem kolektif bir deneyim haline getireceğini hem de öğrenmenin kendisini iktidarların tekelinde olmayan, kendi mecrasında ve yaşamla birlikte yoluna devam eden bir eylem formuna dönüştüreceğini iddia etmiştir. Ali de sürece hiyerarşi bağlamında yaklaşmıştır: “Öğrenme süreci zaten karşılıklıdır, bunu kabul etmek gerekir. Ast konumunda insan yoktur bence, ancak mevcut öğrenme yöntemleri astlar ve üstler yaratmakta, bu durum bilimsel gelişimi de engellemektedir.” Çiğdem, okullarda şu an Freire’nin eleştirdiği bankacı eğitim modelinin olduğunu, bu modelle öğrencilere yatırım yaptığımızı ve bir süre sonra da bunu geri almayı umduğumuzu, ama bahsedilen dönüşümle bu sürecin kırılacağını söylemiştir. “Çocuk kendi sesini duyar, siz onun sesini duyarsınız. Özneleşen çocuk, yaşamda da özne olarak hareket eder (...) Ben, öğrenme deneyimim açısından en güzel anlarımın, sustuğum ve öğrencilerin konuşmalarına alan açtığım anlar olduğunu düşünüyorum” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). Suna, özneleşmeye giden yolda öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan kaldırılmasının en önemli adım olduğunu söylemiş, bu sürece dahil olanların yatay ilişkiler ve yatay örgütlenme ağları kurabileceklerini iddia etmiştir.

Mehmet, birlikte öğrenilen, deneyimlenen bir bilginin didaktik olmayacağını söylemiş ve kalıcı olacağını belirtmiştir. Mehmet’e göre bilginin birlikte üretimi ve öğrenimi, var olmayı ve yabancılaşmamayı beraberinde getirecek, “kurucu” olmayı sağlayacaktır. Mehmet, “Çocuğun kendi sorularından, duygusal salınımlarından uzak ve bir tartışmanın içinde olmadığı öğrenme süreci gerçek bir yaşam değildir. Çünkü öğrenci burada kurucu değildir. Kurucu olmadığınız tüm alanlarda nesneleşirsiniz. Halbuki kurucu olma pratiği, okulların yaşamla bütünleştirilmesine yardımcı olur” açıklamalarıyla okul ve yaşam arasındaki ilişkinin, birlikteliğin kurulmasında öğretmen ve öğrencilerin mevcut pozisyonlarının dönüşümünün önemine dikkat çekmiştir. Meltem de benzer minvalde, mevcut okullarda monoloğun hakim olduğunu ve bu durumun öğretmenin dünyayı çocuklarla yeniden kurmasını engelleyip, verili/hazır

bilgileri öğrencilere dikte etmesine yol açtığını söylemiştir. Oysa Meltem'e göre öğretmenin öğrenci ile kurduğu diyalog, düşünme sürecini başlatmakta, farklı perspektifleri görünür kılmakta, bilginin yeniden inşasını, sınırları aşmayı beraberinde getirmektedir. Taylan, öğretmen-öğrenci dönüşümünü eleştirel eğitimcilerin Brecht'ten bağımsız olarak zaten tartıştığını, böyle uygulamaların halihazırda olduğunu söylemiş ve burada özne-nesne ilişkisinin özne-özne ilişkisine dönüştüğünü eklemiştir. Bu ilişki biçiminin öğreten-öğrenen değil, süreçte bulunan herkesin öğrenen olduğu bir ilişki biçimi olduğuna dikkat çeken Taylan, şöyle devam etmiştir:

Bu süreç, öğrenme eyleminin birlikte gerçekleştirildiği bir süreçtir ve Ezilenlerin Pedagojisi'nde de ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Burada sürekli pasif ve sürekli alıcı pozisyonunda olmaktan çıkılarak eylemselliğe birlikte katılma söz konudur. Burada praksis vardır ve bunun eğitimsel değeri de çok yüksektir. Bu rol dönüşümünü diyalogla gerçekleştiririz, sorgulayan, anlayan, değiştiren, dönüştüren rollerine geçeriz ve bunu özellikle de öğrenci bunları daha sonraki dönemde değil şimdi yapsın, uygulasin diye yaparız (Taylan, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen).

Turgut, böyle bir uygulamanın eğitim sisteminde köklü bir değişim anlamına geleceğini söyledikten sonra bu dönüşümün sağlayacağı olanakları şu şekilde sıralamıştır: “Bu aynı zamanda benim kendi üzerimdeki olumsuz rollerden de kurtulmamı sağlar. Otoriter, hiyerarşik görünümü ortadan kaldırır. Bedenimi, sesimi kullanma biçimimi değiştirir. Bu uygulama sadece öğrenciyi değil, öğretmeni de dönüştürür. Çünkü monolog ya da tek yönlü iletişim sizin otoriterleşmenize yol açar.” Ayşe, öğretmen ve öğrenci arasındaki asimetrinin ortadan kalkması sonucu oluşabilecek simetrinin, birbirini özgürleştiren öğrenciler ve öğretmenler yaratacağını, bu sistemin şu anda bile okullara yerleştirilmesiyle tüm eğitim sisteminin değiştirilebileceğini iddia etmiştir. Ayşe'ye göre bu sistemle öğrenci üzerindeki öğrenme baskısı kalkacak ve öğrenciler daha istekli ve öğrenme heyecanı ile okula gelecektir. Öğretmen ve öğrenci arasında sıcak ve samimi ilişkiler gelişecek, yaratıcı, daha çabuk öğrenen, çevresiyle daha kolay iletişime geçen öğrenciler oluşacak, öğrenci deneyimlediği eşitler arası diyalogu gündelik yaşamına taşıyacaktır. Ayşe için öğrencinin özgürleşmesi, öğrenci ve öğretmenin yetkinleşmesini beraberinde getirecektir. “Yetkinleşme, aynı zamanda dünyayı değiştirme gücünü kendinde bulan bireyler demektir. Pasif olmaktan, nesne olmaktan çıkan öğrencilerin dünyayı anlamlandırmaları, hakikati görmeleri ve eleştirel bakma becerilerini kazanmaları demektir” (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni).

Dönüşümünün nasıl bir yönetim biçimi, toplum ve dünya istediğimiz ile ilgili olduğu da veriler arasındadır. Öyle ki Turgut bu dönüşümü toplumsal bir devrim olarak değerlendirmiş, Özlem, bu modelin demokrasiyi sınıfa taşımayı imkanı hale getirdiğinden ve öğrencilerin ifade özgürlüğü deneyimini yaşamalarını sağladığından söz etmiştir. Cemal, sürecin demokratikleşme projesinin bir parçası olabileceğini ancak demokratikleşmenin öğrenci-veli-öğretmen ilişkisini de aşan, bilgiye erişim de dahil tüm yaşamı kapsayacak bir proje olarak düşünülmesi gerektiğini söyleyerek, okulun da bu sürecin bir parçası olabileceğini, bu tekniğin bu anlamda kıymetli olduğunu eklemiştir. Kenan’a göre ise bu uygulama eşit yurttaşlık projesidir:

Bu aynı zamanda eşit yurttaşlık projesidir. Bu, yurttaş algılama durumunuzla ilgilidir. Çünkü sınıfta öğrenciyi nasıl algılıyorsanız, sokaktaki yurttaş da öyle algıyorsunuz. Tersten düşünelim; sınıfta öğretmeni nasıl algılıyorsanız yöneticiyi de öyle algıyorsunuz. Bu uygulama paradigmayı dönüştüren, dönüştürecek bir uygulamadır. Eğer diyalog kuran, özne olduğunu, değiştirebileceğini, müdahale edebileceğini düşünen bireyler, yurttaşlar istiyorsanız okullarda bunu hayata geçirirsiniz. Bu uygulamayı basit bir şekilde okullardaki öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan kalkması olarak düşünmeyin, bu yöneten ve yönetilen ayrımını kaldırmayı hedef alan, kolektifliği esas alan ve bu ekseninde gelişen bir yurttaşlığı hedefleyen bir projedir (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Bu tekniğe dönük farklı yorumlarsa şöyledir: Ayşe, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkide tam bir eşitlenme olamayacağını, arada bir bilgi asimetrisi olduğunu, başlangıçta var olan asimetrinin ancak diyalog sonrasında zamanla ortadan kalkmasıyla bir simetrinin, eşitlenme durumunun sağlanabileceğini söylemiştir. Bu yorum Selim’in yorumuyla karşıt olmakla birlikte Kenan’ın örnek olarak verdiği Vygotsky’nin yapı iskelesi metaforu ile uyumludur. Çünkü Selim, öğretmen ve öğrenci arasındaki asimetrinin yaş ve deneyim farkı nedeniyle hiçbir zaman sıfırlanamayacağını ancak önemli olanın bunu kabul ederek eşitler arası bir diyalogu geliştirebilmek olduğunu, bunun Sokratik bir diyalogla, cevapları birlikte arama ve birlikte öğrenme süreciyle oluşabileceğini iddia etmiştir. Kenan ise Vygotsky’nin yapı iskelesi metaforunda olduğu gibi bina güçlendikçe öğrenciye verilen desteğin, tıpkı binaya verilen yapı iskelesi desteğinin azaltılması gibi azaltılabileceğini, azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

Hatice, bu uygulamanın okullara transfer edilemeyeceğini söylemiş, çünkü okullardaki öğrenenlerin bağımlı öğrenenler olduğunu söylemiştir. “Ben Freire’nin de bu dönüşümü tamamen işçi eğitimi ve yetişkin eğitimi için uygun gördüğünü

düşünüyorum. Okullarda öğretmen öğretmen, öğrenci de öğrencidir.” Hatice şöyle devam etmiştir:

Freire’nin de söylemek istediği şey, öğretmenin kendi otoritesini, ezmek için mi demokrasiyi oluşturmak için mi kullandığıdır. Kritik soru bu bence. Öğretmen sınıfta sembolik olarak otoriteyi, iktidarı temsil ediyor zaten, ancak bunu çocukları harekete geçirmek, onları konuşturmak için mi, otoriteyi yeniden üretmek için mi kullanıyor, önemli olan budur. Zaten bilen-bilmeyen, öğrenen-öğreten ikilikleri de bir çırpıda ortadan kaldırılabilir. Bunlar belki komünist toplumda ortadan kalkabilir. Ben Freire’nin daha derin bir şey söylediği kanısındayım (Hatice, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından Emekli Akademisyen).

Orhan ve Elif de bu uygulamada sıfırlaşma durumunun olamayacağını, çünkü öğretmende hayatın getirdiği tecrübeler, bilgiler olduğunu ama önemli olanın Hatice’nin de belirttiği gibi bunların öğrenciler üzerinde bir baskı aracına dönüşüp dönüşmemesi meselesi olduğunu söylemiş, Aydın konu ile ilgili olarak şu açıklamalarda bulunmuştur:

Ben, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide öğretmen otorite olarak varlığını korumalı fikrine katılmıyorum, bu ilişkinin öğrenciyi pasifleştirip pasifleştirmedigine, bizim varlığımızın karşımızdakini pasifleştirip pasifleştirmedigine bakıyorum. Burada yaratıcı bir özyıkıma ihtiyaç var, biz kendimizi olabildiğince yıkmalı ve öğrencinin var olduğu bir süreci yaratmalıyız (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni).

Cemal’e göre de burada önemli olan öğretmenin öğreten olmasından, bilgisinden, mesleğinden kaynaklanan saygınlığını ve otoritesini hegemonyayı, keskin hiyerarşileri yeniden üretmek için kullanıp kullanmadığıdır.

Görüşmecilerden Suna, Çiğdem, Orhan ve Ayşe bu uygulamayı zaman zaman kullanmakla beraber okullarda yaygınlaştırılması için mevcut Milli Eğitim Sistemi içinde önemli dönüşümlerin olması gerektiğini eklemişlerdir: “Mevcut Milli Eğitim sistemi içindeki öğretmenler otoritaryen kişilik yapısına sahip oldukları için bu tekniği kullanamazlar. Öğretmenlerin önce başka süreçlerden geçmeleri gerekir, ama eleştirel eğitimciler kullanabilirler (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni). “Bu tekniği ancak mevcut sistemden bağımsız olarak kurduğunuz okullarda tamamen uygulayabilirsiniz, ama eleştirel eğitimciler şu an sınıflarında zaman zaman kullanabilirler” (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). “Şu an öğretmen-öğrenci arasında sabit bir hiyerarşi var ve bu çok eski bir formasyon, bu tekniğin doğrudan

uygulanmasından önce başka şeylere ihtiyaç var” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). “Merkezi sınavlar, velilerin akademik başarı baskısı, mevcut müfredatlar sizi bu tekniği uygulamaktan alıkoyabilir, ancak uygulayabilirsiniz, bu biraz eleştirel eğitimcinin kendisine bağlı” (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Brecht’in öğreti oyunlarından hareketle sorulan öğretmen ve öğrenci ayrımının kaldırılmasına dair tekniğin eleştirel eğitim alanına sunacağı katkılar için görüşme yapılan eleştirel eğitimcilerin öne çıkardıkları kavramlar/teknikler şöyledir: “Eşitler arası diyalog, özneleşme, birey olma, bankacı eğitim modelinin reddi, dünyayı değiştirme ve dönüştürme gücünün oluşması, yaşamla kurulacak bağ sonrasında oluşacak praksis, sınırların aşılması, yabancılaşmanın ortadan kalkması.”

Eleştirel eğitimcilerin tümü, tekniğin özellikle otoriterleşme süreçlerine karşı doğrudan kullanılabileceğini; bilginin tek/mutlak/değişmez/ilahi vb. kabul edildiği neomuhafazakarlaşma, bilgi-iktidar-piyasa-meta ilişkilerinin kurulduğu, güçlendiği neoliberalleşme süreçlerinin aşılmasında ve geriletilmesinde etkili olabileceğini söylemişlerdir.

b. Diyalektik

Görüşme yapılan eleştirel eğitimcilere Brecht’in öğreti oyunlarında karşılaşılan diyalektik yöntemin ve ilkelerin, birer teknik olarak öğrenme ortamlarına taşınıp taşınamayacakları sorulmuş, görüşme esnasında eleştirel eğitimcilerin talepleri doğrultusunda Brecht ile ilgili bilgiler verilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Eleştirel eğitimciler derslerde diyalektik ilkelerin yeri sorulmuş ve onlardan bu ilkelerin birer yöntem olarak öğrenme ortamlarında kullanımı konusunda eğer var ise deneyimlerini anlatmaları istenmiştir.

Eleştirel eğitimcilere derslerde diyalektik ilkelerin yeri ve önemine dair müspet yanıtlar vermiş, diyalektiğin bir teknik olarak derslerde kullanımının yaşamsal önemine değinmiş, değerlendirmelerinde Freire’ye atıfta bulunmuşlardır.

Dönüştürücü rolleri oluşturabilmek için diyalektik yönteme derslerde ihtiyacımız var. Freireyen anlamda bir çözümlemeyi, anlamlandırmayı başka biçimde yapamayız zaten. Öğrencileri nedenselliği, tarihselliği, oluş sürecini anlayabilecekleri bir noktaya taşımak için diyalektiği kullanmak gerekir. Geleneksel okulda böyle bir şey yoktur, orada kabuller ve bilgi aktarımı vardır, diyalektik bu ana akım içinde yer almaz, kullanımı özendirilmez. Diyalektiği sadece eleştirel eğitimciler değil tüm öğretmenler kullanmalıdır. Bunun için öğretmen yetiştirme, materyal hazırlama gibi süreçlere dek gitmeniz gerekir.

Çünkü geleneksel eğitimin tamamen dışında bir şeydir bu. Diyalektik, eğitimi yapılandırmaz, bizler öğrenmeyi yapılandırmadan, süreç içinde yaşama, kavrama noktasına taşımak için diyalektiğe ihtiyaç duyarız (Taylan, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen).

Görüşmelerde Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektik yöntemden hareketle bu yöntemin teknikler/ilkeler olarak değerlendirilebilecek ayrıntılarına girilmiş, görüşmecilere konuların sosyal, siyasal, ekonomik vb. alanların birer parçası olarak ele alınması(diyalektik soyutlama), tezlerin antitezlerle bozulması ve diyalektik düşünme sürecinin devamı için nihai bir senteze ulaşılmaması, konuların içlerindeki karşıt (karşıtların birliği), çelişik unsurlarla ele alınması(içsel çelişkiler yasası), konuların farklı perspektiflerle, onların farklı sonuçlarıyla ele alınmasının, süreç fikrinin öğrenme ortamlarına taşınabilmesinin olanakları, bu konudaki deneyimleri sorulmuş ve eleştirel eğitimcilerden bu ilkelerin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında etkili olup olamayacakları yönünde görüşler alınmıştır. Eleştirel eğitimciler, ilkelerin kullanımının eleştirel eğitim alanına sunacağı diğer katkıları da belirtmişlerdir.

Eleştirel eğitimcilere ilk olarak derslerde, mevcut bilgileri antitezleriyle tartışmaya açmanın, tartışma sürecinde antitezlere ulaşmanın ancak nihai sentezlere varmamanın düşünme sürecine katkıları/etkilerinin ve öğrencilerin bu duruma tepkilerinin neler olabileceği sorulmuştur.

Tez ve antitezlerin nihai bir senteze ulaşmaması durumu farklı noktadaki görüşleri bir araya getirmiştir. Taylan ve Suna isimli eleştirel eğitimciler, sadece Brecht diyalektiğinde değil, Marksist diyalektikte de tez ve antitezlerin nihai bir senteze ulaşmadığını söylemişlerdir:

Tez ve antitez nihai bir senteze ulaşmamalıdır zaten, Marksist diyalektik böyle bir şeydir. Ulaşılan sentez de mutlaka yıkılmalıdır. Brecht, oldukça doğru yorumlamış Marksist diyalektiği. Bu öğrenme ortamlarına uyarlanabilir. Bu teknik sorgulamayı sağlar, olayları, durumları net ve kesin sonuçlara bağlamayız, genellemelerden uzak dururuz. Bilginin sabit olmadığını, değişebileceğini gösteririz. Bilimsel düşünce de böyle gelişir zaten (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor).

Bu bence Brecht'e ait bir düşünce değil, insanlık tarihinde sorgulamaların olduğu dönemlerden itibaren bu vardır. Ben de derslerimde böyle yapıyorum. Bana öğrencilerimden gelen en önemli eleştiri kendi düşüncelerimi söylememem, nihai bir sona varmamamdır. Bunu bilerek yaparım ben. Çünkü süreci öğrencinin zihninde dondurursanız dogmatik bir noktaya gitmiş

olursunuz. Ama nihai bir sona bağlamazsanız bu bir yaklaşıma dönüşebilir; bir şeyi kesin olarak, mutlak olarak kabul etmemeyi de beraberinde getirir, bir kanaat oluşabilir ama bu şimdiye ilişkindir, yarın değişebilir, bu teknik aslında bunu söyler (Taylan, Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Akademisyen).

Kenan ve Orhan ise Marksist uygulamalara değinerek Marksist diyalektik uygulamaların doktriner olduğunu belirtmişlerdir. “Brecht, sentezi verin diyebilirdi, ama dememiş, bence bu açıdan Marksist diyalektikten ayrı bir yerde duran Brechtien diyalektikten söz edebiliriz. Marksist uygulamalar maalesef ki sentezcidir” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni). Benzer bir görüş Orhan tarafından da dile getirilmiştir. “Marksizmin, diyalektiğin algılanışı, dünyanın önemli bir bölümünde sentezlerle olmuştur. Sosyalist ülkelerdeki yönetimlerin zamanla bürokratikleşmelerinin sebebi de aslında budur.”

Eleştirel eğitimciler, Brecht’in öğretti oyunlarındaki diyalektikte açığa çıkan tezleri antitezleri ile tartışmaya açma ve nihai bir senteze ulaşmama durumunun öğrenme ortamlarında mutlaka kullanılması gereken, kendilerinin de zaman zaman kullandıkları bir teknik olduğunu belirtmişlerdir. Ancak eleştirel eğitimcilerden Kenan ve Hatice, nihai bir senteze ulaşmama durumunun, diyalektik materyalist yöntemden kopulduğu takdirde doğurabileceği sakıncaları da dile getirmişlerdir:

Antitezler önemlidir, çünkü mevcut tezler bazı bilgileri, mesela emek-sermaye çelişkilerini saklıyor olabilir, bu sebeple mevcut bilgileri, tezleri antitezlerle bozmak gerekir. Burada bilginin istikameti önemlidir. Ancak burada bahsettiğimiz tarihsel materyalist bir diyalektiktir. Bilginin nihilist, postmodern bir alana savrulmasını, Brecht diyalektiği ve onun “ortak iyi” algısı engelleyecektir (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Tezleri antitezlerle tartışmaya açmak önemlidir, bu yaklaşım konuları sorunsallaştırır, diyalektik süreç işler, çocuk her şeyin zıddıyla var olduğunu görür, değişimi ve dönüşümü fark eder. Ancak burada postmodern tehlikelerden ve yanlış bilgiden kaçınmak gerekir. Örneğin “Kapitalizm öldürür”. Bu benim için farklı görüşlerle, antiteziyle ele alınacak bir şey değildir. “Kapitalizm güldürür” demem yani. Bir de bilimsel bilginin karşısına dini bilgiyi koyma çabaları var. Bu konuda da katıyımdır. Özellikle de dini bilginin karşısında bilimsel bilginin mutlak konumunu savunmak gerekir (Hatice, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından Emekli Akademisyen).

