

Eğitim ve Özgürlük

Remzi Onur Kükürt¹

Giriş

Eğitim ve özgürlük ilişkisi oldukça karmaşık, çok boyutlu ve çatallanarak genişleyen bir düşünce yolculuğunu ve bu yönde bir tartışmayı gerektirmektedir. Zira, iki farklı kavram olmalarına rağmen, eğitim ve özgürlük arasında aslında varoluşsal bir bağ vardır. Elbette, bu iki kavramdan ne anlaşıldığına göre aralarındaki ilişkiselliğin de genişleyeceğini görebiliriz. Öncelikle eğitim nedir? Eğitimden ne anlamalıyız ki, onun özgürlük ile ilişkisinin, örneğin “özgür bir eğitimin” ne olduğunu ve olanaklı olup olmadığını ona göre tartışalım.

Eğitim, eğitenin eğitileni belirli bir yönde, belirli bir yöntemle değiştirmesi süreci (Frankena, 1965) olarak kabul edildiğinde bu formel ve informal tüm eğitim süreçlerini kapsayacak bir tanım içereceği için, örneğin bir annenin çocuğu ile yaşamsal ve deneyimsel süreçteki ilişkisini düşündüğümüzde, informal bir eğitim ilişkisindeki özgür eğitim fikrini tartışmak ve kurmak ile formel eğitim bağlamında kitlelerin eğitimi ya da okul eğitimi söz konusu olduğunda özgür bir eğitimi tartışmak ve kurmak arasında da önemli farklılıklar ortaya çıkacaktır. Ancak, biz yine de formel veya informal, okulda, evde, sokakta veya çeşitli platformlarda süren tüm eğitim süreçleri için geçerli olabilecek, felsefi anlamda kapsayıcı olabilecek bir “özgür eğitim” idesinin ne olduğunu aramaya çalışabiliriz.

Elbette özgür bir eğitim fikrine yaklaştıkça özgürlük kavramının içeriği, eğitim kavramının tanımını bükmeye, değiştirmeye ve kendisine uydurmaya başlayacaktır. Nitekim, eğitimin alışlagelmiş ve en genel tanımı gereği, yani bir eğitenin bir eğitileni değiştirmesi anlamında, paradoksal olarak asla özgür olamayacak bir varoluşun içerisinde olduğu düşünülebilir. “Öteki” olanı, onun radikal başkalığını, hangi yönde olursa olsun değiştirme çabasını nasıl haklı çıkarabilirim? Oysa Platon, Aristoteles ve I. Kant gibi filozoflar, insanın eğitilmesini bir gereklilik olarak görmektedirler (Aristoteles, 1998; Kant, 2017; Platon, 1992). Zira, onu vahşi bir hayvan gibi büyütmekten koruyup, akıllı (ve

¹ remzionur.kukurt@kuleuven.be / onurkukurt@gmail.com

dolayısıyla da tırnak içerisinde daha değerli) bir varlık konumuna taşıyacak olan şey “eğitim”dir. Örneğin Kant için insan aklını kullanmak, yani akıllı bir varlık konumuna gelebilmek, tıpkı bir hayvan gibi itkileriyle hareket etmekten kurtulabilmek ve doğanın güçlü determinasyonuna karşı koyabilecek bir özerklik sergileyebilmek, insanın özgürlüğü anlamına gelmektedir (Kant, 2009: 2017). Yani, eğitim özgürleştiren bir edim olarak belirmektedir.

Bu durumda “başka” olanı, değiştirmek bir hak mıdır? Yoksa bir haksızlık mıdır? Eğitim bir özgürleşme süreci midir? Yoksa tutsaklık ya da özgürlüğün yitimi süreci midir? Görülebileceği gibi, henüz eğitimin ne olduğu konusunu ele almak bile, kendiliğinden eğitim ile özgürlük ilişkisini anlamayı gerektiren varoluşsal bir tartışmayı beraberinde getirir. Zira eğitimin tanımı, ancak özgürlük meselesi çerçevesinde bir anlama kavuşabilir. Öyleyse, eğitim özgürleşme midir? Yoksa başka olanın ben olana bir tür tabiyeti midir? Zira her insan bir ben olduğu kadar ötekidir de. Her insan hem eğiten hem de eğitilen olmuştur ya da olmaktadır. Ötekiliğimiz, daha doğrusu varoluşumuz, Derrida’nın da vurguladığı gibi mutlak bir fark’a, bir difference’a bağlıdır (Derrida, 2006:2010). Ve asla iki farklı şeyin özdeş olamayacağı gibi, aralarındaki fark’ın asla kapanmayacağı bir yolculukta ben olanın öteki olandaki farkı kapatma çabasını, yani eğiten benin eğitilen ötekinin ötekiliğini değiştirme çabasını, öteki’nin ben’leştirilmesi, yani başkanın olanın aynının tahakkümüne maruz kalması (Kükürt, 2007; Todd, 2003; 2008) olarak da görebilmek mümkün olabilir. Bu durumda eğitim sürecinde başka olanın değişimini, eğitilenin başkalığının, eğitenin zihnindeki plan ile aynılaştırılması süreci olarak değerlendirecek “eğitim”in bir özgürlük süreci değil, farklılığın törpülediği bir aynılaştırma, bir benzeştirme ve dolayısıyla da tutsaklaştırma süreci olarak değerlendirmek olası olabilir mi? Elbette, her muhteşem felsefi tartışma gibi kesin bir cevap veremesek de buradan yeni bir soru doğacaktır. Eğitimin özgürlüğü kendinde bir sorunsal taşısa bile, özgür eğitim idesi nedir? Özgür bir eğitim mümkün müdür ve nasıl mümkündür soruları cevap aranmayı beklemektedir.

Özellikle okul eğitimi söz konusu olduğunda tarihsel süreçte, eğitimin ne olduğu ve gerçekten nitelikli bir eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin arayışlar hiç durmadan sürmüştür. Düşünsel ve ideolojik yelpazenin farklı noktalarından binlerce fikir ileri sürülmüş ve tartışılmıştır. Özellikle formel eğitim söz konusu olduğunda gerçekten nitelikli bir eğitimi belirleyen eşit, adil, kamusal, bilimsel vb. birçok özelliği taşıması gerektiğini savunuruz. Ancak nitelikli bir eğitimin özgürlükle ilişkisi biraz ihmal edilmiştir. Eğitimin özgürlük ile ilişkisi bir “özgür eğitim” fikri çerçevesinde kurulacaksa, nasıl bir eğitimin özgür eğitim olarak tanımlanabileceğini tartışmak gerekecektir. Eğitim belirli bir topluma ve buna uygun bir insan tipine ulaşmak için bir araç olarak tanımlanmak zorunda mıdır? Belirli bir toplumsal model için araç olarak tasarlanmış bir eğitim özgür bir eğitim olabilir mi? Tüm insanlığın yararına, insanı ve doğayı araç değil amaç kılan ve herkes için kabul edilebilir ve istenilebilir, gerçekten nitelikli ve kendisi bir amaç

olan, süreci kendinde bir değer taşıyan bir eğitim, özgür bir eğitim olarak nitelendirilebilir mi?

Görülebileceği gibi eğitim özgürlük ilişkisini kurma çabası oldukça hayatidir. Öncelikle, eğitimden kastedilenin ne olduğunu sorguladığımız gibi, eğitim alanı söz konusu olduğunda özgürlükten kastedilen nedir? Zira, özgürlük fikrini eğitim ile farklı biçimlerde yan yana getirebiliriz. Örneğin, “eğitimin özgürlüğü”nden mi bahsediyoruz? Yoksa, “eğitimde özgürlük”ten mi? Ya da “eğitim özgürlüğü”nden mi? “Öğrencinin ve diğer eğitim öznelerinin özgürlüğü” müdür söz konusu olan? “Eğitim sürecinin özgürlüğü”, “öğretim sürecinin özgürlüğü”, “eğitim politikalarının, eğitimsel amaçların ve müfredatın özgürlüğü” mü? Ya da “politikadan, amaçlardan ve müfredattan özgürleşmiş bir eğitim” mi kastedilmektedir? Ya da eğitim ile ilişkili olarak “insanın özgürlüğü” ya da “toplumun özgürlüğü” müdür asıl tartışılması gereken?

Bunun yanı sıra hangi özgürlükten bahsettiğimiz, yani özgürlük anlayışımız da eğitim-özgürlük ilişkisinin temel belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özgürlükten ne anlamalıyız? Zira “negatif özgürlük”, “pozitif özgürlük” gibi farklı yaklaşımların yanı sıra “liberal özgürlük”, “sosyalist özgürlük”, “komüniteryan özgürlük”, “muhafazakar özgürlük”, “anarşist özgürlük” gibi sadece bir kısmını sayabildiğimiz farklı özgürlük anlayışlarının da karşımıza çıktığını görebiliriz (Berlin, 1969; Chang, 2022; Schmidt, 2022). Bu nedenle her bir yaklaşımın eğitimsel özgürlük fikri ve ortaya çıkardığı tartışmalar birbirinden farklı olacaktır.

Görülebileceği gibi, eğitim ve özgürlük ilişkisinden doğabilecek birçok tartışma mevcuttur. Bu tartışmalar içerisinde iz sürmek oldukça zor olsa da birbirinden oldukça farklı olan bu yaklaşımları birbirleriyle ilişki içinde ve bir bütünleşme içinde, bir sürecin parçaları ya da aşamaları olarak görmek de mümkündür. Yalnızca bir kısmından bahsettiğim bu tartışma başlıklarına bile bakıldığında özgürlüğün ve özgür eğitim fikrinin bir yönüyle “freedom” (varoluşsal özgürlük), bir yönüyle de “emancipation” (bir şeyden özgürleşme, özerkleşme) gibi anlamlar içerdiğini de görebilmek gerekir. Ancak, Tüm bu tanımsal ve yaklaşımsal farklılıkları birbirinden tamamen kopuk bir karmaşıklık içerisinde görmek yerine tarihsel süreçte aşamalaran veya iç içe geçen diyalektik bir bütünsellik içerisinde algılamayı önermeye çalışacağım. Zira “freedom” anlamında özgürlük gibi bir varoluşsal durum, “emancipation” anlamında bir dizi özgürleşme süreçleri ile ilişkili olabilir. Elbette özgürleşmeden özgürlüğe doğru eğitim özgürlük ilişkisinin izini sürmek oldukça uzun bir yolculuk olacağından, benim bu kısa makalede bu yolculuk için sadece bir önsöz oluşturabileceğim de kabul edilmelidir. Elbette Derrida’nın saptadığı gibi, bir önsöz, binlerce sayfalık bir tam metnin, asla o metnin yerini tutamayacak olsa da onun anlamını kendisine bağımlı kılan bir temsilcidir (Derrida, 2010; Spivak, 2014). Bu nedenle bu çalışma, eğitim özgürlük ilişkisine ilişkin düşüncelerin bir önsözü olarak kaleme alınmaktadır. Zira, eğitim-özgürlük ilişkisi oldukça önemlidir; düşünmeye, irdelemeye ve tartışmaya değerdir.

Bu öneme rağmen, “eşit, kamusal ya da adil bir eğitim” fikri ile karşılaştırıldığında, “özgür eğitim” fikrinin, daha liberal ya da anarşist bir talep olarak nitelendirilip diğerlerine göre zaman zaman ikincil konuma itilmiş olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Oysa, özgür eğitim fikrinin; içerisine özgürlüğe ilişkin diğer (örneğin “eğitimde özgürlük”, “eğitim özgürlüğü”, “eğitim öznelerinin özgürlüğü ve bireysel özgürlük, politikaların ve müfredatın özgürlüğü ve onlardan özgürleşme gibi) süreçler de bir aşama olarak koyulduğunda ve onunla bütünleştirildiğinde eşitlik ve adalet fikrinden hiç de ayrıştırılamayacak, bir toplum için onlar kadar hayati bir fikir olduğunu savunmak gerekir. Özgürlük savunulması bir fikirdir ve özgür eğitim hayati bir talep ve insanlık için çok önemli yaşamsal bir hayaldir. Öyleyse nasıl bir özgürlük ve nasıl bir özgür eğitim sorusu sorulmaya değerdir.