Tezleri antitezleriyle tartışmaya açma ve nihai bir senteze ulaşmamanın eleştirel eğitim alanına sunacağı katkılar Orhan tarafından şöyle değerlendirilmiştir: “Çocuklara tezler sunuyoruz, bunları antitezlerle tartışmaya açmak çocukları müdahaleci yapar.” Orhan, tezleri antitezlerle tartışmaya açma ve nihai bir senteze ulaşmama durumunu verdiği iki örnek ile somutlaştırmıştır:

Sınıf panosuna antitezler olarak ütü ve yemek yapan bir erkek, kamyonla oynayan bir kız çocuğu görseli astım. Amacım toplumsal cinsiyete dair farkındalık oluşturmaktı. Çocuklar bir süre sonra bu görselleri tartışmaya ve mevcut cinsiyetçi kalıpları sorgulamaya başladılar. Nihai bir senteze ulaşmama durumu için şöyle bir örnek verebilirim: Bizim, sınıfta her türlü sorunumuzu konuşmak için Çember Saat adlı bir uygulamamız var. Biz bu çemberde sınıfla ilgili kararlar aldık ancak alınan kararların sabit olmadığını, ihtiyaçtan doğduklarını ve her an bozulabileceklerini söyledik. Amacım burada hem kararları kolektif olarak almak hem de hayatın devam ettiğini ve kuralların, bilgilerin sabit olmadığını göstermekti (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Selim, konu kapsamında bir öğrencinin tez değerinin de antitez oluşturabileceğini ya da eleştirel eğitimcinin tezlerin karşısına antitezler çıkartabileceğini ama diyalektik sürecin devamı için “cevap budur” diyerek konuyu kapatmaması gerektiğini belirtmiştir. “İnsan şudur, insan budur gibi mutlak bilgilerden kaçınmak gerekir, çünkü bunlar düşünme sürecini bitirir. Eleştirel pedagoji açısından da süreci açık bırakmak, istenen bir şeydir. Diyelim ki sosyalist topluma ulaştık, bu da biten bir süreç değildir ki” (Selim, Bir Kamu Okulunda Felsefe Öğretmeni). Selim, eleştirel eğitimin de diyalektik düşünme sürecinin önünü kapatması durumunda kendi tuzasına düşeceğini söylemiş, diyalektik düşünme sürecinin bitmesinin eleştirel eğitimin de bitmesi anlamına geldiğini belirtmiştir. “Yani artık eleştirmeyeceğimiz bir toplum ya da eğitim gelecek demek, eleştirel eğitimin doğasında olmayan bir şeydir. Hep bir anlam artışı, ulaşılamayan bir mesafe kalacaktır. Brecht oyunlarındaki gibi kapanmayan bir mesafe olmalıdır ki bu mesafe bizi arayışı sürdürmeye götürsün. Buradaki diyalektik, Marksist yapıların diyalektik anlayışından ziyade Brechtien diyalektiktir.” (Selim, Bir Kamu Okulunda Felsefe Öğretmeni). “Tezleri antitezlerle bozmak gerekir, çünkü rivayet kültürü tezler üzerine kurulmuştur: İnsan topraktan yaratılmıştır, yağmuru Tanrı yağdırır vb. Ben mesela çocuklara ayağa kalkmak zorunda değilsiniz diyorum, itiraz etmelerini söylüyorum. Yaptığım şey aslında antitezler oluşturmak. Çünkü bu, sorgulama yolunu açıyor” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). Aydın, nihai bir senteze

ulaşmama durumunun önemli olduğunu, bunun öğrenme ortamlarının statikleşmesini, donuklaştırmasını engelleyeceğini, ideolojik propagandaların önüne gececeğini belirtmiştir. Aydın'ın bu bağlamda bilimle ilgili vurgusu da oldukça önemli görünmektedir: “Bilim de zaten yanlışlama üzerine kuruludur, süreç dediğimiz řey budur.” Diyalektik yöntem ve bilim ilişkisine dikkat çeken Elif de diyalektiğin bir bilgi değil yöntem olduğunu ve dolayısıyla da derslerde diyalektiği anlatmanın değil, dersleri diyalektik yöntemle işlemenin önemli olduğuna değinmiş, tezleri antitezlerle bozma ve nihai sonuçlara ulaşmama durumunu, çocuğun alana dair olanları antitezlerle sorgulamaya başlaması, çelişkileri, karşıtlıkları görebilmesi ve bunu yaşama da taşması açasından önemli bulmuştur. “Antitezler önemlidir. Bilgi zaten bunu kendi içinde taşır ama bunun üstü örtölmüştür. Bu örtüyü kaldırmak gerekir” (Elif, Atanmayan Öğretmen). Ali, nihai bir senteze ulaşmama durumunun bilginin dogma haline gelmesini engelleyeceğini, oluř ve süreç fikri açasından da bunun kıymetli olduğunu belirtirken Ayře, tezleri antitezlerle tartışmaya ačmanın öğrencilerin diyalog kurmalarını, birbirleriyle, dolayısıyla farklı perspektiflerle tanışmalarını, tartışmalarını sağlayacağını söylemiş ve nihai sentezlerin bilimde, yaşamda, otoritaryenliğe yol açaacağını iddia etmiştir.

Çünkü biz zaten olmakta olan, devam eden bir süreci yaşıyoruz. Bu ačıdan nihai sentezler eleştirel eğitim açasından da uygun değildir. Çünkü eleştirel eğitim bir ütopyadır. Ulaşılmak istenen hep başka bir yer vardır. Bu ačıdan bence eleştirel eğitim Marksist ideolojiden ya da Frankfurt Okulu'ndan beslense de oraya indirgenemez (...) Nihai sentezlere ulaşmamak indirgemelerden uzak olmaktır. İndirgemeler otoritaryen pratiklerdir (Ayře, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni).

Selim de eleştirel eğitimin Marksist ideolojiden, Frankfurt okulundan beslendiğini, ama aslında süreç açasından beslendiğini eklemiştir. Mehmet, nihai bir senteze ulaşma durumunun Marksizm'i donuklaştıracadından söz etmiş ve “Marksizm'i de didaktik, donuk, determinist bir tabu olarak ele aldığınızda onu yok edersiniz, her şey yeniden kurulabilir, ele alınabilir, çünkü yaşam böyledir” diyerek Marksizm içindeki determinist uygulamaları eleştirmiş, yaşamsal bir bütönlüğün olması için nihai sentezlere ulaşılmamasının önemine değinmiş ve bu konuda Brecht'le paralel yorumlar yapmıştır. “Nihai bir sentez olmamakla birlikte bence sentez de olamayabilir” (Mehmet, Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni).

Meltem, tezlerin mutlaka antitezlerle tartışmaya açılmasını önermiş, bu tekniğin “dokunulmaz”, “tabu” kabul edilen birçok konuyu tartışmaya açmayı imkanı hale getirdiğini belirtmiştir. “Bu durum, gerçekliğin, doğruların değişebileceğinin bilgisini vermesi açısından önemlidir” (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Mehmet’e göre, dersliklerin yaşamla bağlantısını kurduğumuz anda zaten diyalektik kendiliğinden devreye girecektir. Yaşamdan uzaklaşan, “kurgusal” olan dersliklerde diyalektiğin olmadığını belirten Mehmet, tezlerin antitezlerle tartışmaya açılmasını, karşı karşıya getirilmelerini kendi derslerindeki deneyimleriyle anlatmış, bu uygulamaların “reddin reddi”ni de içinde barındırdıklarını iddia etmiştir.

Ben öğrencilere ders kitaplarında, beğenmedikleri sayfaları yırtmalarını söylüyorum. Öğrencim sayfayı cinsiyetçi buluyor ve yırtıyor. Öğrencilerime başlıklara itiraz etmelerini, onları değiştirmelerini, ünitelerdeki eksik konuları bulmalarını söylüyorum. Bir gün (...) adlı öğrencim 4. sınıftayken, not almama eylemi gerçekleştirdi. Belediyelerin görevlerini yazdırıyordum, yazmadı öğrencim. Nedenini sordum, hocam, belediyeler bu söylediğiniz hizmetleri yapmıyor, siz inanıyor musunuz bu yazdırdıklarınıza, diye sordu. Ben de sanırım ben de inanmıyorum, dedim. Bu bir protestodur, rettir, antitez olarak var olmaktır. Bu aslında hegemonya içinde özgürlük alanları yaratmaktır. Okulda bunları yapabilirsiniz (Mehmet, Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni).

Aylin antitezleri, derslerinde özellikle farklı bakış açılarını verebilmek için kullandığını, bunun çocukların başka düşünme biçimlerinin de olduğunu görebilmeleri açısından önemli olduğunu, eleştirel düşünme becerisini güçlendirdiğini, toplumların bulundukları yere, tarihe, coğrafyaya göre farklı bakış açılarına sahip olabildiklerini anlamalarını sağladığını söylemiştir: “İstanbul fethedildi diyoruz, ama diğer taraf da işgal diyor, diyorum. Örneğin kitapta x ırkı isyan etti ve ayrıldı yazıyor, ben bunu x ırkı bağımsızlığını kazandı şeklinde yorumlayanlar da var diyorum. Bu, çocukların o zamana dek düşünmedikleri bir şeyi düşünmelerini sağlıyor, kendi düşünme biçimleri de sarsılıyor” (Aylin, Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni). Aylin, nihai sentezlere ulaşmanın, tez-antitez-sentez sürecinin tartışmayı ve diyalogu kapattığı iddiasındadır. Nurdan, tekniğin eleştirel eğitim ve toplumsal sistemlerle bağı kurmuş, eleştirel eğitimde de nihai sentezlere ulaşmama durumunun olduğunu söylemiş ve bunun dinamizmi beraberinde getirdiğini eklemiştir: “Kapanmayan bir şeyi gören öğrenci, tarihin değişeceğini de görür. Bu bağlamda sosyalist toplum da sürekli gelişen, kapanmamış, dinamik öznelere dönüşen, çelişkilerin devam ettiği bir toplumdur” (Nurdan, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından İhraç Edilen

Akademisyen). Cemal ise okullarda öğrencilere onları ikna etmek, rıza üretmek için politik metinler sunulduğunu, bunları antitezlerle bozmak, tartışmaya açmak gerektiğini ama bu tekniğin çocuğun gelişim düzeyi, bölgenin kültürel özellikleri ve sosyo-ekonomik dinamikleri dikkate alınarak kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. “Antitezler konunun arka planının tartışılmasını sağlar. Kitapta Kanal İstanbul Projesi başlıklı metin³¹ niye var, bunu bilmeli çocuk. Bunun maliyetini bilmeli, ortaklarını bilmeli, ekolojik etkilerini bilmeli. Dersler bu şekilde yaşamın parçasına dönüşür” (Cemal, Bir Kamu Okulundan Emekli Sınıf Öğretmeni). Yine Cemal’e göre tez ve antitezlerin nihai bir senteze ulaşması ancak otoriterlerin kabul edilmesini istedikleri bilgi türleri için geçerli olabilecek bir şeydir. “Çocuk düşünür, değiştirme gücünü kendisinde bulur. Demokrasi kavramı da Atina’da benzer bir şekilde ortaya çıkmıştır” (Cemal, Bir Kamu Okulundan Emekli Sınıf Öğretmeni).

Eleştirel eğitimciler sonuç olarak tez ve antitezlerin karşı karşıya getirilmelerinin, tezleri antitezlerle tartışmaya açmanın diyalektik düşünme açısından önemine değinmiş ve bu noktada Brecht’in (Brecht, 1997, 2013a ve 2013b) çabalarını haklı bulmuş, tekniğin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin sorgulanılmasını, onlara itiraz edilmesini beraberinde getireceğini, böyle bir transferi öğrenenlerin kendiliğinden yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Brecht’in öğreti oyunlarından hareketle, eleştirel eğitimcilere derslerdeki konuların siyasal, sosyal, ekonomik alanın, yaşamın bir parçası olarak ele alınmalarının olanaklılığı, böyle bir yöntemin eleştirel eğitim açısından olası sonuçları ve neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılması, geriletilmesi yönündeki etkileri sorulmuştur.

Konuyu değerlendiren eleştirel eğitimcilerin Ollman’ın (2015) “diyalektik soyutlama” ve Freire’nin (2017) “bütünsellik” kavramlarını da tercih ettikleri görülmüştür. Eleştirel eğitimcilerin tümü bu diyalektik ilkenin mutlaka gerektiğini belirtmiş, görüşme sırasında sık sık yine Freire’nin (2017) “dönüştürücü öğrenme” ifadesine atıfta bulunmuşlardır. Hatice, Nurdan, Çiğdem ve Elif isimli eleştirel eğitimciler dönüştürücü öğrenme için öğrenme ortamları ve yaşam arasındaki bağın kurulmasının önemine dikkat çekmişler, diyalektik soyutlamanın mutlaka kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Özlem, öğrenenlerin bu teknikle dünyayı ve arkadaşlarını, çevrelerinde olanı biteni sosyo-ekonomik arka planları ile kavrayabileceklerini, tekniğin

³¹ 10. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı’nda ücretsiz dağıtılan coğrafya ders kitabından bir metin.

kullanımıyla eğitimin kendisinin de sosyal, siyasal, ekonomik boyutlarıyla değerlendirilebilmesinin imkanı hale geleceğini söylemiştir. Özlem'in bu yorumu Aksoy'un (2019a), diyalektiğin öğrenme ortamlarında kullanımının eğitim ortamlarının tarihsel boyutlarının, sosyo-ekonomik arka planlarının görülebilmesini de olanaklı kılacağı yönündeki değerlendirmeleriyle paraleldir.

Özlem tekniğin sosyal bilimlerde daha işlevsel olabileceğini belirtirken Cemal, Elif ve Suna sadece sosyal alanlardaki derslerde değil sayısal derslerde de bu tekniğin işlevsel olduğunu söylemiştir. Cemal'in bu konudaki deneyimleri şöyledir:

1991 yılıydı. Öğretmenliğimin ilk yılları sayılır. Sınıfta müfettiş de var. Körfez Savaşını işliyoruz, konu bu değil ama, bir şekilde buraya geliyor. Güncel bir konuyu işliyoruz, savaşın nedenlerini konuşuyoruz, ekonomiye giriyoruz, ABD'den söz ediyoruz, Araplardan söz ederken aynı coğrafyada olmalarına rağmen niçin ayrı ülkeler halinde olduklarını ve niye savaşıyor olduklarını konuşuyoruz. Yani savaşı anlatırken savaşın ekonomi-politiğine giriyoruz. Bunu, diyalektik yöntemi her sınıf düzeyinde uygulayabilirsiniz diye anlattım. Matematik dersinde toplama-çıkarmayı da diyalektik yöntemle anlatabilirsiniz. Pazara gittim, şu kadar domates, salatalık vb. aldım. Domatesi 8 liradan aldım ancak öğrendim ki domates üretildiği yerde 1 liraymış. Aradaki farkı buldururuz, sonra nedenlerini sorgularsınız. Burada işte konular sosyal, siyasal, ekonomik hayatın bir parçası olur ve derslikler yaşamla bütünleşir. Ya da dersiniz ki TOKİ konut yapıyor. Bu konutlar Mamak'ta 150 bin liraya, İncek'te 750 bin liraya satılıyor. Çıkarma işlemini yapan çocuğun aradaki farkı görmesi dahi o çocuğun yaşamla ilgili, kapitalizme ve neoliberalizme dair sorular sormasını sağlar (Cemal, Bir Kamu Okulundan Emekli Sınıf Öğretmeni).

Kenan, diyalektik soyutlamanın farkındalığı arttıracak ve öğrencilerin gerçek yaşamı görmelerini sağlayacağını, Orhan çocuklara disiplinlerarası bir bakış kazandıracağını, Aydın bu teknik vasıtasıyla yaşamla ve mekanla ilişki kurulduğunda çocuğun sözün gücünü üreteceğini, söz söyleyen bir özneye dönüşeceğini ve eyleme geçeceğini söylemiştir. Aydın'a göre burada söz ve eylem bütünlüğü ile oluşacak olan şey praksistir. "Coğrafya dersinde ekonomiyi işliyorsunuz, bir tane işçi kelimesi geçmiyor, ama çocuğun anne ve babası işçi. Öğretmen bu noktada devreye girmeliği, bütünselliği kullanmalı, yaşamın gerçekliğini, üretim ilişkilerini görünür kılmalı. Çünkü yaşam böyle işliyor" (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). Selim de derslerde konuların sosyal, siyasal, ekonomik alanların birer parçası olarak sunulması gerektiğini, bunu eleştirel eğitimcilerin yapabileceğini, okulların böylelikle yaşamın yansıması olabileceğini belirtmiş ve bu tekniğin, eğitimin belirlenmiş üst amaçlarına siyasal müdahaleyi imkanı hale

getireceğini iddia etmiştir. Turgut ise bu tekniğin yalnız başına yeterli olamayacağını, praksis ayağının mutlaka olması gerektiğini dile getirmiştir. Çünkü Turgut’a göre “Buradan elde edilen bilgiler, yanlış ya da örtük bilincin üzerindeki örtüyü kaldırabilir. Bu yöntemle kanılar ve verili ontolojik gerçeklikler tartışmaya açılabilir. Çünkü bu yöntem yaşamı dönüştürecek bir yöntemdir. Ama çocuk bu yöntemi yaşama taşıyabileceği bir toplumsal ortamı da bulabilmeli ki yöntem teoride kalmasın” Ayşe, öğretim programlarındaki metinlerin “ana akım” yazılması sebebiyle diyalektik soyutlamanın mutlaka kullanılması gerektiğini söylemiş ve bu teknikle olayların özüne inilebileceğini belirtmiştir. “Öğrenci böylece yaşadıklarına tek tek olaylar olarak değil, bir genel ilke ile yaklaşır. Özel okula gitmek zorunda oluşunu, harçlığının az oluşunu da edindiği bu genel ilke ile değerlendirir” (Ayşe, Bir Kamu Okulunda Okul Öncesi Öğretmeni). Hatice’ye göre de öğrencilerin sosyal, siyasal alanların hayatımızın parçası olduğunu görmelerini sağlayacak araçlara mutlaka ihtiyaç vardır. “Bu araçlar resmi müfredata girmeyen kavramlardır: ezen-ezilen, sömüren-sömürülen, baskı-özgürlük vb. Ama benim tanıdığım eleştirel eğitimciler bu kavramları derslere dahil ediyorlar” (Hatice, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından Emekli Akademisyen). Mehmet, bütünlüklü ve eleştirel bir bakış için bu tekniğe mutlaka ihtiyaç olduğunu vurgulamış, bunun aynı zamanda disiplinlerarası bir bakışı da beraberinde getireceğini eklemiştir. “Çocuk bu durumda kendi yoksulluğunu, başarısızlığını da eleştirel bir perspektiften değerlendirebilir. Yoksa KPSS’den aldığı notu kendi başarısızlığı olarak değerlendiren ve intihar eden pırıl pırıl insanlarla karşılaşırsınız. Öğretmen de çocuğa ‘sen aptalsın, ondan başarısızsın’ demez. Zaten çocuğun yaşamına bütünlüklü bakabilse bunu demez.” diyerek tekniğin kullanımının öğretmenleri de değiştirebileceği, onların da dünyaya bütünlüklü bakabilmelerini sağlayacağı yönünde değerlendirmeler yapmıştır. “Öğretmen çocuğa bu yolu açmalı. Derslerin yaşamla bağına mutlaka kurmalı. Yoksa o da suç ortağı olacaktır” (Mehmet, Bir Kamu Okulunda Sınıf Öğretmeni). Aylin güncel örnekler vererek ilkenin kullanımının önemine dikkat çekmiştir: Öğrencilere şöyle bilgiler veriliyor: Özelleştirmeler iyidir, devlet hantaldır. Ama çocuklar krizleri görmeli, örneğin kağıt fabrikalarının özelleştirilmelerinin sonuçlarını hep beraber yaşadık. Çocuk, niçin kağıt bulamadığının veya kağıdın pahalı olduğunu anlamalı” (Aylin, Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni). Nurdan da okullarda bütünün değil, küçük parçaların bilgisinin verildiğini, bu parçaların bütün haline getirilmediğini, ancak bilgiler eleştirel eğitimciler tarafından bütün haline getirilirse yaşamın kendisinin algılanacağını ve insanların yaşamı dönüştürmek için

harekete geçeceğini belirterek bütünsellik, yaşam bağı ve dönüştürücü öğrenme noktasında Freireyen yorumlar yapmıştır. Ali, kuramsal olan bilgiyi olduğu gibi değil, etkileşimleri ile ve ihtiyaç temelinde sunmak için diyalektik soyutlamaya ihtiyacımız olduğunu vurgularken Emine kendi okul çevresinden örnekler vermiş, öğretmenlerin de öğrencilerin de yaşadığı bir kentsel dönüşüm süreci olduğunu söyleyerek müfredatın onlardan sanki konunun dışındalarmış gibi davranmalarını beklediğini, derslerdeki konuların sosyal, siyasal, ekonomik alanların bir parçası olarak ele alınmasının eleştirel eğitimcilerin duyarlılıkları ile ilgili bir husus olduğunu belirterek bu tekniğin kullanımının dünyayı algılama biçimini değiştireceğini vurgulamıştır. Emine'nin verdiği bir diğer örnek ise şöyledir:

Bizim okulda Suriyeli öğrenciler üzerinde bir tahakküm var. Öğrenciler buradan hareketle birbirlerine de tahakküm uyguluyorlar. Çocuklar bu durumu bütünlüklü bir şekilde değerlendirseler, örneğin Suriyelilerin bir savaştan geldiklerini bilseler, savaşın onların suçu olmadığını ve savaşmayı bireysel olarak tercih etmeyebileceklerini görseler davranış biçimleri değişir ve birbirlerine karşı aldıkları tavrı, bu sorunların nedeni olan sistemin kendisine yöneltebilirler (Emine, Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni).

Eleştirel eğitimciler kendi derslerinden örnekler vererek diyalektik soyutlamanın aslında hemen tüm derslerde uygulanabilirliğini de göstermişlerdir. Özlem de bu tekniğin eğitimin sosyo-ekonomik boyutunun görülmesini sağlayacağını belirterek Aksoy'un (2019a) diyalektiğin okullarda kullanımının gerekçeleri için yaptığı tespitlerle benzer tespitleri yapmıştır.

İngilizce dersi buna çok müsait. Küresel ısınma, küreselleşme, alışveriş, tatil vb. konularda metinler var. Eğer dönüştürücü bir entelektüelseniz, bu konuları diyalektik alana çekebilir ve konuları sosyal, siyasal, ekonomik yönleri ile ele alabilirsiniz. Çünkü bunu yapmayanlar kimler öğrenemiyor, neden öğrenemiyor sorgulamaz ve öğrencilerin kültürel sermayelerini görmez (Özlem, Bir Kamu Üniversitesinde İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Akademisyen).