Felsefi Açıdan Özgürlük Sorunsalı ve Özgür Eğitim İdesi

Özgür eğitim fikrinin nasıl tarif edilmesi gerektiğine yönelik bir arayışta, özgürlüğün ne olduğu ya da özgürlükten ne anlaşıldığına yönelik farklı bakış açılarının bu tarifi farklılaştıracağını belirtmiştik. Farklı felsefi yaklaşımların özgürlük anlayışlarında önemli farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Öncelikle özgürlüğün tanımına ilişkin farklılıklar özgür bir eğitim anlayışını da belirleyecektir. Örneğin özgürlüğü pozitif özgürlük çerçevesinde yani, bireyin kendi yaşamını etkin bir biçimde yönlendirebilmesi, kararlarla kendisini ve yaşamını biçimlendirebilmesi anlamında ele aldığımızda eğitim için özgür bir nitelik arayışımızda bireyin kendisini gerçekleştirebilecek, kendi yaşamını belirleyebilecek bir olgunlukta yetişmesi arayışından bahsedebiliriz. Negatif özgürlük çerçevesinde yaklaştığımızda ise bireyin dışarıdan gelen baskı ve müdahalelerden azade olması, örneğin tutsak edilmemesi, köleleştirilmemesi ya da kendisine müdahale edilmemesi hakkının varlığı anlamına gelir (Berlin, 1969; Schmidt, 2022). Bu çerçevede özgür bir eğitim köleleştirmemeli, baskı oluşturmamalı, baskıcı ve kontrolcü bir toplum hedeflememeli, eğitim yöntemleri de dayatmacı olmamalı, yetişen bireye ve oluşturduğu topluma da kendisine müdahale edilmeden yaşamaya olanak tanınmalıdır.

Özgürlük fikrine ilişkin olan bu farklı yaklaşımlar, aslında bir yönüyle dünya görüşlerine ve felsefi düşüncelerdeki farklılaşmaya da işaret etmektedir. Örneğin, bu şekilde daha çok negatif özgürlüğe dayalı bir bakış açısının liberal bir özgürlük yaklaşımına yakın olduğunu görebiliriz. Nitekim, liberal özgürlük anlayışı için birey çok önemlidir. Toplumsal ve devletsel amaç ve düzenlemeler uğruna bireysel özgürlük heba edilemez, önüne engel konulamaz. Bireyin özerkliği ve davranışları ya da özel mülkiyet özgürlüğü baskı, düzenleme ve müdahalelerle kısıtlanamaz. Örneğin J. S. Mill için bireyin istencine müdahale edilmemesi hakkı onun özgürlük hakkıdır. Başkalarına zarar vermediği ölçüde bireyin kendi kararlarını verme hakkı bulunmaktadır (Mill, 1978). Ya da Bentham için bireysel fayda ve çıkarlar önemlidir, ancak bunlar toplumsal çıkarlar ile örtüşmelidir. Yani kararlar olabildiğince çok insanın olabildiğince çok yararına olmalıdır (Bentham, 2001). Tocqueville için ise bireysel özgürlükler adına demokrasi en önemli

unsurdur. Çoğunluğun baskısına karşı bireysel özgürlükleri korumak ancak demokrasi ile mümkün olacaktır (Tocqueville, 2000).

Bu ilkelere dayalı liberal özgürlükçü bir eğitim, öncelikle özgür bir birey yetiştirmeyi amaç edinmektedir. Özerk bir zihne sahip, kararlar alabilen, baskıyı ve kontrolü kabul etmeyen, başkalarının hakkına saygılı iyi bir vatandaş ve özgür bir birey olmayı önemseyen bir insan anlayışına dayalı bir eğitim savunulmaktadır (Løvlie & Standish, 2002). Bu çerçevede eğitimin kendisi de baskıcı olmayan, öğrenciyi merkeze koyan, deneyime dayalı yöntemlerle oluşturulmalıdır (Dewey, 1996). Özgür bir eğitim, baskıcı bir devlet kontrolü ve amaçlar silsilesinden ziyade bireyin özgürlüğüne olanak tanıyan, demokratik bir toplumu, yine özgürlükçü metotlara dayalı bir eğitim süreci ile oluşturabilir (Dewey, 1996; Løvlie & Standish, 2002).

Elbette ki liberal özgürlük fikrine yönelik çokça eleştiri mevcuttur. Bu eleştiriler, liberal düşüncenin özgür eğitim fikrinin, içine doğduğu kapitalist üretim ve toplumsal ilişkilerinden azade bir biçimde anlaşılamayacağı için, emek sömürsüne dayalı, işçi yetiştirmeyi birinci plana almış ve kitlesel eğitimi de sermayenin ihtiyaçlarına göre şekillendiren bir sistemde liberal açıdan kendisine özgürlük yakışan bir bireyin, yaşadığı toplumda eşit ve adil koşullara ve haklara sahip olamayacağı için bireysel özgürlükleri kullanmanın somut koşullarının ortadan kalkmakta olduğu ve liberal özgürlüğün, özgürlükler içinde en çok ve giderek de sadece özel mülkiyet ve girişim özgürlüğünü önemsemeye başladığı ve toplumun genelinin faydasını pratik yaşama yansıtma olanağı oluşmadığı için paradoksal olarak kendi tutsaklığı ile karşı karşıya kalma problemi yaşadığı yönünde olmuştur (Marx&Engels, 2008; Sandel, 1982; Vergara, 2006). Nitekim, liberal özgürlüklerin kapitalizm içerisinde uygulanma sorunsalının varlığı giderek büyümüş ve bazı kamusal hakların bile ortadan kalktığı neoliberal bir anlayış ile özgürlük, salt girişim özgürlüğü haline gelme tehlikesi de yaşamaktadır (Gray, 1998; Sandel, 1982; Vergara, 2006). Bu çerçevede liberal bir özgür eğitim anlayışı da liberal özgürlükler gibi paradoksal bir varoluş sıkıntısına düşmektedir. Ancak yine de en azından teoride de olsa liberal özgürlük öğretisinden ve onun düşüncesiyle yoğrulacak bir özgür eğitim fikrinden özgürlük adına öğrenilmesi ve ders çıkarılması gereken düşünce ve pratikler ortaya çıkmaktadır. Örneğin eğitim hakkı bilincinin doğuşu bu şekilde liberal özgürlük düşüncesinin açığa çıkmaya başladığı bir süreçte mümkün olabilmiştir. Özgür eğitim idesinin belki de çok uzak olduğu bir tarihsel süreçte, özgür eğitimi arama lüksü olmayan insanlar “eğitim özgürlüğü” fikrini aramışlardır. Amerika’da köleler, eğitim yoluyla toplumsal hareketlilik olanağını ve böylece kölelik statüsünden kurtulma olanağını keşfettiklerinde, yasaklara rağmen gizlice eğitim alma çabalarında bulunmuşlar, eğitim özgürlüklerinin peşine düşerek, eğitim hakkı kavramının ilk örneklerini sergilemişlerdir (Gundaker, 2007). Elbette özgür bir eğitim idesini pratiğe kavuşturmak uzun bir yolculuktur ve bu yolculukta liberal özgürlük anlayışının birey istemi ve kararları, bu istenç ve kararların engellenemeyeceği fikrinin getirdiği “eğitim özgürlüğü” anlayışının da katkısı olmuştur. Elbette ki,

birbirlerinden farklı görünse de “özgür eğitim” düşüncesi için “eğitim özgürlüğü” fikri tarihsel süreçte önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Zira benzer bir şekilde Anadolu toplumunda da kadınların eve sıkışmış yaşamlarından ve baskı altındaki toplumsal rollerinden sıyrılabilme adına eğitim almalarının (Kandiyoti, 1988), alınan eğitimin niteliğinden bağımsız olarak, insan özgürleşimi için ne denli önemli bir tarihsel adım olabildiği de ortadadır. Öyleyse özgür bir eğitim fikri için ortaya konulmuş tüm farklı düşünceleri birbirini tamamlar şekilde okumak, özgürlükle çelişen noktaları elimine ederek bu fikri anlamaya ve uygulamaya çabalamak bir yöntem olarak sunulabilir.

Özgür eğitimi anlama yolcuğunda elbette ki liberal özgürlük anlayışının bireysel özgürlüklere verdiği önem, devletin ve kurumların bağlayıcılından ziyade bireyin haklarını ve değerini savunan bir noktada konumlanırken; toplumu, kurumlarını ve devleti ön planda tutarak, bireyi bu toplumsal bütünlüğe hizmet eden bir yapı taşı olarak gören özgürlük anlayışları da mevcuttur. Nitekim Hegel’in özgürlük anlayışı tam da bu şekilde, bireyin bilinci, toplum ve devleti aynı amaçta uzlaştırır. Zira, Hegel’de özgürlük bilinç ile ilişkili bir kavramdır. Bir bireyin özgürlüğü, bilincin öncelikle kendisini tanıması, rasyonel özünü gerçekleştirme ve kendi “istem”ini aklın evrensel ilkeleri ile uzlaştırması anlamına gelir. Yani öznel özgürlük evrensel olan ile birleşir. Yani bir bireyin özgürlüğü bir kurumsallık içinde ve özellikle de ahlak alanında belirir. Ancak tikel birey olarak insan bilinci daima eksik bir bilinç olarak kalan ve tamamlanmamış bir özgürlük alanına sahip bir “mutsuz bilinç”tir (Hegel, 1991; 2018; Kovel, 2000). Bilincin özgürlüğü, mutlak bilincin kendini gerçekleştirme yolculuğunda açılan bir uğrak olarak, her an “kendinde bilinç”ten “kendisi için bilinç”e doğru evrilse bile, tin’in evrenselliğinin zorunlu bir momenti olmaktan kurtulamaz. Bu nedenle özgürlük, bireysel bilinçte mutlak bir kopuş olarak değil, evrensel tinin kendi kendini gerçekleştirmesinde hakiki anlamına kavuşur. Yani, özgürlük ancak tin’in evrenselliği içinde mümkündür.

İnsanın özgürlüğü tinin evrensel açılımına hizmet eden bir edimsellik ile, pratik ile belirir. Bu anlamda insan bireyi, diyalektik süreçle “kendinde bilinci” olumsuzlayarak “kendisi için bilinç” konumuna evrildiğinde aslında bilinçli bir varlık olarak toplum içerisinde bir yapı taşı olarak görevini icra etmiş olmaktadır. Yani özgür bireyin özgürlüğü, toplumun etik düzenine hizmet etmesi, örneğin toplumdaki rollerini bilinçli ve sorumluluk sahibi bir insan olarak yerine getirmesi ile yani toplumsal ve kurumsal yapı içinde mümkün olur. Bu da bireyi öncelikle kendi bilincinden, sonrasında sırasıyla aile, sivil toplum, toplum ve devlet içindeki rollerinden sorumlu olarak davrandığı ölçüde özgürlüğünü sergileyebilmiş bir makinenin dişlisi yapmaktadır. Öyleyse bireyin özgürlüğü tinsel evrimleşmede ailenin, toplumun ve devletin varoluşunu ve bekasını sürdürebilecek, korporatist sistemin sürekliliğini sağlayabilecek bir işlevselliğe sahip bir bilinç olduğu ölçüde özgür olacaktır (Barker, 2008; Bernasconi, 2011, Lilge, 1974; Neocleous, 2015). Böylece bireyin özgürlüğü evrensel özgürlüğe katkıda bulunacaktır. Yani bir toplumsal tikellik için özgürlük ancak bir

evrensellik içinde, yani devletine ve toplumuna hizmet etme bilinci içerisinde mümkün olacaktır.