Eleştirel eğitimcilerin tümü diyalektik soyutlamanın kullanılması gerektiğini, konuların sosyal, siyasal, ekonomik yaşamın bir parçası olarak ele alınmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu uygulamanın derslikleri yaşamla bütünleştireceğini, eğitimin sosyo-ekonomik yönünün görülmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Eleştirel eğitimciler bu ilkenin bir yöntem olarak neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerine karşı kullanılabileceğini, bu yöntemin kullanımı ile elde edilen bilgilerin yaşama da taşınacağını, eğitimin bileşenlerinin bu yöntemle yaşadıkları

sorunları ve dünyayı tüm yönleriyle değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Eleştirel eğitimcilerin diyalektik soyutlamanın kullanımı sırasında ve sonrasında oluşabileceklere ilişkin yorumları Brecht'in manipüle edilmiş bilinçlerin ortadan kaldırılması, yaşamın gerçek işleyişinin diyalektikle kavranması ve gündelik hayatta diyalektik tekniklerin/ilkelerin kullanımı, ortak iyi için kolektif mücadele hedefleriyle de uyumlu durumdadır (Brecht, 1976, 1977a, 1990, 1997, 2009, 2011a, 2013a ve 2013b).

Brecht öğreti oyunlarında kullandığı diyalektik yöntemde konuları farklı perspektifler ve farklı perspektiflerle işleyen süreçlerin farklı sonuçları ile ele almıştır. Eleştirel eğitimcilere bu uygulamanın öğrenme ortamlarına taşınıp taşınamayacağı sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Eleştirel eğitimcilerin tümü farklı perspektiflerin önemli olduğunu ama kimi konularda da uzlaşma zeminlerinin -Brecht'in de öğreti oyunlarının tematik belirleyenlerinden hareketle- mutlaka olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ali'ye göre dünyanın kolektif bir mülkiyet olması, yerçekimi gibi bilgilerin netliği ortaya konulmalı ancak farklı diğer konularda, durumlarda insanların farklı davranabileceklerinin bilgisi, diyalektik bir düşünme süreci için, klasik Marksist algıdaki tez-antitez-sentez matematiğinden uzaklaşarak verilmelidir. Mehmet de benzer bir biçimde “dünya dönüyor, iki kere iki dört eder” gibi somut bilgilerin altını çizdikten sonra bilgiyi sabitlememek, dönüşümü göstermek için bu ilkenin kullanılması gerektiğini söylemiş, “Yoksa eğitimi hala istendik davranışlar kazandırma süreci olarak algılıyorsunuzdur” şeklinde bir ekleme yapmış, uygulamanın eğitimin kendisini de sorunsallaştıracığını belirtmiştir. Hatice, bu uygulamanın farklı perspektifler adına dini de davet etmesinin önüne geçilmesi gerektiğini söylemiş ve buradan hareketle görelilik kuramının tehlikelerine dikkat çekmiştir. “Görelilik kapısının açıldığı yerden dinsel bilgi sınıflara ve müfredata girdi. Ben konuları politik bağlamlarından koparmak niyetinde değilim” diyerek Brecht'in bilimsellik ve ortak iyi çabalarıyla uyumlu bir yorum yapmıştır (Brecht, 1976, 1990 ve 2005). Konu ile ilgili olarak Nurdan, bu uygulamanın tek ve mutlak, dogmatik bilgiyi dayatan otoriteyi sarsacağını, bilginin sabitlenmesinin önüne geçeceğini ve dolayısıyla bilginin de otoriterleşmesini engelleyeceğini belirtmiş, bireylerin “fikirlere saygılıyım” tavrının ötesinde, fikirleri diyalektik bağlamda yeniden düşünmeye başlayacakları bir ortamı yaratacağını söylemiştir. Emine'ye göre de her şeyin aynılaştığı bir dönemde farklı perspektifler önemlidir. “Çünkü çocukların izledikleri TV kanalları aynı, dinledikleri müzikler aynı. Dolayısıyla çocukların bakış açıları da fabrikadan çıkmış gibi. Bu ilkeyle öğrencilerin bir işçinin, köylünün,

Roman'ın gözünden bakmaya başlamalarını, bunu denemelerini sağlayabilirsiniz. Bu ayrıca birbirlerini anlayan insanları da beraberinde getirir” (Emine, Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni). Özlem, bu uygulamanın hem diyalogu başlattığını hem de öğrencilerin birbirlerinin, farklı olanın sesini duymaya başlamalarını sağladığını söylemiş, “devrimci öğrenciler muhafazakarların, muhafazakarların devrimci öğrencilerin seslerini duyuyor ve kendi düşüncelerini de gözden geçirmeye başlıyorlar” diyerek tekniğin farklı olanı duyma noktasındaki önemine, kendi derslerinden örnek vererek vurgu yapmıştır. Aylin “ütopik gibi dursa da” bu uygulamanın barışçıl bir dünyanın kurulmasında bir etken olabileceğini belirtmiştir: “Çocuklara, siz fetih diyorsunuz ama onlar işgal diyor, siz isyan diyorsunuz onlar ulusal bağımsızlık savaşı diyor şeklinde perspektifler gösterildiğinde algı değişiyor. Bir öğrencim şöyle demişti: Evet, benim de toprağıma saldırsalar fetih demez işgal derdim.” Meltem ise yaşadığı bir deneyim üzerinden, tekniğin eleştirel eğitimciler tarafından kullanımı ile eleştirel eğitimdeki hedeflere varılabileceğini belirtmiştir:

Çok çalışmanın, iş yapmanın önemli olduğunun söylendiği bir dönemde Ağustos Böceği ve Karınca hikayesini bir de Ağustos Böceği'nin ağzından anlatmak önemlidir. Burada niçin şarkı söylemenin, müzikle ilgilenmenin kötü bir şey olarak anlatıldığını sorgulatabilirsiniz. Çocuklara her gün bir kelime öğretiyorum. O günkü kelimem ‘sabotaj’dı. Sınıfa girdim, çok üzgün olduğumu, çünkü (...)’da orman yangını olduğunu söyledim. Hemen yorumlar yapmaya ve konuları farklı perspektiflerle tartışmaya başladılar. Sonunda birisi yangının otel yapmak isteyenler tarafından çıkarılmış olabileceğini söyledi, tartışma buraya dek ilerledi yani. Dersin devamında mesela Kırmızı Başlıklı Kız hikayesini bir de Kurt’un ağzından konuştuk. Kurt rolüne giren bir öğrencim, orman yangınları nedeniyle aç kaldığını, insanların kendi yaşam alanlarını yok ettiğini ve anneanneyi yemek zorunda kaldığı için çok üzgün olduğunu vb. söyledi. (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Suna, konuları farklı perspektiflerle ele almanın konunun diyalektik soyutlama ile ele alınmasını, diyalogu beraberinde getireceğini, olayların ve sonuçlarının kimin yaşadığına, nerede yaşandığına, hangi sosyal, siyasal, ekonomik koşullarda yaşandığına bağlı olarak değişebileceğini göstermesi açısından önemli olduğuna dikkat çekmiştir. “Ben bunu mesela Eğitim Sosyolojisi dersinde yapabiliyorum. Prens Sabahattin’den söz ediyoruz, adem-i merkezîyetçidir, hemen ardından diyorum ki merkezîyetçi olsaydı ne olurdu? Sonra güncelleştiriyorum, onu uygulasak ne olur, diğerini uygulasak ne olur? Bunların sonuçlarını da konuşuyoruz” (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). Suna’ya göre bu

tarz uygulamalar, öğrencileri yaşama yaklaştıran uygulamalardır. Öğrenciler böylelikle kendi perspektiflerini karşılaştırabilecekleri başka perspektifler de bulabilmektedir. Ayşe, konuları farklı perspektiflerle ve sonuçları ile ele almanın tarihin başka bir şekilde de kurulabileceğinin gösterilmesini, sağ ya da sol muhafazakarlığın reddedilmesini, daha derin çözümler yapılmasını ve olmakta olanın görünürlüğünü sağlayacağını belirtmiştir. Turgut bu tekniğin öğrencileri diyalektik etkileşim içine soktuğunu, farklı perspektifleri ortaya koymalarını sağladığını, bunun dogmatik düşünme biçimlerini engellediğini, diyalektikle birlikte yapı sökümünü de olanaklı hale getirdiğini iddia etmiştir. Selim bu uygulamanın eleştirel eğitimciler açısından da dönüşümü beraberinde getireceğini, onların da kendi perspektifleri içine sıkışıp kalmalarını engelleyeceğini, özellikle de böyle bir şeyi refleks haline getirmeleri durumunda, konuların detaylı bir şekilde, dogmatik olmayan bir biçimde ele alınmasının olanaklı olacağını belirtmiştir. Konu ile ilgili Aydın'ın deneyimleri şöyledir:

Örneğin nüfus coğrafyasını anlatıyorum. Tahtaya öğrencileri çıkarıyorum. Biri esnaf, biri işçi, biri çiftçi, biri silah tüccarı, biri anne vb. oluyor ve nüfus artışını esnafın, işçinin, silah tüccarının, annenin vb. perspektifi ile değerlendiriyorlar, burada sabit bir doğrunun olmadığını görüyorlar. HES'leri anlatıyorum. Coğrafya kitabı, HES'leri sadece ekonomik getirisi açısından anlatıyor. Burada ben HES'lerin, o bölgede yaşayan canlılar için, köylüler için ne anlama gelebileceğini soruyorum onlara. Çocuk böylece burada üretim ilişkilerindeki hegemonik süreci de görüyor, rantın, faizin olmadığı, sömüren sınıfların ortadan kalktığı bir dünyadan da söz edebiliyor (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni).

Orhan bu tekniklerin kullanımında öğretmen yeterliliklerine, kavramsal çerçeveye dikkat çeken görüşmecilerdendir. Orhan da diyalektik tarihsel materyalizmden kopulması sonucunda Hatice'nin belirttiği gibi “göreliliğin açtığı kapıdan dinin girmesi” gibi tehlikelerin olduğunun altını çizmiş, başka bir içerikte ama aynı bağlamda bir örnek vermiştir: “Farklı perspektifleri tartışırken, öğrenci bir başka öğrenciye şiddet uygulayabileceğini de iddia ediyor. Burada devreye giriyorum, bu perspektifi de tartıştırmayı bunun herkes için iyi bir şey olamayacağı noktasına doğru yönlendiriyorum, insanlığın ortak değerleri noktasında bir karara varıyoruz” (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Orhan, perspektiflerin görünür kılınmasının, bu noktada öğrencilerin teşvik edilmelerinin, katılımcı olmalarını sağlayacağını, bu öğrencilerin yaşama da katılacaklarını, orada da söz söyleme haklarının olduğunu görebileceklerini söylemiştir. Cemal de sezgiden uzak, toplumun ve bilimin yararı

gözetilerek uygulanması gereken bu tekniğin farklı bakış açılarını görünür kılması sebebiyle değişimin ip uçlarını verebileceğini, öğrencilerin çevreyi etkileyecek bir proje hakkında ekolojistlerin söylediklerini de bilmelerinin imkanını doğuracağını dile getirmiştir. Kenan perspektif ilkesini, derslerinde özellikle etnik muhafazakarlığı yıkmak için kullandığını ifade etmiş, örnek olarak da “yabancı” kavramı etrafında herkesin başka bir coğrafyada “yabancı” olarak değerlendirilebileceğini tartıştırarak bu tarz kavramsallaştırmaların içlerinde barındırdıkları tehlikelere dikkat çekmeye çalıştığını belirtmiştir.

Bu ilke ile ilgili olarak eleştirel eğitimciler, konuların farklı perspektiflerle ve onların sonuçları ile ele alınmasının öğrenme ortamlarında mümkün olduğunu ama toplumun yararı ve bilimsellik ilkelerinin gözetilerek uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tekniğin kullanımı eleştirel eğitimcilere göre eleştirel eğitimin temel kavramları açısından diyalogu, özneleşmeyi sağlayabilecektir. Bu teknikle dersliklerle yaşam arasında doğrudan bir ilişki kurulabilecektir. Eleştirel eğitimciler bu tekniğin dogmatizmin, bilginin dogmatikleşmesinin, her türlü otoriterliğin önüne geçebileceğini, dolayısıyla neomuhafazakar ve neoliberal süreçlerin sorgulanmasını, onlara karşı mücadele edilmesini beraberinde getireceğini söylemişlerdir.

Eleştirel eğitimcilere Brecht’in öğreti oyunlarında yaptığı gibi konuların kendi içlerindeki çelişik (içsel çelişkiler yasası) ve karşıt unsurlarla (karşıtların bir aradalığı) ele alınmalarının olanakları ve bunun eleştirel eğitim açısından sonuçları da sorulmuştur. Görüşmelerde tekniklerde ayrıntıya girildikçe verilen cevapların azaldığı da bulgular arasındadır. Konuların çelişik ve karşıt unsurlarla ele alınmasına dair bulgular, araştırmacının yargısına göre görece daha az olmuştur.

Elif, bilginin doğasında bunların olduğunu, resmi müfredatla üzerlerinin örtüldüğünü söylemiş, değişimi ve dönüşümü gösterebilmek için çelişik ve karşıt unsurların gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocuk böylelikle kendisini de daha iyi tanıyacak, kendisine bakarken dünyayı da görecek, ne yapacağını düşünecek, müdahale etme olanaklarını sorgulayacaktır. Çiğdem’e göre konuları doğrudan aktarmak yerine çelişkileri ve karşıtlıkları göstermek bir tartışma sürecinin hareket noktası olabilir. Çiğdem deneyimini şöyle ifade etmektedir: “Bu tartışma en sessiz öğrencinin dahi konuşmasını sağlayabiliyor, konu yaşama taşıyor, konunun sosyo-ekonomik yapıyla bağı kuruluyor, çocuk belki önce susuyor ama bir iki denemeden sonra hem katılıyor hem de bunu yöntem olarak kullanıyor. Bu kıskırtma, sessizlik kültürünü ortadan kaldırıyor.” Mehmet’e göre matematik gibi derslerde kullanımı daha sınırlı olsa da

özellikle sosyal bilimlerde konuların karşıt ve çelişik öğelerle verilmesi değişimin ve dönüşümün görünür olmasını sağlayacaktır. Ali ise karşıt ve çelişik unsurların sunulmamasının çocukların zihinlerinde süzgeçler yaratacağını söylemiştir. Ali'ye göre çocuk zaten düşünür, düşünmekte özgürdür, yetişkinlerin sorgulamadığı alanları sorgular, çelişik ve karşıt unsurları görür ancak okullarda çocukların kafalarına süzgeçler yerleştirilerek onların bu şekilde düşünmeleri engellenir. Hatice, konunun tez ve antitez tartışmasıyla bağını kurmuş ve “Tezi antiteziyle savunmak, tartışmaya açmak gerekir, çünkü her şey zıddıyla var oluyor, bununla çocukları tanıştırmak gerekir, çocuk böylelikle diyalektik düşünme deneyimini yaşar, değişimi-dönüşümü ve farkı görür, sorular oluşturur.” açıklamalarını yapmıştır. Özlem ise çelişkilerin ve karşıtlıkların konuşulmasının derslerde hiç konuşulmayan konuların da konuşulmasını sağladığını, İngilizce dersinde anadil meselesini konuşurken bunu Türkiye üzerinden konuşmanın da imkanını doğurduğunu belirtmiş, konuların dogmatikleşmesini engellediğini belirtmiştir. Nurdan konuların çelişkili ve karşıt yönlerinin verilmesinin, çelişkilerin kısıktırılmasının diyalektik sürecin kendisi olduğunu, bunun bir kriz durumu yaratmak anlamına geldiğini ve eleştirelliğin de en çok burada, kriz durumlarında ilerlediğini belirtmiştir. Çelişkili ve karşıt unsurların verilmesini Kenan ise Piaget'ye atıfta bulunarak yorumlamıştır: “Piaget der ki yeni bir durumla karşılaştığımızda zihnimiz karışır, ama bu çok faydalı bir şeydir. Öğretmenin görevi de bunu yapmaktır.”

Bulgulardan anlaşıldığı gibi konuların karşıt ve çelişik yönleri ile verilmesi durumu diyalektik sürecin işlemesi açısından ele alınmış, sorgulamayı ve eleştirel düşünmeyi sağlayacağı, bunların da yaşama taşınacağı iddia edilmiştir. Özellikle dogmatizmi ve otoriterliği engelleyeceği yönünde vurgular yapılmış, bunun da şu an içinde bulunan neoliberal, neomuhazakar süreçlerin sorgulanmasını beraberinde getireceğini vurgulanmıştır.

3. Epik-Diyalektik Tiyatro Teknikleri

a. Yabancılaştırma

Brecht'in yabancılaştırma tekniğine ilişkin eleştirel eğitimcilere sorulan sorular, bu tekniğin tüm yönlerini içermemiş, eleştirel mesafe işlevi ile sınırlı tutulmuş, görüşme yapılan eleştirel eğitimcilere tekniğin neomuhafazakarlaşma, neoliberalleşme ve otoriterleşme süreçlerinin değerlendirilmesinde, yorumlanmasında eleştirel mesafe

amacı ile kullanılıp kullanılamayacağı ve tekniğin kullanımının eleştirel eğitim alanına sunabileceği olası katkılar sorulmuştur.

Eleştirel eğitimciler Brecht'in yabancılaştırma tekniğine ilişkin sorulan sorular şöyledir: Öğrenme ortamlarında örtük programlarla, öğretim programlarıyla öğrencilere güncel ideoloji öğretilmekte, dikte edilmektedir. Eleştirel eğitimcilerin bu ideolojilere kendilerini ve öğrencileri yabancılaştırmaları, yani dersleri bu ideolojilerden bağımsız bir şekilde işlemeleri mümkün olabilir mi? Yanıtınız evetse bu tekniğin öğrenme ortamları açısından ne tür sonuçlar doğurabileceğini söyleyebilir misiniz? Konuların başka uzak bir tarihte ve farklı bir coğrafyada geçiyormuşçasına ya da öğrencilerin içinde bulundukları aidiyetlerden uzak bir gerçeklikle, kodlanarak vb. sunulması öğrencilerde eleştirel bir mesafenin oluşmasını sağlar mı? Yanıtınız evetse bu eleştirel mesafenin öğrenme ortamlarına ne tür katkıları olabilir?

Görüşmeler sırasında tekniğin daha iyi anlaşılabilmesi için Brecht'in oyunlarında sıklıkla yaptığı gibi konuları farklı tarihsel dönemlere ve coğrafyalara taşıması örnek olarak verilmiştir. Örnekler Brecht'in II. Dünya Savaşı başlamak üzereyken sahnelediği ama Otuz Yıl Savaşları Dönemi'nde geçen *Cesaret Ana ve Çocukları*, Hitler eleştirisi yaptığı *İngiltere Kralı II. Edward'ın Yaşamı*, *Arturo Ui'nin Önlenebilir Yükselişi*, *III. Reich'in Korku ve Sefaleti*, *Yuvarlak Kafalılar ve Sivri Kafalılar ya da Devlet ile Servet Birleşmeyi Sever* adlı oyunlarıdır. Görüşmeler sırasında araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde de örnek olarak yer alan eğitimin özelleştirilmesi sürecinin Türkiye değil de Şili üzerinden, iç göçler konusunun başka bir coğrafyaya, tarihe taşınarak anlatılması, görüşülen ilk eleştirel eğitimcilerden Meltem ve Kenan'ın kendi deneyimlerinden verdiği örnekler de sonda olarak kullanılmıştır. Meltem ve Kenan'ın verdiği örnekler şöyledir:

Ben 2. sınıftaki öğrencilerime herhangi bir egemen yapının bireylere şiddet uygulamasının kötü bir şey olduğunu anlatırken bunu şöyle anlattım: Çok eski zamanlarda bir imparatorluk varmış ve bu imparatorluk halkına kötü davranıyormuş. Hakkını isteyenleri, itiraz edenleri, düşüncelerini söyleyenleri zindana atıyormuş, dövüyormuş ve öldürüyormuş. Bunu böyle anlattım çünkü yaşadığımız coğrafyadan örnekler versem, çocuk olsalar da farklı bir tepki geliştirebilirlerdi. Bu eleştirel mesafe sayesinde öğrencilerim, egemen bir yapının, vatandaşlarına, kendi sınırları içinde yaşayan halka şiddet uygulamasının kötü bir şey olduğunu öğrendiler, bunu rahat rahat, önyargısız, ırkçı-milliyetçi, muhafazakar değerlerden uzak bir şekilde konuşabildik, tartışabildik (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Ben KPSS hazırlık derslerinin verildiği özel bir kurumda çalıştığım için bizde koşullar biraz daha zordur, hatta işinizden olabilirsiniz. Örneklerimi yaşadığımız coğrafyadan verdiğimde hem öğrencilerin hem de yönetimin uyarılarıyla karşılaşırıyordum. Sonra bir ülke ve gazete uydurdum. Mesela Kohlberg'in ahlaki gelişim evrelerini anlatırken diyorum ki Afganistan'da geçen gün İçişleri Bakanı'nın oğlu yasadışı işler yapmaktan gözaltına alındı ve Afganistan Emniyet Müdürü, İçişleri Bakanı'nın oğlunun gözaltına alındığı şubeyi arayarak onun serbest bırakılmasını istedi. Burada sizce Emniyet Müdürü Kohlberg'in hangi ahlaki gelişim evresindedir? Ya da diyorum ki geçen gün okuduğum Fars Haber Ajansı haberine göre (...) bölgesine bir havalimanı yapılabilmesi için şu kadar ağaç kesilmiş. Böylece hem konumu anlatmış oluyorum ve mesajımı veriyorum hem de kimse beni kurum idaresine şikayet etmiyor (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Bu örnekler görüşmeler sırasında çeşitlendirilmiştir, görüşmecilerin taleplerine bağlı olarak da Brecht tiyatrosu ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğrenenlerin tarihi ve coğrafı olarak farklı yerlerde, zamanlarda geçen bu olayları yaşadıkları coğrafyaya, tarihe transfer edip edemeyecekleri sorusu da gündeme gelmiş ve görüşmecilerin tümü öğrenenlerin bu transferi doğrudan yapabileceğini iddia etmiştir. Kenan'ın konu ile ilgili açıklaması şöyledir:

Beyin bu transferi yapar ama yapmasa da önemli değil. Çünkü burada önemli olan bir kavramın anlatılmasıdır. Afganistan'da yolsuzluğun, Cezayir'de şiddetin, Hitler Almanya'sında faşizmin kötü bir şey olduğunu öğrenen öğrenci, bu ülkelerden bağımsız bir şekilde yolsuzluğun, şiddetin, faşizmin kötü bir şey olduğunu öğrenecektir; sonrasında da bunu bence kendi yaşam alanlarına taşıyacaktır, gördüğünde eleştirecek ve karşı çıkacaktır (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Bu teknikle ilgili bir diğer önemli bulgu da bu tekniğin okullarda kullanımının eleştirel eğitimciler için bir koruma mekanizması sağlayacağı, onları mesleki ve kişisel açılardan riskli durumlardan koruyacak olmasıdır. Eleştirel eğitimciler bu tekniğin diğer eleştirel eğitimcilere, öğretmenlere mutlaka öğretilmesi, kullanımının yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü bu şekilde öğretmenler idari soruşturmalara, baskılara karşı kendilerini korumuş olacaklardır. Anlatmak/söylemek/tartışmak istediklerini yapabileceklerdir, çünkü anlatılanlar/söylenenler/ tartışılanlar zaten başka bir yerde ve tarihte geçmektedir.