Öyleyse, özgürlüğü bu şekilde Hegel’ci bir özgürlük anlayışı zemininden tanımladığımızda özgür bir eğitimin ve yetiştireceği özgür bireylerin ancak ve ancak bir toplumsal bütünün ve devletin özgürlüğü söz konusuysa ortaya çıkabileceği (Lilge, 1974) düşüncesine dayanacağını görmek pek de zor olmasa gerektir. O halde toplumlarımızda çok da sık karşılaştığımız ve ahlak anlayışımıza kadar belirleyiciliği olan ve “vatan ahlakı” (Gökalp, 1976) olarak karşımıza çıkan ve vatanına milletine hizmet edecek bireyler yetiştirme ülküsünün dayandığı muhafazakâr özgürlük anlayışının; veya benzer şekilde sadece belirli bir topluluğun amaçları uğruna yaşamayı seçen ve kendi bireysel özgürlüğünü yaşadığı topluluk ile uzlaştırmakta gören communitarian (cemaatçi) bir özgürlük anlayışının da ontolojik dayanakları anlaşılmış olabilecektir. Bu çerçevede özgürlüğün toplumsal bütünlük uğruna bir tür feda olarak anlaşıldığı bir bağlam söz konusuysa, özgür bir eğitim denildiğinde özgürlük fikrinden ne anlaşıldığının ne denli önemli olduğu ortaya çıkmış olmaktadır. Evrensel tinsel gelişimin birer uğrağı olan toplum ve devlet içerisinde eğitilmiş bir bireyin devletin, toplumun veya topluluğun bekası için kendi görevini tam yapması (Lilge, 1974), bu kimlik ve rol ile tanınması, örneğin bu bilinçle yetişmiş bir işçinin ürettiği artı değer karşılığında asgari bir ücret alarak çalıştığı fabrikada görevini tam ve eksiksiz yapma bilincine sahip olması yani kendi evrensel işçilik kimliğinin rollerini yerine getirmesi onu özgür kılabilir mi? Ya da bir topluluğun içinde kendisini o topluluğun ferdi olma kimliğiyle tanımlayan bir birey için, bireysel istencin gerçekleşiminin daima topluluğun istencini yerine getirmek olması bir “mutsuz bir bilinç” yaratmaz mı? Ya da topluluğun amaçlarının bireysel istenç ile çeliştiği durumlarda nasıl bir özgürlükten bahsetmek gerekir? Efendi köle diyalektiği içerisinde algılanabilecek bu sorular, tartışılmak üzere tarih boyunca açık bir şekilde ortada durmaktadır.

Özgürlük meselesine bir de varoluşçu açıdan yaklaşırsak daha farklı bir özgür eğitim fikrinin karşımıza çıkacağını görebiliriz. Sartre, Hegelci kavramları kullanarak insan varoluşunu hem doğanın bir parçası olarak olgusal bir alana yerleştirir ve onu “kendinde varlık” olarak niteler, ama hem de insanı, daima olduğu durumu olumsuzlayarak aşmaya açık, hiçbir ön belirlenimle, kaderle, kutsal ya da doğal bir özle belirlenmemiş, bilinçli ve irade sahibi ve daima kararlarla baş başa olan ve bu nedenle de daima özgür olmaya mahkûm olan bir “kendisi için varlık” olarak bir varoluşa sahip olarak görür (Sartre, 1995). Elbette özgürlüğe ilişkin bu temel belirlenim, Sartre’ın varoluşçuluk anlayışının temel ontolojik tezinden ileri gelmektedir. Zira o, insanı, rollerini, davranışlarını ya da ahlaki tercihlerini belirleyen hiçbir özü ya da ön belirlenimi kabul etmez. Varoluş özden öncedir (Sartre, 2001) ve insan bu nedenle zaten zorunlu olarak özgür bir varlıktır. Öyleyse özgür bir insanın toplumsal ya da kültürel hiçbir belirlenim ya da topluma feda gibi bir ereksellik olmaksızın, kendi doğasını seçebilme

özgürlüğü, özgürce değer inşa etme potansiyeli, ahlaki kararları verme ve sorumluluğunu üstlenme yetisi vardır.

Bu çerçevede, Sartre düşüncesinin Kant ile benzeştiği bir nokta açığa çıkar. Ahlaki kararlar özgür istence dayanır. Her ikisinde de ahlakın gerçekleşmesi için özgürlük gerekir. Özerk ve belirlenimden etkilenmeyen özgür insan bilinci, ahlaki kararı alırken seçme özgürlüğüne sahiptir ve bu nedenle kararının sorumluluğunu da üstlenmek durumundadır. Elbette Sartre düşüncesinde bu seçim için rasyonel bir kılavuz veya ön bir değerler sistemine uygun davranma belirleyiciliği de yoktur. Ancak Kant, özgür istencin vereceği kararı, doğa determinizminden özgürleşmiş bir rasyonel akla dayandırır. Yani ahlaki karar anında etik olarak geçerli olan karar aslında rasyonel olarak zaten herkesin aynı vermesi beklenen, a priori ve evrenseldir. Yani ahlaki karar, insanın doğal itkilere göre içinden gelen her istediğini yapabilmesi değil, aksine doğal itkilerin tutsaklığından kurtularak özgürleşmeye, bilincini özerk kılmaya ve dolayısıyla da rasyonel olarak herkesin aynı sonuca varacağı bir ahlaki zorunluluğa dayanır. Kategorik imperatif (koşulsuz buyruk), insan için a priori olarak zorunlu varılacak noktadır ve insan kendisine koyduğu ilke gereği bu ahlaki zorunluluğa uyma özgürlüğünü gösterir (Kant, 2009). Elbette insan bu koşulsuz buyruğa uygun bir ilkeye göre hareket etmeyebilir. İyi olanı istememe özgürlüğü de vardır. Zaten iyi olanın değeri de orada açığa çıkar. Özgürce, kötü olanı değil iyi olanı seçmek. Yani insan kötüyü iyiden ayırt edebilecek rasyonel apriori (önsel) bir yetiye sahiptir ve bu rasyonel yetiye dayanarak iyi olanın ne olduğunu aradığında zaten zorunlu olarak etik olana varacaktır. Bu nedenle ahlaklılık akıl yasalarına uygun bir ahlaki zorunluluk yönünde davranış özgürlüğünü gösterebilmeye açığa çıkar. Çünkü özerklik, doğanın zorunluluğundan özgürleşip hükmü akla devretmektir (Kant, 2009).

O halde Kantçı bir özgürlük anlayışından hareket eden bir özgür eğitim arayışı öncelikle insana akli egemen kılacak (Kant, 2017), kutsal kaynakların, dogmaların ya da batıl inançların kaynaklık ettiği bir davranış kılavuzuna göre değil, insan aklının kendi özerkliği içinde aklın gerekliliklerine göre, aklın kılavuz olduğu biçimde davranmasını öğreten bir eğitim anlayışı olacaktır. Bu anlayış, Orta Çağ sonrasında, Kantçı bir aydınlanma anlayışıdır: Kendi aklını kullanma olgunluğunda ol ve ahlak yasasının kaynağını göklerde değil kendi içinde, kendi aklında ara (Kant, 2002; Kant, 2009). Davranışının sahibi sen ol ve akla uygun davranmanın zaten daima iyiyi istemek olacağını unutma. Öyleyse özgür eğitimden anlaşılacak olan, insan aklını kullanabilme olgunluğu sağlayabilen ve başka otoritelerden özgürleşen bir eğitim süreci oluşturmaya bağlı olacaktır. Görüleceği gibi Kantçı çerçeveden bakıldığında da özgür bir eğitim için ön adım bir özgürleşme süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Aklın özgürleşimi.

Peki Kant düşüncesi ile karşılaştırmalı olarak varoluşçu bir çerçeveden yaklaşırsak nasıl bir özgür eğitim fikri oluşturabiliriz? İnsanı yöneten belirlenimlere karşı olunduğuna ve kararlarıyla insanın kendi kendisini belirleme kaçınılmazlığı ortaya konulduğuna göre, varoluşçu bir özgürlük anlayışı üzerine

oluşacak bir özgür eğitim fikrinin öncelikle insanın kendini gerçekleştirme potansiyelini açığa çıkaracak biçimde dizayn edilmesi beklenir. Eğitimin, insan olmaya özgü olarak önceden verili hiçbir norm veya değerler sistemi üzerine inşa edilmemesi beklenir. İnsana özgü olduğu düşünülen ahlaki kalıpları, değer yargılarını ve kalıplaşmış geleneksel anlayışları aşmaya çalışması, insana belirli roller ve kimlikler dayatmayan bir biçimde dizayn edilmesi beklenir. Öyleyse varoluşçu bir özgürlük anlayışına dayalı bir eğitim, Kant ve Hegel düşüncesinden farklı olarak, insana rasyonel bir öz ve toplumsal görev biçiminin de mümkün olamayacağını, insan özgürlüğünün bu rasyonel öze uygun davranmaktan ziyade, özgürce seçim yapabilen ve belirlenim dışı olarak, kendi kendisini belirleyen, kendisi için varlık olarak davranabilen ve eyleminin sorumluluğunu üstlenebilen bir insanı tarifleyen bir özgürlük anlayışına uygun olarak, eğitimin de “rasyonel insan” mitini aşan, “aklı” bir iktidar alanına dönüştürmeye karşı, ve aklın kendisini de bir öz olarak belirlemeyen, insana otantik bir varoluş ve gerçek bir özgürlük imkanı sunan anlayışa dayalı olacaktır (Burstow, 1983). Öyleyse varoluşçu bir özgür eğitim fikri, her şeyden önce belirli toplumsal normları, insan tiplerini ve mesleki hedefleri, eğitimsel amaçlar ve öğretimsel kazanımlar şeklinde dayatan kitlesel eğitim fikrine de karşı olacaktır.

Bu çerçevede kitlesel eğitimin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için dayatılan yöntemleri reddederek, eğitenlerin amaçlarıyla eğitilenin amaçlarının asla tam olarak örtüşmeyeceği fikrinden hareket eden, dolayısıyla tüm bu amaçları, süreçleri ve öğretim yöntemlerini eğitecek öğrencilerin kendilerinin belirlemesi gerektiğini, onlar adına ne ailenin, ne toplumun ne de devletin bir belirleme yapmaması gerektiğini savunan, “öğrencinin kendi eğitimini tanımlama hakkı”, yani onların “eğitim özgürlüğü” hakkını (Matusov, 2020) vurgulayan, bazı özgür eğitim fikirleri de ortaya konulmaktadır.

Kantçı anlamda insan aklının özerkliği düşüncesi ile Sartreci insan varoluşunun kendisinin özgürlüğü düşüncesi arasındaki ikilem bir tarafa, insanı toplum içinde ve toplumsal koşullar içinde algıladığımızda özgürlük sorununun algılanışı farklılaşır. Toplumsal maddi koşullar ile ilişkisi içinde, Marx’a dayalı bir çözümlemenin öncesinde Rousseau’nun şu sözü akla gelir: “İnsan özgür doğar, ama her yerde zincire vurulmuştur”. Zira aslında insan, doğası gereği iyi ve doğa durumunda özgürdür. Ancak toplum, toplumsal kurumlar, uygarlık giderek insanı yozlaştırır, doğal durumundan ve özgürlüğünden uzaklaştırır (Rousseau, 2010). Öyleyse toplumsal kalıpların, politik ihtiyaç ve amaçların şekillendirdiği bir eğitim aslında doğası gereği insan özgürlüğünü yok eden bir eğitim anlamına gelmektedir. Özgür bir eğitim insanı toplumun geleneksel kalıplarına göre hazırlayan ya da şekillendiren bir araç olarak görülemez. Araçsal bir eğitim, özgür bir eğitim olarak kurgulanamaz. Ancak, eğitim insanın topluma özgür bir özne olarak katılmasını sağlayabilir. Bu çerçevede Rousseau’yu takip edersek özgür bir eğitimin içeriği, yöntemi yani süreci de özgürleştirici olmalı, öğrencinin doğasını, otantikliğini törpülememeli, didaktik, bilgi yükleyici ve dayatmacı olmaktan çok, tıpkı Emil’in büyüyüşü gibi yaşamsal ve deneyimsel olmalıdır (Rousseau, 1962).

Ayrıca Rousseau'cu çerçevede özgür bir eğitim, yozlaşan toplumu ve kurumları da dönüştürebilmeli ve toplumsal özgürlük için bir köprü görevi de görebilmelidir.