Tekniğin öğrenme ortamlarında kullanımı ile ilgili diğer bulgular şöyledir: “Bu teknik ile olaylara hegemonyadan bağımsız, eleştirel bir mesafeden bakılmasını sağlayabiliriz. Bu tekniğin bilinmesi gerek. Ben bu tekniğin bir direniş odağı olduğunu

düşünüyorum. Çünkü bu teknik ile açıktan yapamadığınızı örtük bir biçimde yaparsınız. İnsanlar, gerçekliğin doğrudan anlatılmasından rahatsız olabiliyorlar” (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). Meltem, sıfırdan bir öğrenme deneyimi ve örtük programların reddi için sadece öğrencileri değil kendimizi de yabancılaştırmamız gerektiğini, çünkü bu tekniğin kendi bilgilerimizi sınamamızı da beraberinde getireceğini söylemiştir. “Bu tekniğin özellikle ilkokullarda hikayeleştirmeyle kullanılabileceğini düşünüyorum, ben de zaman zaman kullanıyorum. Aslında Brecht, Boal gibi isimleri bildiğim için bu tekniği kullanıyorum” (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Çiğdem bu tekniği zaman zaman kullandığını, ama artık bilinçli ve sistemli bir şekilde kullanacağını eklemiştir. “Ayrıca sınıfta mevcut hegemonik ideolojileri bir kenara bırakıp ders işleyebiliriz. Çiğdem’e göre ise ders kitaplarında bu tekniğin kullanımı için araçlar bulunmaktadır: “Şilili madencilerle ilgili bir fotoğraf vardı kitapta. Bunu uzun uzun konuştuk. Göçük altında kalmışlardı ama günler sonra çıkarıldılar topraktan. Hepsi sağ idi. Sonra bir öğrencim hemen Soma ile bağlantı kurdu, diğeri Soma’da yaşananın bir cinayet olduğunu, çünkü gerekli koşullar sağlanırsa Şili’de olduğu gibi kimsenin ölmeyeceğini söyledi.” Cemal, eleştirel eğitimcilerin mevcut hegemonyaya kendilerini yabancılaştırarak ders işleyebileceklerini, toplumsal yararı ve bilimsel olmayan her türlü bilgiyi reddedebileceklerini, tartışmaya açabileceklerini belirtmiş, çeşitli kodlamalar vasıtasıyla bu tekniğin kullanılabileceğini iddia etmiştir. Orhan’ın, alandan kadın sorununa dair örneği şöyledir:

Öğrencilerimle, önce Afrika’da erken yaşta evlendirilen bir kadın rap sanatçısının hikayesini konuştuk. Bu hikaye *Asi Kızlara Uykudan Önce Hikayeler*³² kitabındaydı. Sonra buradaki hikayelerden hareketle her hafta bir kadını inceledik. Bunu Türkiye üzerinden yapmak zor olabilir, çocuk seni taraflı bulabilir, çocuğu kaybedebilirsin. Eleştirel mesafe bu açıdan önemlidir. Ben bu uygulamanın sonuçlarını 8 Mart’ta gördüm. Bizim okulda 8 Mart yapılır ama hep kadın güzellikleri yapılır, güller dağıtılır, annelik vb. konuşulur, sınıf panolarına bunlar asılır. Ama benim sınıfımda o yıl böyle olmadı. Çocukların getirdikleri görseller arasında şiddet gören, öldürülen kadınlar, işçi kadınlar vb. vardı. Hatta biri Clara Zetkin’in fotoğrafını getirmişti. Erken yaşta evliliklerin olumsuzluklarıyla ilgili, kadın cinayeti ifadesinin kullanıldığı metinler yazdılar (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

³² Elena Favilli, Francesca Cavallo, *Asi Kızlara Uykudan Önce Masallar*, Hep Kitap Yayınları.

Aydın, “Türkiye’nin ekonomik koşullarını, nüfus problemini anlatırken başka yerlerden anlatıyorum ama çocuk doğrudan kendi coğrafyasıyla bağlantı kuruyor. Ben bu tekniğin sağladığı eleştirel mesafenin çocuğun gömülü/örtük bilincini ortaya çıkarmaya dönük bir eylem olduğunu düşünüyorum” şeklinde deneyimlerinden örnek vermiş, bu tekniğin kullanımı sırasında sadece durum tespiti yapılmamasını, sorunun çözümünün de gösterilmesini gerektiğini, “Siz olsaydınız nasıl çözerdiniz?” şeklinde sorular sorularak çocuğun teknik içinde aktifleştirilmesi gerektiğini de ek olarak belirtmiştir. Selim, mitolojinin eleştirel mesafe, uzaklaştırma açısından önemli bir araç olduğunu, özellikle Tanrı fikri ile ilgili olarak bunu yaptığını, doğa olaylarını mitolojik tanrılar üzerinden anlattığını ve bunun çocuklara gerçekçi gelmediğini belirtmiş, sonra çocuklardan günümüzle bağ kurmalarını istediğinde, çocukların “biz de aslında böyle yapıyoruz.” sonucuna vardığını ifade etmiş, transferi sınıf içinde ve çocuklarla birlikte gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Selim’e göre bu teknik eleştirel eğitimcilerin ve öğrencilerin kendileriyle hesaplaşmalarını, olan bitenle hesaplaşmasını da sağlayacaktır. Turgut “Platon’un Devlet’inden söz ederken bir öğrencim ‘Hocam, (...)’de de diktatörlük var’ dedi.” örneğini vermiş, konuları başka bir coğrafyaya, tarihe taşımamanın sağladığı olanaklara değinmiş, öğrencilerin bağlantıları doğrudan kurduğunu deneyimiyle ortaya koymuştur. “Ben taşra üniversitesinde çalışıyorum. Türkiye’de olanları asla doğrudan anlatamam” (Turgut, Bir Kamu Üniversitesinde Felsefe Bölümünde Akademisyen). Elif, daha önce Brecht okumaları yaptığı ve oyunları izlediği için konu ile ilgili teorik açıklamalarda bulunmuştur:

Mesela İstanbul’un fethini anlatıyor öğretmen ya da belirli gün ve haftalar kapsamında bir gün yapıyor, herkesin duygusal ve düşünsel açıdan katılması sağlanıyor. Bu katharsisi, rahatlamayı sağlıyor ve kişiyi eylemsizleştiriyor. Dolayısıyla senin yapacağın, seni rahatsız edecek bir şey kalmıyor ortada. Eleştirel mesafe bu noktada çok önemlidir. Mesela Godard’da³³ da var bu. Godard sineması seni rahatsız eder, orada kimseyle özdeşleşip rahatlayamazsın, Godard sineması seni rahatsız eder ve eyleme çağırır. Özdeşleşmeye başlamadığında düşünmeye başlarsın çünkü. Çatışmaları, çelişkileri görürsün, diyalektik düşünmeye başlarsın. Bunu Brecht oyunlarında çok sık yaşarım. Oyunu izlerken gündelik yaşamla paralellik kurarsın, zihinsel sorgulamalar yaparsın (Elif, Atanmayan Öğretmen).

³³ Jean-Luc Godard.

Elif'in açıklamaları Brecht'in ve Godard'ın yabancılaştırma efekti olarak kullandıkları diğer efektleri de içermektedir. Elif "rahatsızlık" ifadesiyle Brecht'in epizot, oyuncuların rollerine, repliklerine kendilerini ve seyircileri yabancılaştırmaları, sahne araçlarının görünür kılınması gibi efektlerine, Godard'ın radikal montaj tekniğine de atıfta bulunmuş, katharsisin kişileri rahatlatarak, duygusal boşalımını sağlayarak eylemsizleştirdiği ve bunun ortadan kaldırılması gerektiği yönündeki açıklamaları ile yabancılaştırma tekniğinin sağlayacağı olanaklara dikkat çekmiş, öğrenme ortamlarına mutlaka taşınması gerektiğini kendi deneyimi ve bir uyarı ile örneklemiştir: "Biz Mamak'ta *Güneşli Pazartesiler*³⁴ filmini izlettik, kadınlar doğrudan kendi aileleriyle paralellik kurdular. Bu teknik eleştirel mesafeyi sağlar ancak analogiler sıkıntılıdır, doğru analogileri bulmak gerekir." Ayşe tarafsızlık diye bir şey olmadığını, öğretmenin ya mevcut ideolojinin ya da alternatif olanın öğretmeni olduğunu, eleştirel eğitmenin kendini mutlaka mevcut ideolojiye mesafelendirmesi gerektiğini, bunun aynı zamanda "ideolojik bir müdahale" olduğunu söylemiş ve yabancılaştırma tekniği ile ilişkili olarak kendi deneyimlerinden örnekler vermiştir: "Örneğin kitapta bir okuma parçası var, anne yemek yaparken baba dışarıda arkadaşları ile geziyor. Ben hikayeyi tersine çeviriyorum. Okulda evcilik köşesi var, erkek öğrenciler oraya gitmez ama ben onları bilerek yönlendiriyorum. Bunu cinsiyetçi rollere kendilerini yabancılaştırmaları ve bu rollere eleştirel bir yerden bakmaları için yapıyorum." Ayşe, toplumsal cinsiyet rollerine eleştirel mesafeden bakılmasını amaçladığı bu örnekler dışında etnik muhafazakarlığın, ırkçılığın aşılması noktasında da öğrencilerle yaşadığı bir deneyimi örnek olarak vermiştir: "Kodlamalar önemli. Mesela Almanya'daki Türklerden söz ediyorum, anadilleriyle konuştuklarında Neonazilerin onlara saldırdığından konuşuyoruz ve konu bir süre sonra Türkiye'deki anadil meselesine geliyor. Bu tarz uygulamalar önyargısız sorgulamaları beraberinde getirir." Mehmet eleştirel mesafenin eğitimciler açısından da önemine değinmiş, egemen ideolojiden uzak durmaya çalışsalar da eğitimcilerin de mevcut hegemonik süreçlerin etkisi altında olduğunu, bazen fark etmeden bir şeyin parçası haline geldiklerini söylemiş ve tekniğin önemine dikkat çekmiştir: "Bu, varlığımızı yıkmak ve yeniden kurmaktır. Özyıkımdır. Yerleşik olanların sorgulanabilir, tartışılabilir hale getirilmeleridir." Mehmet tekniğin öğrenciler için önemine de şu şekilde değinmiştir: "Ailelerden gelen tercihler, ideolojiler, kültürel özellikler nedeniyle bir tartışma daha başlamadan kapanıyor. Korunaklı duvarlara çarpıyoruz. Bu

³⁴ Fernando Leon de Aranoa adlı yönetmenin 2002 yapımı filmi.

söylediğiniz teknik, korunaklı duvarları yıkabilir.” Ali, tekniğin bireylerin kendi ideolojilerine de yabancılaştırılmalarını içermesi gerektiğini, yabancılaştırmanın herhangi bir olayı, durumu en baştan ve çok boyutlu bir şekilde düşünmeyi sağlayabileceğini, gerçeği ortaya çıkarmak için nesnel değerlendirmeler yapılabilmesini olanaklı kıldığını ifade ederek tekniğin sadece öğrenenler değil eleştirel eğitimciler için de dönüştürücü yönüne vurgu yapmıştır. Özlem tekniğin sosyal, siyasal meseleler için olanaklar sunduğunu, örneğin çok istemelerine rağmen Gezi çocuklarını okulda anamadıklarını, Meksika’da bir Eğitim Fakültesinden eyleme giderken öldürülen öğrenciler için kendi fakültelerinde anma töreni düzenlediklerini, Meksikalı öğrencileri anarken Gezi çocuklarını da anmış olduklarını söylemiş, bilincinde olmadan tekniği aslında zaman zaman kullandığını eklemiştir. Özlem’e göre “Bu teknik her zaman işlemeyebilir ama bir eleştirel eğitimcinin dünyayı anlaması ve değiştirmesi için kullanabileceği tekniklerden olabilir. Giroux’nun da ifade ettiği gibi, biz o ihtimali yaratırız. Bu ihtimal de çok önemlidir.” Hatice, Nurdan ve Çiğdem tekniği, Brecht’in yabancılaştırma tekniği olduğunu bilmeden yetişkin eğitiminde, kadın çalışmalarında kullandıklarını, kadınların kendi hikayelerini anlatmadıklarını ama kendi koşullarında herhangi bir kadının hikayesini, bu arada da aslında kendi hikayelerini rahatça anlattıklarını ifade etmiştir.

Sonuç olarak eleştirel eğitimcilerden Ayşe, Selim, Özlem, Çiğdem, Aydın, Kenan, Nurdan, Hatice, Orhan yabancılaştırma tekniğini Brecht’in bir tekniği olduğunun bilincinde olmayarak eleştirel mesafe, öğrenenleri mevcut ideolojik süreçlerden uzaklaştırmak için kullandıklarını, Meltem ise tekniği Brecht ve Boal bilgisi nedeniyle bilinçlice kullandığını belirtmiştir. Diğer eleştirel eğitimcilerin tekniğin kullanımı konusunda deneyimlerinin olmadığı görülmüştür.

Eleştirel eğitimciler bu tekniğin oldukça işlevsel olduğunu, diğer eleştirel eğitimcilere de teknik ve kullanımı konusunda bilgi verilmesi gerektiğini, tekniğin kullanımının neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında etkili olacağını, ayrıca öğrenme ortamlarında eleştirel, nesnel, bilimsel değerlendirmeleri de mümkün kılabileceğini, manipüle edilmiş bilinçleri kaldırabileceğini (Brecht, 2005, 2011a ve 2011b) ve hegemonyaya yabancılaşmayı sağlayabileceğini (Arslan, 2001) iddia etmişlerdir. Eleştirel eğitimciler bu teknikle yabancılaşmanın ortadan kalkacağını belirtmiş, Karaboğa’nın (2018) Brecht’in yabancılaştırma tekniğine ilişkin değerlendirmesinde dile getirdiği, yabancılaşmanın, ancak yabancılaştırma ile görünür olabileceği, yabancılaşmayı anlamak için ona

kendimizi yabancılaştırmamız gerektiği yönlü değerlendirmeleri ile benzer yorumlar yapmıştır.

b. Tarihselleştirme

Tarihselleştirme bir yabancılaştırma efektidir. Tarihselleştirme efektinin, Brecht oyunlarında, tarihin diyalektik bir süreç olduğunun, değiştirilip dönüştürülebilirliğinin ve bunun öznelere tarafından yapılabilirliğinin bilgisini verme işlevleri vardır (Brecht, 2011a). Efekt Freire'nin (2017) süreç fikrini içermesi sebebiyle tarihsellik kavramıyla, Marksist tarihsel diyalektik materyalizm ile ortak özellikler taşımaktadır. Bu sebeple görüşmelerde bu efektin bir teknik olarak öğrenme ortamlarında kullanımına dair sorular sorulurken Freire'den ve tarihsel diyalektik materyalizmden faydalanılmış, efektin nasıl kullanılacağına ilişkin ve yine görüşmecilerin talepleri doğrultusunda Brecht oyunlarından örnekler verilmiş, Brecht'in teorisine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Tarihselleştirme efektinin öğrenme ortamlarına taşınmasına dair sorularda “efekt” sözcüğü yerine, anlaşılma kaygısıyla “teknik” sözcüğü kullanılmış, eleştirel eğitimciler konuların tarihsel süreçleriyle, tarihi dönemlerdeki farklı görünümleriyle, aşamalarıyla ele alınmasının öğrenme sürecine, tarihin insanlar tarafından dönüştürülebileceğinin bilgisinin, müfredatların işleniş sırasında, öğrenme ortamlarında verilmesinin öğrenme ortamlarındaki etkilerinin neler olabileceği sorulmuş, eleştirel eğitimcilerden tekniğin eleştirel eğitim açısından önemi ve neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında, geriletilmesinde işlevli olup olmayacağı yönündeki görüşleri alınmıştır.

Tekniğin ilk işlevine dair, yani tarihin, yaşamın, müfredat kapsamındaki olayların ve konuların; diyalektik, bitmeyen, dinamik, oluş ve etkileşim halinde süreçler olarak ele alınmalarına, sunulmalarına dair bulgular aşağıdaki gibidir:

Hatice'ye göre tarihin süreç içinde verilmesi; değişebilir/değiştirilebilir ve mutlak olmadığının anlaşılması, kurumların insan icadı olduğu, dönüştürülebilir olduklarını gösterilmesi açısından önemlidir. Hatice, “Kutsallar var, değişmeyeceğini, sabit olduklarını söylüyorlar. İnsanları onlara göre yargılıyor, ayrımcılık yapıyorlar. Tarihselleştirme ile bunların değiştirilip dönüştürülebileceklerinin bilgisi verilebilir” şeklinde bir değerlendirme yaparak insanların kurtuluş yollarının tarihselleştirme ile gösterilebileceğini iddia etmiştir. Aylin, konuların tarihsel süreçler içinde ele

alınmasının olayların daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesini ve tarihin siyasal, ekonomik süreçlerin parçası olarak algılanmasını sağlayacağını iddia etmiş, şöyle devam etmiştir: “Ekonomik sistemleri anlatırken, üretim ilişkilerinden ve üretim biçimlerinden hareket ediyorum, ilkel-komünal toplumlardan kapitalist topluma dek anlatıyorum, bir sonraki dönemin komünist toplum olduğunu, henüz varmadığımızı söyleyerek tarihin bir süreç olduğunun, devam ettiğinin, değişebileceğinin bilgisini veriyorum. Bu, dondurulan, muhafaza edilmeye çalışılan bir tarih algısını da yok ediyor” (Aylin, Bir Kamu Okulunda Tarih Öğretmeni). Emine, “Her şeyi süreç içinde vermek gerekir. Öğrenci hırsızlığı da böyle değerlendirmeli ki insanları hırsızlığa iten süreçleri görebilsin. Brecht’in ‘Banka kurmanın yanında banka soymak nedir ki?’ dizeleri geldi aklıma.” şeklinde bir değerlendirme yapmış ve süreç fikrinin, yaşananların sosyo-ekonomik arka planının da görünür kılınmasını sağlayacağını iddia etmiştir. Özlem, tarihselleştirmenin kullanılmadığı durumlarda her şeyin donuklaşacağını, “biz kimiz, niçin buradayız, nasıl böyle oldu” gibi soruların sorulamayacağını ancak tarihin değiştiğini gören bireylerin, tarihi değiştirmek için harekete geçebileceklerini belirtmiştir. Mehmet, yaşamın devam ettiğinin, süreç olduğunun bilgisinin öğrenme ortamlarında verilmesi gerektiğini belirtmiş ve “Her şey sürüyor, her şey değişir ve yeniden oluşur mantığını kurmak, öğrencilere gerçeğin bilgisini vermektir. Bu bir teknik olmanın ötesinde yaşamın kendisidir, öğrencilerle birlikte yaşama dahil olmaktır.” değerlendirmesini yapmıştır. Ayşe, olayları tarihselleştirerek vermenin öğretici bir uygulama olduğuna değinmiş, öğrencilerin bu tarihsel süreç içinde savaşların her zaman egemenlerin çıkarına, yoksulların zararına olduğunu; sosyalizmin dahi nasıl totaliter bir rejime dönüşebileceğini görebileceklerini, dersler çıkaracaklarını iddia etmiştir. Nurdan’a göre bu teknik vasıtasıyla öğrenciler, “Hiçbir şey gökten düşmez, yerden bitmez, bir sürecin ürünüdür.” bunu görece ve bilecektir. Nurdan, bu tekniğin dünyayı da süreç içinde algılamayı beraberinde getirebileceğini ve dönüşümün görülebileceğini söylemiş, Turgut ise bu tekniğin öğrenenlere, yaşadıkları sürecin “kurulmuş” olduğunu göstereceğini, öğrencilerin bu teknik vasıtasıyla tarihin de büyük anlatıların da sonunun gelmediğini ve dolayısıyla da yaşadıkları sürecin de geçici olduğunu görebileceklerini belirtmiş, Selim süreç fikrinin aynı zamanda bilgilerin dayatılmadan, tarihsel materyalist bir zeminde ele alınmalarına olanak tanıdığını söylemiştir. Çiğdem “Aileyi anlatıyorsunuz. Aileyi bugün böyle konuşuyoruz, ama aile şu zamanda şöyleydi, bu zamanda böyle ama yarın başka bir şeye dönüşebilir” gibi örneklerle öğrencilere hiçbir şeyin statik olmadığının bilgisinin verilebileceğini,

kendisinin de kadının tarihte değişen rollerini, kadın mücadelesini anlattığını, buna artık LGBTİ+ mücadelesini de eklediğini belirtmiş ve bu eklemelerin öğrencilerin tarihin değişen, dönüşen yapısını algılamalarını sağladığını iddia etmiştir. Orhan'ın konu ile ilgili olarak kendi deneyimlerinden verdiği örnekler ise şöyledir:

Paranın icadından konuşurken tüm tarihsel süreci veriyorum. Yani Lidyalılardan öncesine de gidiyorum, günümüze geliyorum, paranın icadıyla birlikte dünyadaki değişiklikleri de veriyorum. Öğrenciler paranın olmadığı ve sonra icat edildiği bir dönemi düşünürken yeniden olamayacağı bir dönemi de düşünebiliyor (...) Evleri konuştuk mesela. Amacım özel mülkiyeti anlatmaktı. İnsanların evlerinin olmadığı, doğada yaşadığı dönemleri gördüler, doğada ilkel tarzda evleri olsa da komünal yaşadıkları dönemleri gördüler, günümüzle kıyasladılar, evin tarih içindeki üretim ilişkileri ile bağlantılı rollerini gördüler. Öğrencilerim böylece her şeyin değiştığını, tarihte üretim ilişkilerinin rolünü, kendilerinin de tarihin, diyalektik sürecin bir parçası olduğunu gördüler (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Taylan, diyalektik tekniklerin kullanıldığı bir öğrenme ortamında konuların tarihsel yönleri ile anlatıldığını, eleştirel eğitimcilerin çözümleme süreçlerine nedensellik ve tarihsellik tartışmalarını dahil ettiklerini belirtmiştir. Taylan, “Bilim; anlama, açıklama, kontrol etme ve yordama sürecidir. Bunları yapabilmemiz için de oluş sürecini vermeniz gerekir. Tartışmaları oluş süreci ile verirsiniz hegemonyanın kitleleri inandırma gücü zayıflar, çünkü tarihsellik bütüncül bilgiyi sağlar” açıklamalarını yaparak tarihselleştirmeyi, Freire'nin tarihsellik kavramıyla açıklamış ve tekniğin hegemonyalara karşı koyabilmedeki önemini vurgulamıştır.

Görüşmeler sırasında evrim kuramı da değerlendirilmiş ve evrim kuramının müfredatlardan çıkarılmasında dini kaygıların dışında, evrim kuramının her şeyin tarihsel olduğunu bilgisini, değişim ve dönüşüm fikirlerini içermesinin de etkili olup olmadığı sorusu gündeme gelmiştir. Bu konuda Aydın, bunun mümkün olduğunu, çünkü evrim kuramı vasıtasıyla insanlığı ilerleyişinin, şu an içinde bulunan sürecin baki olmadığını bilgisinin verilebileceğini söylemiş, burada kastedilen süreç fikrinin, kronolojik süreç değil, olguların karşılaştırılmasını, diyalektik etkileşimleri görünür kılan bir süreç/tarihselleştirme fikri olduğunun altını çizmiştir. “Konuların süreç formunda verilmesi, insanlaşma ve özgürleşme süreçlerinin görünür olmasını sağlar.” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni) Meltem, evrim kuramına dönük itirazların sadece dini kaygılarla değil, kuramın tüm dünyanın, canlıların, toplumsal yapıların değişip dönüştüğü bilgisini içermesi sebebiyle olduğunu iddia etmiş ve şöyle devam etmiştir: “Çünkü bu bir sosyal

tezdir ve itirazdır. Evrim, dinsel/dogmatik bilgilerin de mutlak ve değişmez olmadıklarının bilgisini verir. Tarihi kronolojik olarak değil tüm yönleri ile anlamaya başlamanızı sağlar” (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni). Kenan da evrim kuramının, tarihselleştirmeyi içerdiği için müfredattan çıkarıldığını söylemiş ve eğitim sistemi ile ilgili şu tespitlerde bulunmuştur: “Türk milli eğitim sistemi sonuca ve an’a odaklanıyor, sürece bakmıyor. Çünkü maddeyi, doğayı süreç içinde algıyorsanız bütünü görürsünüz, parçaları birleştirir ve itiraz edersiniz. Aslında istenilmeyen budur” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Eleştirel eğitimcilere tarihselleştirme tekniğinin ikinci işlevi kapsamında, öğrenenlere tarihin öznesi olduklarının, değiştirip dönüştürebileceklerinin bilgisinin verilebilmesinin eleştirel eğitim ve neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılması, geriletilmesi açılarından önemi sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Turgut, öğrenenlere özne olduklarının bilgisinin verilmesinin, “oyun”u bozabileceklerinin gösterilmesinin önemli olduğunu ancak onlara alternatif örgütlenme ağlarını da işaret etmek gerektiğini belirtmiştir. “Teori ve pratik birlikte olmalı. Topraksızlar Hareketi bu açıdan önemli bir örnektir. Orada gerçekleşen praksistir. Topraksızların işgal ettikleri topraklarda alternatif okullar kurmaları, mesela Fernandes Okulu, söylemeye çalıştığım şeye karşılık düşüyor. Öğrenciler hem alternatif bir eğitim alıyorlar hem de hareket içinde öğrendiklerini sınıyorlar” (Turgut, Bir Kamu Üniversitesinde Felsefe Bölümünde Akademisyen). Ayşe, deneyimlerini şöyle örneklemiştir: “Öğrencilerime oyuncak silahlar yerine başka oyuncaklar veriyorum. Silah kullanırsan insanlar ve hayvanlar ölür diyorum, yaşamı savunmak adına bir ilke kazandırıyorum. Ölüme karşı yaşamı savunanlar bir sonraki süreçte tarihe de müdahalede bulunabilirler.” Ayşe, derslerinde insanın tarihteki rolünün önemini anlatmaya çalıştığını söylemiş, *İnsanlığın Yıldızının Parladığı Anlar*³⁵ gibi kitapların derslerde tartışılmasının, öğrencilere tarihte öznelerin önemini gösterebileceğini iddia etmiştir. Mehmet, öğrencilerin tarihin özneleri olduklarını görmeleri ile birlikte değiştirebileceklerini de görebileceklerini, reddedeceklerini, sistemin parçası olmaktan kurtulamaya çalışacaklarını; Ali, sistem ne kadar güçlü olursa olsun insanların değiştirip dönüştürmeye devam ettiklerinin bilgisinin kadın hareketi, siyah hareket, eşitlik mücadelesi gibi hareketlerin örneklerinin verilmesiyle somutlaştırılabileceğini; Özlem

³⁵ Stefan Zweig, *İnsanlığın Yıldızının Parladığı Anlar. On Dört Tarihsel Minyatür*, Can Yayınları.

öğretmen yetiştiren bir kurumda çalıştığı için Amerika'daki ve Türkiye'deki öğretmen hareketlerinden, mezun olup öğretmen olan öğrencilerinden, köyü değiştiren, atandığı okulu değiştiren şimdi öğretmen olan eski öğrencilerinden örnekler vererek umutsuzluğu yıkmaya çalıştığını söylemiştir. Özlem'e göre buradaki dönüşümün bilgisi öznelerle de yansiyacak ve öğrenciler kendilerini de değiştirmek için harekete geçeceklerdir. Emine, öğrencileri derse dahil ederek, onların dediklerini yapmaya çalışarak değiştirebileceklerini, müdahale edebileceklerini görmelerini sağlamaya çalıştığını söylemiş, Nurdan tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebilirliğinin bilgisinin otoritelere itirazı da beraberinde getirmesi açısından dönüştürücü olduğunu belirtmiştir. Aylin, aksinin bireyleri pasifizme sürüklediğini, Cemal öznelerin tarihe müdahale edebileceklerinin bilgisinin öğretilebilir bilgiler arasında olduğunu eklemiştir. Dünyayı dönüştürmek gibi büyük eylemlerin küçük adımlarla başladığını iddia eden Orhan'ın anlatımları şöyledir:

Öğrencilerin bir konuya müdahil olmaları önemli, öğrenci müdahil olursa değiştirebileceğini görür. Öğrenciler söz alarak, yorum yaparak, derse katılarak bunu yaşar. Bunları küçük işler olarak görmemek gerekir. 68'i yaratan da öncesindeki bu küçük işlerdi. Örneğin benim babam 68 Hareketi'nin, sonra TÖB-DER'in önemli isimlerindendir. Babamlar ilk eylemlerini okulda şapka giymeyi reddedip, şapkalarını okulun yanındaki dereye atarak gerçekleştirmişler. Sonra 68 Hareketi'ne katılıyor babam, ardından da TÖB-DER'e (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Aydın da Orhan ile paralel bir şekilde, okuldaki küçük etkinliklerin öğrencilerin özne olduklarını anlamalarını sağlayacağını, sonrasında bunları yaşama taşıyacaklarını iddia etmiştir: “Çocuğa sınıfta mekanın nasıl düzenlenmesi gerektiğini soruyorsunuz, o da eve gidip ailesine, kendisine sorulmadan odasını düzenleyemeyeceklerini söylüyor. Bu aslında daha genel bir tabloya işaret etmektedir. Öğrenciler sınıfta değiştirmeye başlamalı ki dünyayı da değiştirebileceklerini görebilsinler” (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni). Bu konuda Meltem'in verdiği örnek de çarpıcıdır:

Sınıfta diğer öğrencilere göre daha kilolu bir öğrencim vardı. Bir gün teneffüste, bahçede, iki öğrencimin bu kilolu öğrencimin ayakkabısını aldıklarını ve birbirlerine fırlattıklarını gördüm. Kilolu öğrencim iki öğrencimin arasında koşup ayakkabısını almaya çalışıyordu ama bunun imkanı yoktu. Kilolu öğrencimi yanıma çağırdım ve dedim ki: “Gel, yanıma otur, birazdan oyun bitecek.” Geldi, yanıma oturdu ve oyun bitti. Ben aslında ona özne olduğunun ve değiştirebileceğinin bilgisini verdim. Çünkü yaşamda, sistemin kendisinden

rahatsız olsak da hep bir koşturmaca içindeyiz, bu da sistemin idamesini sağlıyor. Halbuki oyundan çekilmeyi bilsek, değiştirebiliriz. Bence bu konuda grevler iyi birer örnektir (Meltem, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Suna ise konuya yaşanan neoliberalleşme ve neomuhafazakarlaşma süreçleri eksenli yaklaşmış ve bu süreçlerin etkisiyle günümüzde kaderciliğin yaygınlaştığını iddia etmiştir. “Tarihin özneler tarafından değiştirilebileceğinin bilgisi ve özneleşme, kaderciliğin de yıkılmasına yol açar. Kişi böylece yaşadıklarının kader değil, sosyo-ekonomik süreçlerin sonucu olduğunu görür, verili alanların dışındaki alanlara yönelir ve kendi seçimlerinin önemini kavrar” şeklinde değerlendirmelerde bulunarak tekniğin yaşamdaki karşılıklarına işaret etmiştir. Çiğdem, öğrencilerinin okulda daha önce olmayan yabancı dil sınıfının açılması için, Aylin öğrencilerinin meslek lisesinde on birinci ve on ikinci sınıflarda matematik dersinin olması için mücadele ettiklerini, kendilerinin bu konuda önyak olduklarını belirterek öğretmenin de rolüne işaret etmiş, Kenan ise öğrencilerin her zaman bu konularda başarı elde edemeyecek olsalar dahi talepleri için mücadele etme, müttefikler bulma gibi pratikleri kazanabileceklerini belirtmiştir.

Eleştirel eğitimcilerle yapılan görüşmelerde tarihselleştirme tekniğinin kullanımına ilişkin sonuçlar şöyledir: Eleştirel eğitimciler tekniğin dönüştürücü öğrenme açısından önemini vurgulamış, teknikle Freire’nin tarihsellik kavramı arasında paralellikler kurmuş, tarih anlayışındaki tarihselliği ve diyalektik sürekliliği çağrıştıran yorumlar yapmış, tekniğin kullanımının özneleşmeyi ve diyalogu beraberinde getireceğini belirtmişlerdir. Eleştirel eğitimciler tekniğin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında ve geriletilmesinde etkili olacağını söylemişlerdir. Eleştirel eğitimcilere göre bu tekniğin sistemli bir şekilde kullanımı ile tarihin ve büyük anlatıların sonunun gelmediği, tarihsel sürecin devam ettiğinin bilgisi verilebilir ve otoriter, dogmatik, statik bilgilerin aşılması sağlanabilir. Teknik aynı zamanda tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebileceğinin bilgisini vermesi, insanların özneler olarak yaşama müdahale edebileceklerini göstermesi açısından da eleştirel eğitimciler açısından önemli bulunmuş ve öğrenme ortamlarına taşınması önerilmiştir.

c. Gestus

Gestus, Brecht'te sınıfsal kimlikleri eden bir yabancılaştırma efektidir. Brecht gestusların dili, davranış biçimlerini, söylemi vb. kapsadığını, belirlediğini belirtmiştir (Brecht, 1990, 2005, 2011a ve 2011b). Çalışma kapsamında Brechtien gestus, sınıfsal kimliklerden sosyal, etnik, kültürel, cinsel kimlikler, cinsiyet temelli yönelimlere doğru genişletilmiş ve buradan hareketle eleştirel eğitimcilere ilk olarak sınıfsal kimliklerin ve sınıf bilincinin, sonra da sosyal, etnik, kültürel, cinsel kimliklerin ve cinsiyet temelli yönelimlerin öğrenme ortamlarında görünür olmalarının eleştirel eğitim açısından anlamı, neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılması ve geriletilmesi, demokratik çokkültürlü okulların oluşumu açısından işlevleri sorulmuştur. Görüşmeler sırasında görüşmecilerin talepleri doğrultusunda Brechtien gestus hakkında bilgilendirme yapılmış, sonda olarak da Bourdieu'nun "habitus" ve Poulantzas'ın "ideolojik pratikler" kavramsallaştırmaları kullanılmıştır.

Eleştirel eğitimcilere ilk olarak öğrencilerin sınıf kimliklerinin görünür kılınmasını ve bunların bilinç düzeyine taşınması gerekli görüp görmedikleri, bu durumun öğrenme ortamlarındaki yansımalarının nasıl olabileceğine dair görüşleri sorulmuş, görüşmelerde bunun nasıl olabileceğinin de -sınıfsal bilincin görünür kılınması ve sınıfsal konumun bilinç düzeyine taşınması- gündem olması üzerine bu bilgilerin, sınıfsal bilincin, öğrencilere eleştirel eğitimcilerce öğretilip öğretilmeyeceği, sınıfsal kimliklerin görünürlüğünün ve sınıf bilincinin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında etkili olup olamayacağı ve eleştirel eğitim açısından anlamları sorulmuştur. Görüşmelerde sınıf bilinci/sınıf ifadeleri, görüşme yapılan eleştirel eğitimciler tarafından Marksist kuram bağlamında yorumlanmış ve değerlendirmeler "alt sınıflar/ezilen sınıflar/işçi sınıfı" kavramlarından hareketle yapılmıştır. Yanıtlardan elde edilen bulgular şöyledir:

Turgut sınıfsal kimliklerinin bilincinde olan ve davranışlarının, düşünme biçimlerinin, yaşam koşullarının nedeninin sınıfsal kimlikleri olduğunun farkında olan öğrenenlerin, yaşamı sınıfsal olarak analiz edebileceklerini, benzerleri ile bir araya gelerek değiştirmek için harekete geçeceklerini iddia etmiştir. "Sınıfsal kimlikler de öğrenilen şeylerdir. Öğrenci sınıfsal olarak bir yere ait olduğunu görse bile öğrencide sınıf bilinci gelişmeyebilir. Öğrencilere öğrenme ortamlarında bunun da öğretilmesi gerekir. Zaten diyalektiğin kullanıldığı bir öğrenme deneyimi bunu sağlayacaktır" (Turgut, Bir Kamu Üniversitesinde Felsefe Bölümünde Akademisyen). Hatice de

öğrencilerin, mevcut eşitsizlikler, dağıldıkları okul türleri, kılık kıyafet farklılıkları gibi nedenlerle sınıfsal olarak nerede olduklarını bildiklerini, okullarda sınıfsal kimliklerinin görünür olduğunu ama bunların sınıf bilinci düzeyine taşınmadığını söylemiştir. Hatice bu konuda, Lenin’e atıfla “bilinç dışarıdan verilir” demiş ve Turgut gibi bilincin de öğretilen, dışarıdan verilen bir şey olduğunun altını çizmiştir. Hatice bu konuda doğrudan bir anlatım yerine çocukların ve gençlerin eşitsizlik, adaletsizlik, özgürlük, temel haklar gibi siyasal öğrenmenin temel kavramları hakkında bilgi edinmelerini sağlamanın ilk adım olabileceğini belirtmiştir. Hatice şöyle devam etmiştir:

Sınıfsal görünürlüğün sınıf bilincine dönüşmesi için genelin, bütünü bilgisini vermek, propagandif olmadan sınıfsal konulara girmek gerekir. Çocuğa, birilerinin çok çalıştıkları için zengin olduğu hikayesinin yalan bir hikaye olduğunun, zenginlerin onların anne-babalarını daha çok sömürdükleri için villalarda oturduklarının bilgisini vermek gerekir. Bunu, çocukların gerçekliği resmi söylemden farklı bir şekilde yorumlamalarını sağlayacak yeni anlam şemaları ile yapabiliriz (Hatice, Bir Kamu Üniversitesinden Eğitim Bilimleri Alanından Emekli Akademisyen).

Aydın, sınıfsal kimliklerinin görünür kılınmasının öğrencilerin üretim ilişkileri ile kurulan hayatı anlamalarını, çözümlemelerini, değiştirmek için harekete geçmelerini sağlayacağını söylemiş, Taylan sınıfsal kimliklere ilişkin bilgi ve bilincin öğrencilere gelişim düzeylerine uygun olarak ve aşama aşama verilmesi gerektiğini, böylece öğrencilerin niçin okullara birileri arabayla gelirken diğerleri yürüyerek geliyor gibi sorularla düşünce düzeyinde fark ettikleri ayrımın gerçek nedenlerini görebileceklerini söylemiş, Çiğdem bu bilginin, etnik milliyetçiliği de önleyebileceğini iddia etmiştir. Suna, bu bilginin önemini şöyle ifade etmiştir: “Öğrenciler ait olmadıkları bir kimliğe göre davranmak zorunda kalıyor, Bourdieu buna sembolik şiddet diyor. Oysa öğrencilerin zenginlerin neden zengin, fakirlerin neden fakir olduklarını bilmeleri gerekir” (Suna, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni ve Bir Kamu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Alanında Ders Veriyor). Kenan da sınıfsal kimliklerinin görünür kılınmasının “sınıfsız kaynaşmış bir millet” olduğumuz yönlü yanlış bir argümanı çürüteceğini söylemiş, okullarda sınıfsal kimliklerin görünmez kılındığı yönlü açıklamalarıyla Apple’ın (1990) okullarda orta sınıf pratiklerinin öğretilmesi yoluyla diğer sınıfsal kimliklerin görünmez kılındığı yönlü açıklamalarına benzer açıklamalar yapmıştır:

Çünkü Dewey'in söylediği gibi okul hayat olmalıdır. Kırşehir'de derse giriyorum. Örneklerimi genelde Ankara Çiğir'in, Türközü'nden verirdim. Bir gün acaba Kırşehir'den verebilir miyim diye düşündüm ve çocuklara, Kırşehir'de yoksulların nerede oturduğunu sordum. Çocuklar dedi ki, hocam Kırşehir'de yoksul yok. Türkiye'de on milyonun üzerinde işsiz var, ama çocuk Kırşehir'de yoksul yok diyor. Okul işte bunları görünmez kılıyor. Çünkü çocuklar bunları görürse dünya hakkındaki yorumları değişir ve değiştirmek için harekete geçerler. Korkulan da bu (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Cemal, çocukların sınıfsal eşitsizliklerin farkında olduklarını ama okullarda bunların gizlendiğini, bu açıdan çocuklara kötülük yapıldığını iddia etmiştir: “Çocuklar ailelerinin gelirlerine göre farklı okullara gidiyor. Çocuk yanındakini, onun babasının ne iş yaptığını biliyor ama biz hiçbir farklılık yokmuş gibi davranarak çocuklarda travmalar yaratıyoruz.” Cemal, sınıfsal kimliklerin görünür kılınmasının ve sınıf bilincinin, bunlara müdahale edilmemesinin, okullarda eleştirel eğitimcilerin konuları sınıfsal perspektifle ele almalarının, öğrencilerin son on beş yıldır yaşanan özelleştirmeleri anlamalarını olanaklı kılacağını, dünyayı doğru yorumlamalarını beraberinde getireceğini belirtmiştir. Aylin'e göre de öğrenci kendi sınıfının bilincinde olursa adaletsizliği, eşitsizliği, yoksulluğu vb. sınıfsal bir perspektiften yorumlayacaktır. Öğrenciler bu noktada teşvik edilmeli, bilgilendirilmelidir. Aylin, öğrenciler sınıf bilincine sahip olmadıklarında devletin herkese eşit eğitim sunduğu yalanına inanmaya devam edecek, niçin meslek lisesinde olduklarını doğru yorumlayamayacak ve bunu kendi başarısızlıklarının bir sonucu olarak görmeye devam edeceklerdir. Aylin, son olarak toplumsal hareketlerin bu bilinçlerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu, eleştirel eğitimcilerin de konuları sınıfsal boyutlarıyla ele alarak sürece katkı sunmaları gerektiğini belirtmiştir. Özlem, Apple gibi (1990), okullarda orta sınıf pratiklerinin dayatıldığını söylemiş, Ali sınıfsal kimliklerin müştereklerin ortaklığı hedefiyle görünür kılınmasının gerekliliğinden söz etmiş, Mehmet sınıfsal kimliklerin, sınıflarının farkında olanların bir araya gelerek dünyayı değiştirmek için harekete geçecek olmaları nedeniyle görünmez kılındığını, okullarda sınıfsız bir millet olduğumuz yalanının verildiğini belirtmiştir. Ayşe'ye göre bu görünürlükler örgütlü görünürlükler olmalı, öğretmen de idare de bunlara müdahale etmemelidir. Elif ise yaşadığımız neoliberal dönemdeki sınıfsal ilişkileri anlamaları için öğrencilerin sınıf kimliklerinin farkında olmalarının gerekliliğinden söz etmiş, ama bu görünürlüğün ve bilincin, bu kimliklerin sönümlenmesi hedefini de içerdiklerini belirtmek gerektiğini vurgulamıştır.

Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler sonuç olarak sınıfsal kimliklerin görünürlüğü ile ilgili soruya bu görünürlüğün bilince ve praksiye taşınması, bu çabaların örgütlü olması gerektiği yönünde eklemelerle yanıtlar vermiş, bu görünürlüğün okullardaki “sınıfsız kaynaşmış bir millet” olduğu yönündeki tezi (Kaplan, 2013) ortadan kaldıracağını, Aksoy’un (2019a) belirttiği gibi okulların ve yaşamın diyalektik bir süreç olarak algılanmasını beraberinde getireceğini, dünyayı sınıf perspektifinden okuyanların onu değiştirmek için harekete geçeceklerini belirtmişlerdir. Sınıfsal kimliklerin görünür kılınmasının özellikle de neoliberal ve onunla beraber ilerleyen neomuhafazakar politikaların çözümlenerek aşılmasını sağlayacağını, Freireyen bağlamda (2017) bir bilinçlenme ile ezilenlerin kurtuluşunu beraberinde getireceğini, mevcut sınıf otoritelerine, ezilenlerin kendi sınıf gestusları (Brecht, 2011a), kimlikleri ve pratikleri (Poulantzas, 1980) ile karşı çıkmaları sonucunda egemen sınıf otoritelerinin de ortadan kaldırılacağını iddia etmişlerdir. Bu verilerin Brechtien gestusun hedefleriyle de uyumlu olduğu açıktır. Çünkü Brecht’e göre dünyanın işleyişini belirleyen ve onu değiştirecek, dönüştürecek olan gestuslardır (Brecht, 1990). Sınıf bilinci/sınıf ifadeleriyle kastedilenin Marksist kuramdan hareketle işçi sınıfı bilinci olduğu vurgulanmışsa da eleştirel eğitimciler görüşmelerde işçi sınıfı bilinci, ezilen sınıfların bilinci, yoksul halkların bilinci ifadelerini herhangi bir ayırım yapmadan kullanmışlardır.

Eleştirel eğitimcilere, gestusun anlam alanı genişletilerek etnik, kültürel, cinsiyet temelli, dilsel vb. kimliklerin görünürlüğünün demokratik, çok kültürlü okulların oluşumu yönünde bir değişim sağlayıp sağlamayacağı noktasındaki görüşleri sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Sınıfsal kimliklerin de sönümlenme hedefiyle görünür kılınmasının önemine sorunun bir önceki bölümünde dikkat çeken Elif, sınıfsal kimliklerin dışındaki diğer kimliklerin görünürlüğünün kimliksizleşmeyi de sağlayacağını, bu durumun, kimliğinle var olup sonra onu da ortadan kaldırma noktasında eşitlikçi bir pozisyona evrilmeyi olanaklı kılacağını belirtmiştir. “Kendini ortaya koyarak kendini ortadan kaldırmayı içeren diyalektik bir süreçtir bu. Tıpkı işçi sınıfı diktatörlüğünün de sönümlenmek üzere var olacak olması gibi” (Elif, Atanmayan Öğretmen). Ayşe çocukların etnik, dilsel, cinsel yönelim temelli vb. kimliklerinin görünürlüğünün çok kültürlü, demokratik okulların oluşumu açısından önemli olmakla beraber, öğrencilerin kimliklerinden ötürü zarar görmelerinin de engellendiği bir süreçle ilerlemesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayşe’ye göre de içinde bulunan koşullar çocukları hedef haline getirmemeli, bu süreç

toplumsal bilinçlenme süreci ile örülmelidir. Mehmet, kimliklerin görünür kılınmasının bir varolma ve onu geliştirme meselesi olduğunu söylemiş, ancak bu kimliklerin öğrencileri ve insanları bir yere sabitleyerek egemen anlayışı, şablonları, mikro milliyetçilikleri yeniden üretmelerine de yol açabileceğini belirterek Ayşe'nin vurgusu dışında oluşabilecek başka bir soruna dikkat çekmiştir. Bir başka uyarı da Ali'den gelmiştir. Ali, kimliklerin görünürlüğünün önemli olduğunu ancak postmodern teorisin çoğulculuk kavramsallaştırması ile benzer minvalde, farklılıkların görüldüğü bencil bir tüketim toplumunun oluşmaması için bu durumun sınıfsal kimliklerin/bilincin görünürlüğünde olduğu gibi müştereklerin ortaklığı hedefiyle organize edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuya en önemli itiraz da Hatice'den gelmiştir. Hatice, sınıfsal kimliklerin görünürlüğü ve sınıf bilinci noktasında çaba harcanılması gerektiğini belirtirken çok kültürlülük adına sunulan kavramsallaştırmaların doğrudan “kimlikçilik”i içerdiğini, postmodern teorisin bunu özellikle yaptığını, şimdiye kadar kimlikçilik siyasetlerinin toplum açısından faydalarının görülmediğini ekleyerek bu uygulamayı doğru bulmamıştır.

Konuya daha olumlu yaklaşan eleştirel eğitimciler de olmuştur. Özlem okullarda, İnal'ın (2004) ve Sayılan ile Türkmen'in (2013) belirttiği gibi, Türk ve Müslüman kimliklerinin dayatıldığını, farklı kimliklerin görünür kılınmasının bu dayatmaları parçalayabileceğini, özellikle de neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında etkili olacağını söylemiştir. Aydın, kimlikleri görünür kılmak gerektiğini belirtmiştir:

Çünkü bunlar da ezme-ezilme biçimleridir. İnsanlar sınıfsal açıdan olduğu kadar cinsel, dinsel, etnik vb. açılardan da eziliyor. Sadece sınıfsal olanı görüp diğerlerini reddedemeyiz. Asıl mesele bu kimlikleri problem haline getiren sistemdir ve görev de onun dönüştürülmesidir. İnsanlaşma yolunda olan bir hareket tüm ezme-ezilme biçimlerini dönüştürmeyi hedeflemelidir (Aydın, Bir Kamu Okulunda Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersleri Öğretmeni).

Görüşmelerde farklı kimlikler konusunda LGBTİ+ hareketi de gündeme gelmiş; Selim, bir LGBTİ+ bireyin okulda kimliği ile var olmasının okulu olumlu anlamda etkileyeceğini ve değiştireceğini söylemiş, kimlik meselesinin düşüncede kalmaması, davranış pratiklerine yansması gerektiğinin altını çizmiştir. Cemal, kimliklerin görünürlüğünün dayanışmayı da beraberinde getirdiğini, bir başkasını “görme”yi olanaklı kıldığını söylemiş, durumu LGBTİ+ yürüyüşleri ile örneklendirmiştir: “LGBTİ+ yürüyüşlerine katılanların hepsi farklı cinsel yönelimlere sahip değil ki!

Katılanlar, onların görünürlüğü sonrasında yaşadıkları sorunları fark ettiler ve artık bu yürüyüşlere dahil oluyorlar.” diyerek kimliklerin görünürlüğünün diğerlerini de değişime zorladığını belirtmiş, demokratikleşmeyi sağlayacağını ve bu görünürlüklerin okullarda varlık bulmasıyla çok kültürlü, demokratik okulların oluşumunda bir adım atılabileceğini eklemiştir. Suna, cinsel yönelimlere müdahaleye karşı çıkılması gerektiğini belirterek, okullarda LGBTİ+’lerin problemler yaşadıklarını, idarecilerin/yöneticilerin ve öğretmenlerin onlara baskı uyguladıklarını, oysa kimliklerine müdahale edilmemesinin, onların doğal karşılanmalarını sağlayacağını ve onları güçlendireceğini söylemiştir.

Sınıfsal kimlikler dışındaki diğer kimliklerin görünür olup olmamasına dair diğer bulgular ise şöyledir: “Kimliklerin üzerini örtüp, okulları nötr alanlar gibi sunmamak gerekir, çünkü değil. Bunların görünürlüğü birlikte yaşama deneyimini güçlendirir” (Çiğdem, Bir Kamu Okulunda İngilizce Öğretmeni). “Bizde okullarda Alevi yok, Kürt yok. Var ama yok. Bu okulları yaşamdan koparır. Bunların olmadığının kabulü otoritelere de boyun eğmeye neden olur” (Kenan, Bir KPSS Hazırlık Dershanesinde Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Dersi Öğretmeni).

Kimliklerin görünürlüğü demokratik, çok kültürlü okulların oluşumunu sağlar. Bu coğrafyanın gerçeği bunlar. Niçin bu gerçekliği görünmez kılalım ki? Sınıfta İngilizce, İspanyolca bir şarkı açarken çekinmiyoruz ama bu ülkede konuşulan diğer etnik dillere ait şarkıları açamıyoruz. Öğrenciler eğer bu kültürel çeşitliliği okullarda görmezlerse ırkçılık ortaya çıkar (Orhan, Bir Özel Okulda Sınıf Öğretmeni).

Emine ise kendi okulundaki deneyimini şöyle ifade etmiştir:

Roman öğrencilerimiz var. Bunlar baskılanmışlardı. Biz onları görünür kıldık ve yetenekleri ortaya çıktı. Müzik yeteneklerini okula taşıdılar. Okullarda kimlikler birer müdahale alanı olarak görülüyor ve bu ön kabul diğer müdahaleleri beraberinde getiriyor. Birinin etnik kimliğine, diğerinin yönelimine, diğerinin memleketine... müdahaleler oluyor. Oysa bunların müdahale edilmeyecek, varoluşa dair şeyler olduklarının bilgisinin okullarda verilmesi gerekir (Emine, Bir Kamu Okulunda Türkçe Öğretmeni).

Eleştirel eğitimcilerle yapılan gestus eksenli görüşmelerde, sınıfsal ve diğer gestusların görünürlüğünün okullarda herhangi bir çatışmaya, gerilime neden olup olmayacağı da gündeme gelmiş ve eleştirel eğitimciler gestuslardan kaynaklanacak bir çatışma, çelişki dinamiğinin olabileceğini ama bundan kaçınmamak gerektiğini, çünkü yaşamda da bu çatışmaların olduğunu, bunun doğal olduğunu ve üstesinden ancak bu

süreçlerden geçildikten sonra gelinebileceğini belirtmişlerdir. Görüşmecilerden Hatice ise sınıfsal kimliklerin görünürlüğünü ve sınıf eksenli çatışmaları onaylamış ancak sınıfsal kimliklerin dışındaki diğer kimliklerin görünürlüğünü ve onlardan kaynaklanacak çatışmaları reddetmiştir.

Eleştirel eğitimciler öğrenme ortamlarında sınıfsal kimliklerin görünürlüğü ve sınıf bilinci noktasında olumlu görüşler dile getirmiş, eleştirel eğitimcilerin öğrenenlerde sınıf bilincinin oluşması için çaba harcamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Etnik, cinsiyet, cinsel yönelim temelli, dinsel, mezhepsel vb. kimliklerin görünürlüğü noktasında ise eleştirel eğitimciler hemfikir değildir. Hatice bu kimliklerin görünürlüğünü olumlu bulmadığını belirtirken Elif, Ayşe, Mehmet, Ali bu görünürlüğün yaratacağı tehlikelere dikkat çekmişlerdir.

Gestusların görünürlüğü ile ilgili olarak bulgularda eleştirel eğitimcilerin sınıfsal gestusların görünürlüğünü neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında etkili buldukları saptanmıştır.

Etnik, cinsel, mezhepsel, dinsel, dilsel, cinsel yönelim temelli vb. diğer gestusların görünürlüğüne olumlu yaklaşan Selim, Özlem, Meltem, Turgut, Aylin, Suna, Orhan, Cemal, Aydın ve Kenan isimli görüşmeciler iktisadi bir boyut taşımadıkları için bu kimliklerin görünürlüğünün neoliberalizmin aşılmasında doğrudan etkili olamayacaklarını söylemiş ama neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında, çok kültürlü demokratik okulların oluşumunda etkili olabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacı açısından gestuslarla ilgili en önemli bulgu, eleştirel eğitimcilerin sınıf gestuslarını, onların görünürlüğünü doğrudan onaylamaları ve bu konuda Brecht'e yakın durmalarıyken gestus sözcüğünün anlamının diğer kimlikleri de (etnik, cinsiyet, cinsel yönelim temelli, mezhepsel, kültürel, dinsel, dilsel vb.) kapsayacak şekilde genişletilmesiyle elde edilen görünürlüklere postmodernizm, milliyetçilik, bencillik, öğrencilerin hedef haline gelmeleri gibi kaygı ve nedenlerle onay vermemeleri, bu konuda hemfikir olmamalarıdır. Bu bağlamda gestusun ikinci kullanım biçimine ve amacına dair eleştirel eğitimciler arasında bir oydaşma, ortak değerlendirme geliştirilememiş olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, eleştirel eğitim alanına dahil olan bireylerin farklı kimlikleri ve teorik dayanaklarındaki farklılıklar olabilir. Başka bir neden de özellikle bu konularda uzun yıllar hegemonik bir süreç belli gruplar lehine çalıştırıldığından ve yeterince eleştirel perspektif gündeme gelemediğinden, yeterli

tartışma zemini oluşturulamamıştır ancak tartışmalar sürdürdükçe daha fazla ortaklaşılan ya da kategorize edilen görüşler ortaya çıkabilecektir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Görüşme yapılan eleştirel eğitimcilere ilk olarak gündelik hayatta ve öğrenme ortamlarında neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçleri ile karşılaşp karşılaşmadıkları ve hangi problemleri neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçleri ile ilişkilendirdikleri sorulmuş, onlardan deneyimlerinden örnekler vermeleri istenmiştir. Sonraki aşamada eleştirel eğitimcilere bu problemlerin aşılabilmesi ve geriletilebilmesi amacıyla Bertolt Brecht'in öğretti oyunu tekniklerinin, en son aşamada ise epik-diyalektik tiyatro tekniklerinden yabancılaştırma, tarihselleştirme ve gestus tekniklerinin kullanılıp kullanılamayacağı, söz konusu tekniklerin eleştirel eğitim açısından önemi ve alana sunabilecekleri katkılar sorulmuştur.

Eleştirel eğitimciler gündelik hayatlarında ve öğrenme ortamlarında neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçleriyle karşılaştıklarını, bunların iç içe geçen süreçler olduklarını belirtmişler, bu konudaki deneyimlerini ve görüşlerini aktarmışlardır. Bu deneyim ve görüşler araştırmanın bulgular-yorumlar bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer almıştır.

Eleştirel eğitimciler dünyada 1970'lerden, Türkiye'de de 1980'lerden sonra ve özellikle de son on beş yıllık dönemde bu süreçlerle hem gündelik hayatta hem de öğrenme ortamlarında karşılaştıklarını belirtmiş, kapitalizmin kendini yeniden restore ettiği süreçte sermayenin uluslararası bir baskı aracına dönüştüğünü, daha önce piyasa tarafından içerilmeyen alanların piyasa tarafından içerildiğini, metalaşma, özelleştirme, güvencesizleştirme vb. uygulamaların yaygınlaştığını, var olan kamu kurumlarının da şirket mantığı ile yönetilmeye başlandığını ifade etmişlerdir. Eleştirel eğitimcilere göre kapitalizmin neoliberalizm dönemine geçişi ile kapitalizm kendini yeniden yapılandırmış, rıza üretmediğinde toplumsal muhalefeti bastırmak için otoriterleşmiş;

aile ve din gibi kurumları şükür ve biat işlevleriyle kullanarak ve bunları yeniden üretebilmek amacıyla muhafazakarlarla ittifak yapmıştır. Bu ittifak neticesinde muhafazakarlar şirket ve piyasa değerleri ile uzlaşmış, muhafazakarlık neomuhafazakarlığa evrilmiş; bu ittifak, kamusal alanı ve yaşamı dinin, maneviyatın, aile vurgusunun güçlü olduğu piyasa ilişkileriyle biçimlendirmeye çalışmıştır/çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan eleştirel eğitimciler, neoliberalizm ile öğrenme ortamlarında özel okulların yaygınlaşması, dershanelerin ve temel liselerin artması, neoliberal politikalar bağlamında gerçekleşen müfredat değişiklikleri, çalışanlar açısından güvencesiz çalışma koşullarının bir kural haline gelmesi; kamu üniversitelerindeki birimlerin özelleştirilmeleri ve özel üniversite sayısının artması, güvencesizleştirme, esnekleştirme, kuralsızlaştırma uygulamalarının yaygınlaşması, Üniversite-Sanayi işbirliği projeleri, üniversitelerde “değişim değeri” olan bilgiyi üretme baskıları vb. uygulamalar aracılığıyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen eleştirel eğitimciler özellikle son on beş yıllık süreçte bilim dışı, dogmatik uygulamaların öğrenme ortamlarında arttığını belirtmiş, imam-hatip okullarının, Kuran kurslarının, sibyan mekteplerinin yaygınlaşmasını, okullardaki din derslerinin sayısının ve mevcut din derslerinin ders saatlerinin artırılmasını, din adamlarının okullardaki derslere girmelerini, cemaatlerin/tarikatların kamu okullarına müdahalelerini, okullarda etkinlikler düzenlemelerini ve kendi özel okullarını açarak kendi öğretileri doğrultusunda müfredatlar oluşturmalarını, kurum yöneticilerinin neomuhafazakar iktidara yakın olan sendika üyelerinden seçilmesini, MEB ile Sivil Toplum Kuruluşu adı altında faaliyet gösteren muhafazakar kurumlarla imzalanan protokoller vb. uygulamaları neomuhafazakarlaşmanın göstergeleri olarak sıralamışlardır.

Eleştirel eğitimciler bu dönemde muhaliflerin, farklı olanların ortadan kaldırılmaya çalışılmalarını ve çalışanların muhalif ve farklı oldukları için ötekileştirilmelerini, bir hak gaspı sonrasında kendilerini ifade edebilecekleri adalet mekanizmalarının olmamasını, KHK’leri, idari soruşturmaları, müfredatların oluşumunda ve okul yönetim süreçlerinde söz haklarının olmamasını, militer ve patriarkal söylemlerin artmasını ve ritüeller aracılığıyla yaygınlaştırılmalarını, öğretmen-öğrenci, okul yönetimi ile çalışanlar ve öğrenciler arasında yeniden üretilen hiyerarşik ilişkileri neoliberalleşme ve neomuhafazakarlaşma süreçlerine eşlik eden otoriter uygulamalar olarak değerlendirmişlerdir.

Eleştirel eğitimciler Brecht'in tiyatro tekniklerine ilişkin soruları yanıtlarken özellikle Paulo Freire'nin kavramlarından/tekniklerinden hareketle yorumlar yapmışlar ve Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarına oyun formları dışında, öğretim programlarının işlenişi sırasında taşınabileceğini, bu tekniklerin karşılaşılan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılması/geriletilmesi noktalarında ve eleştirel eğitim alanına sunacakları katkılar açısından mutlaka kullanılmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Eleştirel eğitimcilere göre Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektik teknikler ve derslerin bu tekniklerle işlenişi; öğrenenlerin dünyayı, özel olarak da neoliberal, neomuhafazakar, otoriter süreçleri algılamalarını ve yorumlamalarını beraberinde getirebilir, değiştirmek için harekete geçmelerini sağlayabilir. Öğrenci-öğretmen ayrımının ortadan kaldırılması ise öğrenenlerin otoriter, hiyerarşik, disiplinler süreçleri algılamalarını ve yaşanan dönemde bu süreçlerin neoliberal, neomuhafazakar politikaların birer parçası olarak anlamalarını sağlayabilir, özne olma, katılımcı olma pratiklerini yaşama taşımalarını da beraberinde getirebilir. Bertolt Brecht'in seyirci ve oyuncu ayrımının ortadan kaldırılması fikrinden/uygulamalarından hareketle geliştirilen öğrenci ve öğretmen ayrımının kaldırılması uygulaması eleştirel eğitimciler tarafından yöneten ve yönetilen ayrımının olmadığı, eşit, özgür yeni bir dünya modeli olarak değerlendirilmiştir. Eleştirel eğitimciler için Brecht'in tiyatro tekniklerinin öğrenme ortamlarına taşınması sessizlik kültürünün aşılmasını, özneleşmeyi, okulların yaşama yaklaştırılmasını, eşit yurttaşlık bilincini ve eşitler arası diyalogu, praksisi, müttefikler bulmayı, bankacı eğitim modeline karşı problem tanımlayıcı eğitimi imkanı kılabilir, öğrencileri ve öğretmenleri dönüştürebilir, bilinçlerin üzerindeki örtüyü ortadan kaldırarak insandışışlaşmayı önleyebilir ve sınırdurumların sınıreylemlerle aşılması ihtimalini yaratabilir.

Görüşmelerin en son aşamasında eleştirel eğitimcilere Bertolt Brecht'in epik-diyalektik tiyatro tekniklerinden yabancılaştırma tekniği, tarihselleştirme ve gestus efektlerinin neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma, otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında, geriletilmesinde etkili olup olamayacakları, bu tekniklerin öğrenme ortamlarında kullanımının eleştirel eğitim alanına olası katkıları sorulmuştur. Görüşmelerde belirgin bir şekilde yabancılaştırma tekniğinin işlevselliği öne çıkmıştır. Eleştirel eğitimciler bu tekniğin, otoriterleşme süreçlerinin eşlik ettiği neoliberal, neomuhafazakar hegemonyaya karşı eleştirel mesafenin sağlanması, bu süreçlerin eleştirel değerlendirilebilmesi ve onlara karşı mücadele edilebilmesi, baskı/soruşturma

gibi risk içeren durumların ortadan kaldırılması noktalarında işlevsel olduğunu vurgulamışlardır. Eleştirel eğitimciler göre yabancılaştırma tekniği vasıtasıyla öğrenci ve öğretmenler neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerine kendilerini yabancılaştırılabilir, tekniğin kullanımı bu süreçlerin ve öğretim programları kapsamındaki tüm konuların en baştan, kolektif bir algı ve eleştirel mesafe ile egemen ideolojilerden bağımsız, nesnel ve bilimsel değerlendirilebilmelerini olanaklı hale getirebilir, bir karşı hegemonya oluşturulmasını sağlayabilir.