Bu anlamda özgür bir eğitim, özgür insan ve nihayetinde özgür toplum arasında bütünlüleyici bir ilişki olduğunu görmek ve özgür eğitim arayışında özgür bir toplumun ne anlama geldiğini ele almak gerekmektedir. Zira özgür bir eğitimin ancak özgür bir toplumda tam olarak gerçekleşebileceği fikrini Marxist bir bakış açısına dayanarak ileri sürebiliriz. Bu çerçevede insanlık, henüz günümüzde özgür bir eğitim fikrinin gerçekleşimi için ancak emekleme seviyesinde olabilir. Zira Marxist bir çerçevede bakacak olursak; kapitalist üretim, devlet ve toplum yapısının egemenliği içerisinde yaşamaktayız ve bu süreç sermayeyi büyümek adına öncelikle emek sömürsü, eşitsizlik ve adalet yoksunluğuna dayanmakta. Öyleyse toplum kapitalist koşullar altında hiçbir şekilde özgür değildir. Zira özgür bir toplum, ancak adil ve eşit bir toplum ile bütünsel bir süreçle doğabilir (Marx, 2005; 2007). Kapitalist üretim ilişkilerinin insanı yabancılaştırdığı, popüler kültürü başat insan yaşamı haline getirdiği, üretim-tüketim çılgınlığına sürüklediği bir dünyada eğitim kitleleşmekte, var olan sistemin devamlılığına göre dizayn edilmekte ve büyük ölçüde işgücü yetiştirmek için planlanmakta olduğu için kendisini gerçekleştirecek, özgür bir insan yetiştirmekten ziyade, sistem için çalışan, üreten, tüketen, popüler ve bu ölçüde de kendi doğasına yabancı bir insan ortaya çıkarmaktadır (Pappenheim, 2002; Spring, 1997).

Marxist çerçevede eğitim anlayışı ortaya koyan eleştirel pedagoji düşünürleri, kapitalizmin ortaya çıkardığı eğitim anlayışının eğitimi nitelikli, eşit ve kamusal bir şekilde dizayn etme kaygısının olmadığını, eğitimin işgücü yetiştirmek için araçsallaştırıldığını, hakim ideolojiler için bir aygıt ve bir hegemonya aracı haline getirildiğini (Althusser, 1991), eşit nitelikli eğitimin topluma adil bir şekilde verilmediği hiçbir durumun özgür bir eğitim üretemeyeceğini savunmaktadırlar (Apple, 2006). Eğitim, kapitalizmin yaygınlığı ve sürekliliği uğruna araçsallaştırıldıkça da; eğitim öğretim süreçleri, yöntemleri ve özneleri de o ölçüde özgür bir anlayıştan uzak ve araçsal olarak konumlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede eşit, adil ve eşit nitelikli bir eğitim kurulamadıkça da ne süreçler, ne yöntemler, ne fırsatlar, ne de özneler açısından özgür bir eğitim kurmak mümkün olabilecektir. Bu anlamda Marxist bakış açısı, eşit, adil ve özgür bir eğitimin de ancak eşit, adil ve özgür bir toplum kurulduğunda, yani ancak kapitalist üretim ve iktidar ilişkileri ortadan kaldırıldığında mümkün olacağını savunmaktadır (Apple, 2004; 2006; Spring, 1997). Öyleyse gerek özgürlük, gerekse özgür eğitim oldukça kökensel bir toplumsal durumdur ve kökensel bir toplumsal değişim olmadıkça da özgürlüğün ve özgür eğitimin tam olarak gerçekleşimi pek de mümkün olamayacaktır.

Ancak, bu sav, Marxist bir bakış açısının eşit, adil ve özgür bir eğitim fikri ve uygulaması için eşit, adil ve özgür bir toplumu ütöpik biçimde beklemeyi önerdiği şeklinde anlaşılmamalıdır. Marxist bakış açısına göre, tam bir eşitlik, adalet ve özgürlük için devrimsel bir toplumsal değişim gerekli görülmektedir, ancak böyle bir topluma ulaşmak için şu andan itibaren toplumun her yerinde ve yaşamın her

anında eşitlik, adalet ve özgürlük koşulları aranmalı (Trotsky, 1931), talep edilmeli, hem bireysel çabalarla hem de kolektif bir çokluk içinde (Hardt&Negri, 2011) üretilmeye, biçimlendirilmeye ve paylaşılmaya çalışılmalı, toplum bilinçlendirilmeli, bilinçli olanlar kendilerini yeniden gözden geçirmeli, önce buna inanıp sonra bu gerçeği unutup kendi çıkarları peşinde koşanlara ayna tutulmalı, teoride ve pratikte uygulama ile gösterilmeli, yani her an ve her yerde eşitliğin, adaletin ve özgürlüğün insan onuruna ne çok yakıştığı, kapitalizmin yabancılaştırıcı ve köleleştirici düzeni ile karşılaştırılmalı olarak göz önüne serilmelidir. Bu nedenle Marxist bir bakış açısı, eğitimi bugünden özgürleştirmeyi önerir. İktidardan ve iktidar ilişkilerinden azade, kendine özgü, özgürlükçü, dönüştürücü, diyalojik, dayatmacı olmayan, araçsallaşmamış, özgür yöntemlere dayalı eleştirel bir eğitim anlayışını özgür ve etik bireyler yetiştirmek için bugünden pratiğe yansıtmaya çabalamayı seçmektedir (Freire, 2003; Spring, 1997). Öyleyse bu bakış açısına göre ortaya sayılan niteliklerle yüklü bir eğitim anlayışı, bir özgür eğitim idesi olarak ortaya çıkmaktadır.