Eleştirel eğitimciler tarihselleştirme tekniği/efekti ile Freire'nin tarihsellik kavramı arasında paralellikler kurmuş, tarihin bir süreç olduğunu, öznelere tarafından değiştirilip dönüştürülebileceğinin bilgisinin tarihselleştirme tekniği/efekti vasıtasıyla verilmesinin, derslerin tarihselleştirme tekniği/efekti ile işlenilmesinin muhafazakar, donmuş, ilerlemeyen ya da sadece determinist/mekanik yasalarla ilerleyen tarih algısının, dolayısıyla içinde yaşanan neoliberal, neomuhafazakar, otoriter süreçlerin sorgulanmasını sağlayacağını, bu süreçlerin yarattığı kadenci algıların ve pesimizmin aşılmasını beraberinde getireceğini, umut fikrini öne çıkartacağını, tarihin öznesinin insan olduğunu bilgisi ile de öğrenenlerin bu durumu değiştirmek için harekete geçeceklerini belirtmişlerdir.

Gestus tekniği/efekti ise eleştirel eğitimciler açısından Brechtien işlevi, anlamı açısından kullanılabilir, ancak tekniğin/efektin anlam alanı sınıfsal bağlamından etnik, dinsel, cinsiyet temelli, mezhepsel vb. bağlamlara taşındığında, görüşme yapılan eleştirel eğitimcilerin bir bölümü tarafından tartışmalı, sakıncalı bulunmuştur. Eleştirel eğitimciler, gestusun Brechtien sınıf bağlamıyla kullanımının, buradan hareketle alt sınıfların/ezilen sınıfların/işçi sınıfının sınıf bilinçli davranışlarının, eylemlerinin ve söylemlerinin öğrenme ortamlarındaki neoliberal, neomuhafazakar, otoriter süreçlerin aşılmasında etkili olacağını, öğrenenler açısından özne olma ve tarihin değiştirilebilir olduğu bilincini beraberinde getireceğini, üretim ilişkileriyle kurulan dünyayı anlayabileceklerini/yorumlayabileceklerini belirtmiştir. Görüşme yapılan eleştirel eğitimcilerin bir bölümü gestusun sınıfsal bağlamından etnik, dinsel, cinsel, cinsiyet temelli, mezhepsel vb. bağlamlara taşınmasını ve öğrenme ortamlarında kullanımını öğrencileri hedef haline getirebileceği, öğrenme ortamlarında öğrenenler arasında kimlik eksenli çatışmalara yol açabileceği, bencillığe, mikro milliyetçiliklere vb. neden olabileceği gibi gerekçelerle uygun bulmamışlardır. Eleştirel eğitimcilerin diğer bir bölümü ise gestusun sınıfsal bağlamından etnik, dinsel, cinsiyet temelli, mezhepsel vb. bağlamlara taşınmasını ve öğrenme ortamlarında kullanılmasını sınıfsal olan dışındaki diğer ezme-

ezilme biçimlerinin de görülmesini sağlayabileceği, bunları ortadan kaldıracabileceği, geriletebileceği, çok kültürlü, demokratik okulların oluşumu için etkili olabileceği gerekçeleriyle kullanılır bulmuşlardır. Çalışmada gestusun sınıfsal bağlamdan etnik, dinsel, cinsiyet temelli, mezhepsel vb. bağlamalara taşınmasının ve öğrenme ortamlarında kullanılmasının uygunluğuna dair ortak görüşe ulaşılammıştır.

Eleştirel eğitimciler, Brecht'in tiyatro tekniklerini zaman zaman kullanmaktadırlar ve bu teknikleri büyük bir ölçüde sadece eleştirel eğitimciler değil tüm eğitimciler için kullanılabilir bulmaktadırlar.

Eleştirel eğitimciler hem kendilerinin hem de diğer öğretmenlerin okullarda sorunlarla karşılaştıklarını ama ne yapacaklarını ve sorunların üstesinden nasıl gelebileceklerini çoğu zaman bilemediklerini, bu sebeple de bu ve buna benzer tekniklere öğrenme ortamlarında ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Eleştirel eğitimciler tekniklerin eleştirel eğitimcilere öğretilmesi gerektiğini belirtmiş, bu tekniklerle ilgili etkinlik kitapçıları oluşturulmasının, benzer teknikler geliştirilmesinin ve bu süreçlerin eleştirel eğitimcilerin, eğitim sendikalarının, toplumsal hareketlerin vb. katılımıyla gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapmışlardır. Eleştirel eğitimciler tekniklerin örgütlü ve bütüncül bir program dahilinde uygulanmalarının önemine değinmiş, bir eleştiri olarak bu ve benzer araştırmaların uygulamalı, sonuçlarının görülebildiği araştırmalar olması gerektiğini eklemişlerdir.

Eleştirel eğitimciler araştırma kapsamında öğrenme ortamlarında ve gündelik yaşamda olduğu iddia edilen ve sorun olarak görülen neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin varlığını ve bunların iç içe geçen süreçler olarak yaşandıklarını, Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin bu süreçlerin aşılmasında ve geriletilmesinde etkili olacaklarını belirtmişlerdir. Eleştirel eğitimciler, tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunacağı katkıları değerlendirirken Freireyen kavramları kullanmış, Brecht'in tiyatro tekniklerini Freireyen amaçlara ulaşmada birer araç olarak yorumlamışlardır.

Öneriler

Öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemlerin geriletilebilmesi ve aşılabilmesi amacıyla eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilir tekniklerin, yöntemlerin, stratejilerin oluşturulması ve geliştirilmesi bir zorunluluktur. Aşağıda öneriler bu amaçla ve eleştirel eğitimcilerden elde edilen bulgular dikkate alınarak oluşturulmuştur:

Uygulama Önerileri

1. Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılması, geriletilmesi amacıyla eğitimciler tarafından oyun formları dışında, öğretim programlarının işlenişi sırasında kullanılabilir.
2. Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri, eleştirel eğitimcilerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunları geriletmek ve ortadan kaldırmak, gerçekleştirmek istedikleri pedagojik amaçlara ulaşmak için kullanılabilir.
3. Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri, eğitimciler tarafından öğrenme ortamlarındaki koşullara ve öğretim programlarına bağlı olarak birlikte ya da ayrı ayrı kullanılabilir. Eğitimciler her tekniğin her ders veya konu için uygun olmayabileceğinin bilgisiyle kullanacakları tekniği veya teknikleri kendileri belirleyebilir.
4. Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri bu teknikleri öğrenen, kullanan vb. eleştirel eğitimciler tarafından diğer eğitimcilere ve özellikle eleştirel eğitimcilere öğretilabilir, tekniklerin kullanımları teşvik edilebilir.
5. Bertolt Brecht'in ele alınan tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitim alanına sunduğu/sunacağı katkıları eleştirel eğitimcilerden alınan görüşlerle ortaya koymaya çalışan bu çalışmadan farklı olarak eleştirel eğitimciler tarafından tekniklerin kullanımına ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılabilir, etkinlik kitapçıkları, bültenler vb. oluşturulabilir.

Araştırma Önerileri

1. Bertolt Brecht'in çalışmada ele alınan tiyatro tekniklerinin dışındaki diğer tekniklerinin, efektlerinin eleştirel eğitim alanına olası katkılarını araştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri/kavramları ile Paulo Freire'nin tekniklerinin/kavramlarının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
3. Bertolt Brecht dışındaki diğer tiyatro insanlarının tekniklerinin eleştirel eğitim alanına katkılarını anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Bertolt Brecht'in tiyatrodaki kullandığı kavram ve tekniklerin sadece okul değil okul dışı ortamlardaki eğitim faaliyetlerinde, yetişkin eğitimi alanında da kullanımına yönelik keşifçi ve deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2017). *Otoritaryen Kişilik Üzerine. Niteliksel İdeoloji İncelemeleri*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Sel Yayınları.
- Adorno, T. W. (2016). *Negatif Diyalektik*. (Ş. Öztürk, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Akdemir, A. (2017). *Türkiye’de Neoliberal-Muhafazakâr Politikalara Kısmî Rızanın Serüveni: 2002-2017*. Başkent Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aksoy, H. H. (2005). Küresel Kapitalizmin Kamusal Eğitime Etkileri. *ABECE Dergisi*, 232, 2-8.
- Aksoy H. H. (2012a). Tarihin Tekerleğini Geriye Sürmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 21, 19-28.
- Aksoy, H. H. (2012b). Piyasa Memnuniyetinin Yeni Aracı: Kesintili, Dini, Mesleki ve Okul Dışında Eğitim. *Eğitim-Bilim-Toplum Dergisi*, 40, 9-25.
- Aksoy, H. H., Almış, S., Saklan, E., Ulutaş, B. ve Tunacan, S. Eğitimde Teknoloji Kullanımına Dair Eleştirel Bir Değerlendirme. (2013). N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Ed.), *Kamusal Eğitim Yazıları*. (s.107-130) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aksoy, H. H. (2014). Eleştirel Eğitim Deneyimleri Üzerine Düşünmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 35, 24-26.
- Aksoy, H. H. (2016). Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlu İşlevi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 48, 48-51.
- Aksoy, H. H. (2017a). Eğitimin Tanımı Sorunsalı ve Eleştirel Pedagojiler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 53-54, 72-78.
- Aksoy, H. H. (2017b). Umut. Eleştirel Eğitim ve Siyasal Alanın Ortak Arayışı. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 49, 34-39.
- Aksoy, H. H. Göçmenler İçin Göçmenler: Göçmenlere Yönelik Özgürleştirici Deneyimler. (2018a). Y. K. Kepenekçi ve P. Taşkın (Ed.), *Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan*. (s.640-654) içinde. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aksoy, H. H. (2018b). Eğitim Planlamasından Neoliberal Belirlemeye: Bütçe mi Figürler mi? *Bir Gün Gazetesi*. 16.09.2018.
- Aksoy, H. H. (2018c). Türkiye’de Meslek Liseleri Öğrencilerine Sunulan Eğitime İlişkin Eleştirel Bir Betimleme. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 56, 4-9.

- Aksoy, H. H. (2019a). Sözlük: Diyalektik. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 60, 85-88.
- Aksoy, H. H. (2019b). Sözlük: Sınır Durumlar. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 61, 87-88.
- Aksoy, N., Eren Deniz, E. ve Alğan, B. Kamu Okullarındaki Piyasalaşma. (2017). N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), *Eleştirel Eğitim Seçkisi*. (2. Bs). (s.9-32) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Althusser, L. (1975). Materyalist Bir Tiyatro Üzerine Notlar. (T. Belge, Çev.). *Birikim Dergisi*, 7, 48-53. Erişim adresi: http://www.birikimdergisi.com/images/UserFiles/images/Spot/70/7/materyalist_bir_tiyatro_uzerine_notlar_taciser_belge.pdf
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altun, H. (2007). Brecht'ten Bourdieu'ya Otonom Tiyatroya Doğru: Habitus/Gestus. *Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 21, 7-26. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/905/11571.pdf>
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum. (Second Edition)*. New York and London: Routledge.
- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. (F. Gök, M. Apak, B. Can, D. Çankaya, F. Keser ve H. Ala, Çev.). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, M. (2006a). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God, And Inequality. (Second Edition)*. New York and London: Routledge.
- Apple, M. (2006b). *Eğitim ve İktidar*. (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aratemur Çimen, C. (2015). Differentiating Children Through Education: School Choices And Educational Practices Of Middle-Class Families in Neoliberal Times. *Boğaziçi Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- Aras Kaya, H.Ö. (2018). *Gizli Müfredat: Üniversiteye İlişkin Bir Çözümleme*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Arıcı, O. (2006). Epik Tiyatro ve Gestus Kavramı Üzerine. *İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 18, 87-104. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/10986>
- Aristoteles (2007). *Poetika. Şiir Sanatı Üstüne*. (S. Rifat, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Arslan, E. (2001). Yaşama Sanatına Brecht'in Katkısı: Diyalektik, Hegemonya ve Yabancılaştırma Kuramı. *Praksis Dergisi*, 1, 60-81. Erişim adresi: <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2011/07/001-Arslan.pdf>

- Avşar, R. E. (2015). Kendiliğin Yok Edilişi: Brecht'in Lehrstück'lerinde Anti-Kartezyen Bir Epistemolojinin Tesisi. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 26, 1-41. Erişim adresi: <https://atif.sobiad.com/files//TBTKK//teddergi//415729.pdf>
- Aytaç, K. (1979). *Politeknik Eğitim Reformları*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınevi.
- Baltacı, C. (2004). Yeni Sağ Üzerine Bir Eleştiri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını*, 2, 359-373. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/194974>
- Belsey, A. (1994). Yeni Sağ, Toplumsal Düzen ve Yurttaşlık Hakları. (H. İçen, Çev.). *Mürekkap Dergisi*, 22, 3-12.
- Benjamin, W. (2011). *Brecht'i Anlamak*. (4. Bs.). (H. Barışcan ve G. Işısağ, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Benjamin, W. (2012). *Pasajlar*. (9. Bs.). (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bianet (11.09.2018). Yönetmelikte Karma Eğitim Şartını Kaldıran Değişiklik. Erişim adresi: <https://bianet.org/bianet/egitim/200679-yonetmelikte-karma-egitim-sartini-kaldiran-degisiklik> Erişim tarihi: 24.01. 2019
- Boal, A. (2008). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar*. (2. Bs.). (B. Ataman, Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu*. (4. Bs.). (N. Hasgül, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Booker, P. Key Words in Brecht's Theory and Practice of Theatre. (2006). *The Cambridge Companion to Brecht*. Thomson and Glendry Sacks (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2003). *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron J. C. (2014). *Varisler. Öğrenciler ve Kültür*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, Türkçe Söyleyenler). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron J. C. (2015). *Yeniden Üretim ve Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri*. (A. Sümer, L. Ünsaldı, Ö. Akkaya, Türkçe Söyleyenler). Ankara: Heretik Yayınları.
- Brecht, B. (1976). *Sosyalist Gerçekçilik ve Toplum*. (A. Cemal ve K. Güven, Çev.). İstanbul: Günebakan Yayınları.
- Brecht, B. (1977a). *Hurda Alımı. Sosyalist Açından Bir Sanat Kuramı*. (Y. İlksavaş, Çev.) İstanbul: Günebakan Yayınları.

- Brecht, B. (1977b). *Me-Ti'nin Özdeyişler Kitabı*. (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Arpaz Matbaacılık.
- Brecht, B. (1990). *Sanat Üzerine Yazılar*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınları.
- Brecht, B. (1997). *Bütün Oyunları 3*. (Y. Erten, A. Çalışlar, Y. Onay ve A. Selen. Çev.) İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (1999). *Bütün Oyunları 8*. (Y. Onay ve A. Selen. Çev.). Ankara: Mitos-Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (2003). Theory of Pedagogies: The Major and The Minor Pedagogy, Theory of Pedagogies. T. Kuhn & S. Giles (Eds.), *Brecht on Art and Politics* (s. 87–92). London: Methuen.
- Brecht, B. (2005). *Tiyatro İçin Küçük Organon. (2.Bs.)*. (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (2009). Öğreti Oyunları Üzerine. (M. M. Kemaloğlu, Çev.). *Mimesis Dergisi*, 16, 165-173.
- Brecht, B. (2011a). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brecht, B. (2011b). *Oyun Sanatı ve Dekor*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brecht, B. (2012). *Radyo Kuramı ve Sinema Üzerine*. (S. Kaya, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brecht, B. (2013a). *Bütün Oyunları 3*. (A. Selen ve Y. Onay. Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brecht, B. (2013b). *Bütün Oyunları 4*. (Y. Onay. Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Bir Gün Gazetesi. (24.01.2019). Cumhurbaşkanımız İçin Dua Edin. <https://www.birgun.net/haber-detay/umrede-cumhurbaskanimiz-icin-dua-edin.html> Erişim tarihi: 24.01.2019.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel ve F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cole, M. Introduction: Human Rights, Education And Equality. (2003). M. Cole (Ed.), *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, Race, Sexuality, Special Needs and Social Class*. (p.1-6) içinde. New York and London: Routledge-Falmer
- Coşkun, M. K. (2008). Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler: Quo Vadis? *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3), 197-203. Erişim adresi: <http://www.toplumvedemokrasi.org.tr/C:/wamp/www/ojs/files/journals/1/articles/34/public/34-504-1-PB.pdf>

- Cumhuriyet Gazetesi. (16.09.2014). AİHM: Zorunlu Din Dersi Kaldırılsın. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/120151/AiHM_Zorunlu_din_dersi_kaldirilsin.html Erişim tarihi: 24.01.2019
- Çevik, K. (2013). Oyun ve Tiyatro Pedagogu: Alanı, İşlevi. *Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 35, 53-66. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/1892/19842.pdf>
- Çolak, D. Ç. (2016). Yeni Sağ Oluşturan Bileşenlerin Birbirleri ile Çelişen Kavramları Üzerine Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 351-361. Erişim adresi: <https://www.jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3214>
- Delgado, M. M. ve Heritage, P. (1999). Augusto Boal. (A. Ünal, Çev.). *Mimesis*, 7, 167-189.
- Doğan, N. (2019). Eğitimde 17 Yıllık Dönüşümün Köşe Taşları. *Eleştirel Pedagoji*, 61, 54-64.
- Dubiel, H. (2017). *Yeni Muhafazakarlık Nedir?* (3. Bs.). (E. Özbek, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eğitimsen. (2013). İş Güvencemize Sahip Çıkalım. *Eğitimsen Nisan 2013 Bülten Eki*. E. Aydoğanoglu. (Haz.). Ankara. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/02/%C4%B0%C5%9F-G%C3%BCvencemize-Sahip-%C3%87%C4%B1kal%C4%B1m.pdf>
- Eğitimsen. (2018). *2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı Raporu*. Ankara. Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/E%C4%9Fitimin-Durumu-Raporu-7-Haziran-2018.pdf>
- Fornoff, R. (2003) *Sosyal Öğrenmede Bir Teatral Model ve Bertolt Brecht'in Öğretici Oyun Teorisi*. (K. Çevik, Çev.). Erişim adresi: <http://www.mimesis-dergi.org/2013/12/roger-fornoff-bertolt-brecht-in-ogretici-oyun-teorisi/>
- Foucault, M. (2006). *Psychiatric Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2001). *Hapishanenin Doğuşu*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (14. Bs.). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gramsci, A. (2010). *Gramsci Kitabı. Seçme Yazılar 1916-1935*. (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Giroux, H. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (B. Baysal, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Giroux, H. (2018). Karanlık Zamanlarda Eleştirel Pedagojiye Olan İhtiyaç. (A. Akçan, Çev.). *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 59, 20-26.
- Gök, F. Türkiye’de Eleştirel Eğitimin Gündemi (2013). N. Kurul, İ. Metinnam ve T. Öztürk (Ed.), *Kamusal Eğitim Yazıları*. (s.387-393) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güler, B. A. (2005). *Yeni Sağ ve Devletin Değişimi. Yapısal Uyarılama Politikaları 1980-1995*. (2. Bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Güllü, F. ve Kemaloğlu, M. (2009). Öğreti Oyunları ve Ezilenlerin Tiyatrosu. Kısa Bir Tarihçe ve Öncüller. *Mimesis Dergisi*, 16, 153-165.
- Günaydın, A. ve Aşan, E. (2018). Eğitimde Dinselleşmeye Karşı Laik ve Cinsiyet Eşitliğinden Yana Bir Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 56, 32-40.
- Güzelsarı, S. (2019). Neoliberal Otoriterleşme, Devletin Şirketleşmesi ya da Şirket-Devlet: Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi. *Ayrıntı Dergi*, 29, 39-51.
- Haenni, P. (2014). *Piyasa İslamı. İslam Suretinde Neoliberalizm*. (L. Ünsaldı, Türkçe Söyleyen.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Haber Türk Gazetesi (24.06.2017). MEB’den Yönetmelik Değişikliği: Yeni Okullara Mescit Şartı. <https://www.haberturk.com/gundem/haber/1542162-meb-den-yonetmelik-degisikligi-yeni-okullara-mescit-sarti> Erişim tarihi: 24 Ocak 2019 <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 23 Ocak 2019
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin Kısa Tarihi*. (2.Bs.). (A. Onacak, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Harvey, D. (2015). *Asi Şehirler. Şehir Hakkında Kentsel Devrime Doğru*. (4. Basım). (A. Deniz Temiz, Çev.). İstanbul: Metis yayınları.
- Hill, D. Sınıf Mücadelesi ve Eğitim: Neoliberalizm, (Neo)Muhafazakârlık ve Kamusal Eğitime Kapitalist Saldırı. (2014) M. Uysal ve A. Yıldız (Ed.), *Eleştirel Eğitim Yazıları*. (s.17-41) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel Eğitim ve Marksizm*. N. Korkmaz (Ed.), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar. Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. İstanbul: Ütopya Yayınları.
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 1, 2-10.
- Jackson, T. (2002). *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education* (2002). T. Jackson (Ed.), New York and London: Routledge.

- Jameson, F. (2013). *Brecht ve Yöntem*. (G. Çağalı Güven, Çev.). İstanbul: Habitus Yayınları.
- Jessop, B. (2005). *Hegemonya, Post-Fordizm ve Küreselleşme Ekseninde Kapitalist Devlet*. (B. Yazar ve A. Özkazanç, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaboğa, K. (2003). Yaşamdan Oyuna Oyundan Yaşama Ezilenlerin Pedagojisi ve Tiyatrosu. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturgi Bölümü Dergisi*, 2, 19-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/172471>
- Karaboğa, K. (2018). *Oyunculuk Sanatında Yöntem ve Paradoks*. (3. Bs.). İstanbul: Habitus Yayınları.
- Karacabey, S. (2006). Öğreti Oyunu Düşüncesi ve Önlem. *Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 21, 45-57. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/193/1525.pdf>
- Karacabey, S. Bir Tarih Bakış Kara: Heiner Müller İçin Küçük Bir Giriş. (2008). *Heiner Müller. Hamlet Makinesi*. (s. 7-15) içinde. Ankara: De Ki Yayınları.
- Karacabey, S. (2009). *Brecht’ ten Sonra*. Ankara: De Ki Yayınları.
- Karahanoğlu, Y. ve Türk, D. (2018). Otoriter Devletçilik, Neoliberalizm ve Türkiye. *Mülkiye Dergisi*, 42(3), 403-448. Erişim adresi: https://www.academia.edu/37781395/_Otoriter_Devlet%C3%A7ilik_Neoliberalizm_T%C3%BCrkiye_M%C3%BClkiye_Dergisi_42_3_403-448
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kemaloğlu, M. (2005). *Brecht’in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kemaloğlu, M. (2009a). Brecht’in Öğreti Oyunları. *Mimesis Dergisi*, 16, 105-133.
- Kemaloğlu, M. (2009b). Reiner Steinweg: Kısa Bir Tarihçe ve Öncüller. Öğreti Oyunları ve Bir Eğitimde Tiyatro Örneği. *Mimesis Dergisi*, 16, 133-153.
- Kendir, H. (2019). Devletin Dönüşümüne Sivil Toplum Kuruluşları Üzerinden Bakmak. *Ayrıntı Dergi*. 29, 70-78.
- Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*. 1, 167-186.
- Kesting, M. (2005). *Epik Tiyatro*. (Y. Onay, Çev.). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.

- Kuyumcu, F. N. (2018). *Eleştirel Düşünce ve Eğitimde Tiyatro*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Kuş, E. (2009). *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lunn, E. (2011). *Marksizm ve Modernizm. Lukacs, Brecht, Benjamin ve Adorno Üzerine Tarihsel Bir İnceleme*. (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Mayo, P. (2012). *Özgürleştirici Praksis. Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. New York and London: Routledge.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Rituel Performance. (Third Edition)*. Rowmann and Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler, İşgalciler. İmparatorluğa Karşı Eleştirel Pedagoji*. (B. Baysal, Çev.) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam. Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milliyet Gazetesi. (25.12.2017). Kutlu Doğum Yerine Mevlid-i Nebi Haftası. <http://www.milliyet.com.tr/kutlu-dogum-yerine-mevlid-i-nebi-siyaset-2560989/Erişim> tarihi: 24.01.2019.
- Mueller, R. (2008). Learning for a New Society: The Lehrstück. P. Thomson and G. Sacks (Ed.). *The Cambridge Companion to Brecht. (Reprinted Second Edition)*. (p.101-117) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (2011). *Tragedyanın Doğuşu. (11.Bs.)*. (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nutku, Ö. (2007). *Bertolt Brecht ve Epik Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Okçabol, R. (2019). Dünden Bugüne Akademi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 60, 5-14.
- Ollman, B. (2015). *Diyaletğin Dansı. Marx'ın Yönteminde Adımlar. (4. Bs.)*. (C. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Özkazanç, A. (1997). Refah Devletinden Yeni Sağa: Siyasi İktidar Tarzında Dönüşümler. *Mürekkap Dergisi*, 7, 21-35.
- Parkan, M. (1983). *Brecht Estetiği ve Sinema*. Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Poulantzas, N. (1980). *Faşizm ve Diktatörlük*. (A. İnsel, Çev.). İstanbul: Birikim Yayınları.

- Poulantzas, N. (2010). *Poulantzas Kitabı*. (A. Sarı ve S. Güzelsarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Rutz, H. J. ve Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın Yeniden Üretimi. Eğitim, Neoliberalizm ve İstanbul'da Yeni Orta Sınıfın Yükselişi*. (N. Balkan, Çev.). İstanbul: h2O Kitap.
- Sayılan, F. ve Türkmen, N. Public Education Under The Pressure of The Market and Relegion. (2013) D. Hill (Ed.), *Immiseration Capitalism and Education: Austretity, Resistance and Resistance and Revolt*. England: Institute for Education Policy Studies.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve Eğitim*. (s.59-83) içinde. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Schechner, R. (1988). *Performance Theory*. New York and London: Routledge.
- Sezgin, B. (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton Açısından Tiyatronun ve Dramanın Öğretici Niteliği. *Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 36 ,6-19. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/1937/20299.pdf>
- Sezgin, B. (2014). *Estetik Deneyim ve Öğrenme Olanğı Açısından Oyun-Drama-Tiyatro İlişkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Kuramları, Eleştiri ve Dramaturgi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Sezgin, B. (2015). *Oyun- Drama- Tiyatro İlişkisi*. İstanbul: BGST Yayınları.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. (2.Bs.). (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stebbins, A. R. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. London: SAGE Publications.
- Şener, S. (2003). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. (3. Bs.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- t24(24.09.2018).Ensar Vakfı ile MEB Arasındaki Protokol Hakkında Yürütmeyi Durdurma Kararı.t24.com.tr/haber/ENSAR-vakfi-ile-meb-arasindaki-protokol-hakkinda-yurutmeyi-durdurma-karari,707955 Erişim tarihi:23 Ocak 2019.
- Temel, T. (2011). Epik Tiyatro'da "Siyasal Olan" ve "Gestus" Kavramlarını Hannah Arendt ile Okumak. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, 17, 76-85.
- Topal, A. (2002). Küreselleşme Sürecindeki Türkiye'yi Anlamaya Yarayan Anahtar Bir Anahtar: Yeni Sağ. *Praksis Dergisi*, 7, 63-84.
- Tünay, M. (2002). Türk Yeni Sağının Hegemonya Girişimi. (N. Güveloğlu ve D. Dinler, Çev.). *Praksis Dergisi*, 5, 177-197.

- Uysal, M. ve Yıldız, A. Sunuş (2014) M. Uysal ve A. Yıldız (Ed.), *Eleştirel Eğitim Yazıları*. (s.9-17) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ünal, A. (1999). Ezilenlerin Tiyatrosu. *Mimesis Dergisi*, 7, 189-237.
- Ünsaldı, L. (2014). *Bir Ekonomizm Eleştirisi. Türkiye’de Kalkınma Fikri*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Vaßen, F. (2008). Lehrstück (Öğretici Oyun)-Learning Play (Öğrenme Oyunu). Siyasal Pedagojik Bir Tiyatro Konseptinin Gelişimi, Değişimi ve Güncelliği. (E. Karabulut, Çev.) *Yaratıcı Drama Dergisi*, (1)5, 159-189. Erişim adresi: <http://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2008.007>
- Vittoria, P. (2015). Popular Education and Latin American Social Movements: Strategy and Resistance Against Neoliberal Policies. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*. 2 (1), 14-21. Erişim adresi: https://www.academia.edu/23455581/Paolo_Vittoria_Popular_education_and_Latin_American_social_movements_strategy_and_resistance_against_neoliberal_policies
- Willis, P. (2017). *İşçiliği Öğrenmek*. (D. Elhüseyni, Türkçe Söyleyen). Ankara: Heretik Yayınları.
- Wright, E. (1998). *Postmodern Brecht*. (A. Bahcivan, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi. Yorumsamacı Yöntem. Görgül Araştırma. Eleştirel Teori*. (H. H. Aksoy ve H. Ö. Aras, Çev.) Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yaşlı, F. (2004). AKP, Muhafazakar Demokrasi ve Yeni Sağ. *Birikim Dergisi*, 180, 39-46.
- Yeğin, M. (2004). *Topraksızlar. Brezilya’da Topraksız Köylü Hareketi: MST*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2019). Eleştirel Pedagojinin Gelişiminde Bir Kilometre Taşı: Amerika’da Kapitalist Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 61, 6-15.
- Yıldız, A. (2019). Sivil Toplumcu Eğitim Paketinden Çıkanlar: Bankalar, Şirketler, Tarikatlar ve İmamlar. *Bir Gün Gazetesi Pazar Eki*, 647, 8-9. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber-detay/sivil-toplumcu-egitim-paketinden-cikanlar-bankalar-sirketler-tarikatlar-ve-imamlar.html>



Ek 1. Öngörüşme Yapılan Eleştirel Eğitimciler

Amaçlı örneklem olarak belirlenen çalışma grubu ile görüşmeler yapılmadan görüşme sorularının geçerliliği-güvenirliliği için kartopu yaklaşımı aracılığıyla ulaşılan 5 (Beş) eleştirel eğitimciyle öngörüşme yapılmıştır. Öngörüşme kodlarında ÖG (Öngörüşme) kısaltması ve görüşme sırasına uygun olarak verilen numaralar kullanılmıştır. Öngörüşme yapılan eleştirel eğitimcilere ait kişisel bilgiler aşağıdadır:

Tablo 2.

Öngörüşme Yapılan Eleştirel Eğitimcilere Ait Kişisel Bilgiler Tablosu

Öngörüşme Kodu	Yaş	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi	Çalışılan Okul Düzeyi	Alan	Okul Türü
ÖG1	57	34	Lisans	Lise	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	Kamu
ÖG2	36	13	Doktora Öğrencisi	Ortaokul	Matematik	Kamu
ÖG3	41	5	Yüksek Lisans	Lise	Makine Teknolojileri	Kamu
ÖG4	52	30	Yüksek Lisans	Lise	Tarih	Kamu
ÖG5	52	29	Lisans	Ortaokul	Türkçe	Kamu

Ek 2. Görüşme Yapılan Eleştirel Eğitimciler

Görüşme yapılan eleştirel eğitimciler, farklı isimler verilerek anonimleştirilmiştir. Görüşme yapılan eleştirel eğitimcilere ait kişisel bilgiler ve onlara verilen isimler Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3.

Görüşme Yapılan Eleştirel Eğitimcilere Ait Kişisel Bilgiler Tablosu

Görüşmeci Kodu	Yaş	Hizmet Yılı	Eğitim Düzeyi	Çalışılan Okul Düzeyi	Alan	Okul Türü
Ayşe	35	13	Doktora Öğrencisi	İlkokul	Okul Öncesi	Kamu
Selim	40	16	Doktora Öğrencisi	Lise	Felsefe	Kamu
Özlem	40	17	Doktora	Üniversite	İngilizce Öğretmenliği	Kamu
Çiğdem	40	18	Doktora Öğrencisi	Lise	İngilizce Öğretmenliği	Kamu
Meltem	30	3	Yüksek Lisans Öğrencisi	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Özel
Mehmet	52	29	Yüksek Lisans	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Kamu
Turgut	37	9	Doktora	Üniversite	Felsefe/Sosyoloji	Kamu
Aylin	37	15	Doktora Öğrencisi	Lise	Tarih	Kamu
Nurdan	37	13	Doktora Öğrencisi	Üniversite	Eğitim Bilimleri	Kamudan İhraç
Ali	38	8	Doktora	Üniversite	Eğitim Bilimleri	Kamu
Elif	33	-	Doktora Öğrencisi	-	Fizik	Atanmayan Öğretmen
Suna	43	18	Doktora	Lise ve Üniversite	İngilizce, Eğitim Bilimleri	Kamu
Emine	38	13	Yüksek Lisans	Ortaokul	Türkçe	Kamu
Orhan	36	10	Yüksek Lisans Öğrencisi	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Özel
Hatice	65	35	Doktora	Üniversite	Eğitim Bilimleri	Emekli
Cemal	63	26	Lisans	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	Emekli
Aydın	46	22	Doktora Öğrencisi	Lise	Coğrafya, Demokrasi ve İnsan Hakları	Kamu
Kenan	45	19	Doktora Öğrencisi	KPSS Hazırlık Dershanesi	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi	Özel
Taylan	56	30	Doktora	Üniversite	Eğitim Bilimleri	Kamu

**Ek 3. Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde
Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri Adlı Araştırmaya Ait
Görüşme Formu**

Merhaba, adım Muharrem Demirdiş. Ankara Mamak Abidinpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni olarak görev yapıyorum. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin geriletilmesi ve aşılması amacıyla Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitimciler tarafından kullanılıp kullanılamayacaklarına ve tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri diğer olası katkılara dair bir araştırma yapıyorum, amaçlı örneklem grubumuzda yer aldığınız için sizinle de görüşme yapmak istiyorum.

1970'lerden sonra yapılan eleştirel eğitim çalışmalarında öne çıkan konular neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçleri olmuştur. Eleştirel eğitimciler hem dünyada hem Türkiye'de bu süreçleri analiz etmiş ve bu süreçlerin aşılabilmesi için teknik öneriler sunmuşlardır. Çalışmada size yaşanan bu süreçlerin geriletilmesi ve aşılabilmesi amacıyla ve eleştirel eğitim alanına sunabilecekleri olası katkıları belirleyebilmek için Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitimciler tarafından kullanılıp kullanılamayacakları sorulmuştur. Bertolt Brecht'in tiyatro teknikleri size doğrudan sorulmamış, teknikler sorulara dönüştürülmüştür.

Bu araştırmanın sayıltıları şöyledir: Günümüz öğrenme ortamlarında neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçleri yaşanmaktadır. Bu süreçler öğrenme ortamlarının eleştirel ve bilimsel olabilmelerinin, öğrenme ortamlarında eleştirel ve bilimsel çalışmalar yapabilmenin önündeki engellerdir. Araştırma sayıltılarını kabul ediyorsanız sorularıma başlamak istiyorum.

Sorulara vereceğiniz yanıtlar, araştırma raporunda ve bu rapora bağlı olarak hazırlanan yayınlarda kullanılacak, bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Görüşmeyi izin verirsенiz kaydetmek istiyorum. Kayıtlar, raporlaştırma sürecinde tarafımda deşifre edilecek, bu süre zarfında saklanacak ve sonra yok edilecektir. Bunların sizin için bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sonlandırmak istediğinizde görüşmeyi sonlandırabiliriz. Araştırmanın eleştirel eğitim alanına katkı sunmasını diliyor, katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Muharrem DEMİRDİŞ
e-posta: muharrem0662@gmail.com

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Başlama ve Bitiş Saati:

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşınız:
2. Hizmet Yılıınız:
3. Eğitim Düzeyiniz: () 1. Ön Lisans () 2. Lisans () 3. Yüksek Lisans
() 4. Doktora
4. Çalıştığınız okul düzeyi: () 1. İlkokul () 2. Ortaokul () 3. Lise
() 4. Üniversite () Emekli
5. Branşınız nedir? Branşınız dışında hangi derslere girdiniz/giriyorsunuz?
.....
6. Çalıştığınız Okul Türü: () 1. Kamu () 2. Özel () 3. Vakıf
7. Eleştirel eğitime dair çalışmalarınız var mı, bahsedebilir misiniz?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Neoliberal politikaları gündelik hayatınızda nasıl deneyimlemektesiniz? Hangi uygulamaları neoliberalizm içinde değerlendirirsiniz?
2. Gündelik hayatınızda neomuhafazakar uygulamalarla karşılaşıyor musunuz? Bu konuda deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?
3. Size göre otoriter uygulamalar nelerdir? Örnek verebilir misiniz? Gündelik hayatınızda otoriter uygulamalarla karşılaşıyor musunuz? Deneyimlerinizi anlatabilir misiniz?

4. Otoriter uygulamaların bireyler üzerinde ne tür etkileri oluyor? Gözlemlerinizi paylaşır mısınız?
5. Neoliberal politikaların eğitim sistemi üzerindeki etkileri nelerdir? Kendi çalıştığınız eğitim kurumunda ve diğer eğitim kurumlarında bunun yapısal ve gündelik pratikleri nelerdir? Gözlemlerinizi paylaşır mısınız?
6. Okullarda neomuhafazakar uygulamalarla, bilim dışı argümanlarla karşılaşılıyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
7. Öğrenme ortamlarında yaşanan hangi problemler sizce otoriterleşme süreçleriyle ilişkilendirilebilir? Bu konudaki görüşlerinizi alabilir miyim?
8. Neoliberalizm, neomuhafazakarlık ve otoriterleşme süreçlerini ayrı süreçler olarak mı değerlendiriyorsunuz, bu süreçler bir arada mı yaşanıyor? Bu konudaki görüşlerinizi alabilir miyim?

Şimdi size eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilme olasılıkları olan tekniklere ilişkin sorular sormak istiyorum.

Öğreti Oyunları ve Öğreti Oyunlarında Diyalektik

9. Öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci pozisyonunun tüm katılımcıların “öğrenen” olduğu biçimde dönüştürülmesinin, öğretmen-öğrenci ayrımının kaldırılmasının eleştirel eğitim alanına ve öğrenme ortamlarına sunabileceği katkılar sizce neler olabilir?
10. Öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenciler arasında sağlanabilecek eşitler arası diyalogun öğrenme ortamlarındaki etkileri sizce neler olabilir?
11. Derslerde diyalektik ilkelerin yeri sizce nedir? Bu ilkeleri birer yöntem olarak öğrenme ortamlarında kullanma konusunda deneyimleriniz oldu mu, varsa anlatabilir misiniz?
12. Derslerde öğrencilerinize öğretim programları kapsamında bilgiler, tezler sunuyorsunuz. Bu bilgileri antitezleriyle tartışmaya açmanın, tartışma sürecinde antitezlere ulaşmanın ancak nihai sentezlere varmamanın düşünme sürecine katkıları/etkileri sizce neler olabilir? Öğrencilerin bu duruma tepkileri neler olabilir?

13. Derslerde konuları sabit, değişmeyen bir sonuca bağlamak yerine sonuçların değişebileceğinin bilgisini vererek tamamlamak, nihai bir sonuca varmamak öğrencilerin düşünme yöntemlerinde bir değişikliğe yol açabilir mi? Değişiklik olabileceğini düşünüyorsanız bu nasıl bir değişikliğe yol açabilir?
14. Bilgilerin, konuların içlerindeki karşıt, çelişik unsurlarla tartışmaya açılması öğrenme ortamlarını sizce nasıl etkiler? Öğrencilerin bu duruma tepkileri neler olabilir?
15. Öğrenme ortamlarının, ders konularının sosyo-ekonomik, siyasal, ekolojik vb. alanların birer parçası, onların etkileşimlerinin sonucu olarak ele alınması öğrenme ortamlarını sizce nasıl etkiler?
16. Konuların tek bir perspektifle değil de farklı perspektiflerle ve farklı perspektiflerin sonuçları ile işlenmesi öğrencilerin düşünme yöntemlerinde ne gibi değişikliklere yol açabilir?
17. Dokuzuncu sorudan itibaren size sorduğum sorular Bertolt Brecht'in öğreti oyunlarındaki uygulamalarına ilişkindi. Bu uygulamalardan hareketle öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci ayrımının ortadan kaldırılmasının ve size sorulan diyalektik ilkelerin öğrenme ortamlarında kullanımlarının neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin aşılmasında, geriletilmesinde katkıları olabilir mi? Bu tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunabileceği diğer katkılar sizce neler olabilir?

Epik-Diyalektik Tiyatro ve Yabancılaştırma

18. Öğrenme ortamlarında örtük programlarla, öğretim programlarıyla öğrencilere güncel ideoloji öğretilmekte, dikte edilmektedir. Eleştirel eğitimcilerin bu ideolojilere kendilerini ve öğrencileri yabancılaştırmaları, yani dersleri bu ideolojilerden bağımsız bir şekilde işlemeleri mümkün olabilir mi? Yanıtınız evetse bu tekniğin öğrenme ortamları açısından ne tür sonuçlar doğurabileceğini söyleyebilir misiniz?
19. Konuların başka uzak bir tarihte ve farklı bir coğrafyada geçiyormuşçasına ya da öğrencilerin içinde bulundukları aidiyetlerden uzak bir gerçeklikle, kodlanarak vb. sunulması öğrencilerde eleştirel bir mesafenin oluşmasını sağlar mı?

Yanıtınız evetse bu eleştirel mesafenin öğrenme ortamlarına ne tür katkıları olabilir?

Epik-Diyalektik Tiyatro ve Tarihselleştirme

20. Konuların tarihsel süreçleriyle, tarihi dönemlerdeki farklı görünüşleriyle, aşamalarıyla ele alınmasının öğrenme sürecine etkileri neler olabilir?
21. Tarihin insanlar tarafından dönüştürülebileceğinin bilgisinin, müfredatların işleniş sırasında, öğrenme ortamlarında verilmesinin öğrenme ortamlarındaki etkileri neler olabilir?

Epik-Diyalektik Tiyatro ve Gestus

22. Öğrencilerin sınıf kimliklerinin görünür kılınmasını ve bunların bilinç düzeyine taşınmasını gerekli görür müsünüz? Bu durumun öğrenme ortamlarındaki yansımaları sizce nasıl olur? Bu konudaki görüşlerinizi alabilir miyim?
23. Etnik, kültürel, cinsiyet temelli, dilsel vb. kimliklerin görünürlüğü demokratik, çok kültürlü okulların oluşumu yönünde bir değişim sağlayabilir mi? Bu konudaki görüşlerinizi alabilir miyim?
24. On sekizinci sorudan itibaren size sorulan sorular Bertolt Brecht'in yabancılaştırma tekniği, tarihselleştirme ve gestus efektleri ile ilgili idi. Sizce bu teknik ve efektler, öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin geriletmesinde ve aşılmasında yardımcı olabilir mi? Bu teknikler eleştirel eğitim alanına başka ne tür katkılar sunabilir?

Görüşmemiz sona ermiştir. Katıldığınız için tekrar teşekkür ederim.

Ek 4. Etik Kurul Onayı

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 07/10/2019

Toplantı Sayısı : 12

Karar Sayısı : 369

369- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Muharrem Demirdiş**'in "Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili 29/07/2019 tarih ve 10/308 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Muharrem Demirdiş**'in "Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
07/10/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Bertolt Brecht’in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri” başlıklı tezin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “yedi sözcükten daha az benzeşmeler”, (2) “kaynaklar”, (3) “doğrudan alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Rapor Tarihi	: 07/11/2019
Gönderim Numarası	: 1208975343
Sayfa Sayısı	: 163
Sözcük Sayısı	: 47.819
Karakter Sayısı:	: 364.815
Benzerlik Oranı	: %5
Savunma Tarihi	: 29/11/2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanın ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranının içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Muharrem DEMİRDİŞ

07/11/2019

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Muharrem DEMİRDİŞ

E-Posta : muharrem0662@gmail.com

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Abidinpaşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2009-2019

Akademik Bilgiler :

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Tiyatro/Dramatik Yazarlık	Ankara Üniversitesi	2012-2016

Yayınlar :

Sokrates, Platon ve Aristoteles'in Görüşlerinin Eğitim Bağlamında Sunduğu Perspektifler. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, Sayı: 57-58.

Gündelik Yaşamda ve Gündelik Yaşamın Bir Parçası Olarak Dersliklerde Üretilen Bilim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, Sayı: 59.

Bertolt Brecht, Öğreti Oyunları ve Bir Kısa Öğreti Oyunu Denemesi. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, Sayı: 61.

Bertolt Brecht's Theatrical Techniques' Connection with Critical Pedagogy. IX. *International Conference on Critical Education*. (Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy ile birlikte).