Kimlik Sorunu ve Özgür Eğitim

Özgür bir eğitim düşüncesi arayışında hesaplaşılması gereken en önemli noktalardan birisi de eğitim sürecini, değiştiren ve dönüştüren, yani yeni bir insan kimliği kazandıran bir süreç olarak gördüğümüzde, bir insan bireyinin, üstlendiği kimliğin evrenselliğini tam olarak temsil edip edemediği, yani üstlendiği kimlik ile insan arasındaki hegemonik ilişki sorunudur. Eğitimle değişen insanın hangi yönde değiştiği, nasıl bir kimlik kazandığı da önemli olmasına rağmen her ne kimlik kazanıyorsa kazansın, kimlik ile kimliği taşıyan arasında bir ontolojik örtüşmezlik sorunu olduğundan bahsedebiliriz. Ancak kimliklerden mutlak bir kaçış olamadığına göre, yine de eğitim sürecinden, dönüştürdüğü insana değer katan, insanlık onuruna yakışan bir değişim beklemek de özgür bir eğitim düşüncesi için önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Bu noktada Frankena'nın eğitim tanımına dönersek, o tanımda vurgulandığı gibi, süreç onore edici ve kabul edilebilir bir yöntemle işliyorsak ve insana onore edici bir değer katıyorsa, yani insan onore edici bir yönde değişiyorsa orda eğitimden söz edebiliriz. Yine onun verdiği örneği ele alırsak, birtakım ilaçlar yoluyla ya da bir takım kabul edilemez yöntemler ile insanlık onuruna aykırı bir yönde bir değişim oluşuyorsa orada eğitimden değil, beyin yıkamadan bahsediyoruzdur (Frankena, 1965). Dolayısıyla bu, eğitim tanımına bile uymayacaktır. O halde eğitimin sağladığı değişim, dolayısıyla oluşan yeni benlik, hiç değilse eski benliğe ve kimliğe göre onur duyulacak bir değer taşımalı ki ona eğitim diyebilelim. Öyleyse eğitimden benliği onur duyulan ve özgürleştiren yönde değiştirmesi beklenir. Yeni bir benlik, yeni bir kimlik ortaya çıktığında bu yeni kimlikten onur duymak gerekir. Bu, eğitimin özgürlük yönünde bir devinime sahip olması gerektiğini gösterir. İnsanlığın kölelikten, işçiliğe ve oradan da paylaşıma dayalı, adaletli, onurlu bir yaşama doğru evrilen kimlikleri doğuracak bir eğitim süreci yaşıyor olması gerekir ki, tarihsel süreçte eğitimin özgürleşme yönünde bir devinime sahip olduğunu ileri sürebilelim. Ancak eğitim süreci yoluyla ya da

insanda gözlem, deneyim, öğrenme ya da propaganda yoluyla oluşan bir değişim sürecinde, ortaya onore edici bir değişim değil de bir kölelik çıkıyorsa, orada özgürleştirici bir süreçten bahsedemeyiz. Örneğin, bir ideolojik öğrenme ortamında propagandayla ya da belirli çıkarlar karşılığında bir insanda belirli bir değişim ya da kimliklenme ortaya çıktığında bu değişim insanlık ve doğa zararına bir değişim ise burada da onore edici ve özgürleştirici bir değişimden bahsedemeyiz. Örneğin, Hitler'in SS Subayları'nın propaganda ve ideolojik eğitim sonucu ulaştıkları kimlik, acımasız bir yok edici makineye dönüşebilmiştir (Sait, 2019). Böylece ortaya çıkan insanın, özgürlüğünden ziyade kendi kimliğinin iktidar alanının oluşturduğu amaçlara ve konfora yönelik tutsaklığından söz etmek mümkün olacaktır.

Öyleyse eğitimden onore edici, özgürleştirici ve insanlık yararına bir değişim beklemekteyiz. Yani, eğitim bir değişim getiren bir süreç olarak kabul edilebilir. Ancak her bir değişim ne olursa olsun bir kimliklenme sürecine işaret eder. Örneğin, biz eğitim ile "vatansever bir yönetici", "fedakâr bir anne", "koruyucu bir baba", "iktisadi düşünebilen bir mühendis" vs. yetiştiririz. Formel eğitimin genel vizyonları, planlamaları ve amaçları bu tür insan hedefleriyle doludur. Yani eğitim, insanlara farklı farklı istendik kimlikler kazandırır. Bunların birçoğunun insanlık için yararlı ve onore edici bir yönde olduğu düşünülür. Ancak, hangi kimlik olursa olsun her bir kimliğin bir benlik konforuna, bir iktidar alanına sahip olduğu da unutulmamalıdır. Foucault'nun da saptadığı gibi kimlikler iktidar yüklüdür (Foucault, 2014). Vatanseverlik de, fedakar bir annelik de, iktisadi akla sahip bir mühendislik de, toplumsal normlara uygun bir kadınlık ve erkeklik de var oldukları kimlik tanımına, binlerce yılda oluşmuş içkin bir iktidar devinimi ile ilişki içinde ulaşmış ve kendinde gömülü bir iktidar taşımaktadırlar. Toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir erkeklik sergileyen bir baba, erkeklik ve babalık kimliğinin iktidar formu içerisinde vücut bulacağı için, o babanın tikel özneliğini belirleyen şey erkeklik ve babalık evrensel iktidar formu olacaktır. Yani iktidar kendisini özne de açılmış olacak (Foucault, 2014) ve bir erkek birey ancak erkeklik iktidar formuna uygun tanımlandığında erkek özne olacaktır. Öyleyse kimlikler insanların kendi içsel iktidar alanını oluşturur ve her insan, varoluşu kendi kimliğine saplanmış ve onun tözsel tutsaklığını yaşamaktadır (Butler, 2015; Foucault, 2014; Foucault, 2015). Peki, bundan kurtulmak, yani kimliklerin iktidar alanından feragat etmek ya da iktidar konfor alanını reddetmek mümkün müdür? Özneyi kimlikler yardımıyla, kimliğe gömülü olarak kuran iktidardan azade bir özneleşme mümkün müdür? Her insanın bir kimliğe sahip olduğunu, ama kimi insanların bazı kimliklere aşırı bağımlı iken, kimi insanlar için bazı kimliklerin önem arz etmediğini görebiliriz. Bu durum, belki de mutlak anlamda mümkün olmasa da özneleşmenin iktidardan, dolayısıyla da kimliklere bağımlılıktan azade bir çabalama sürecine sahip olabilme umudunu doğurabilir. Böyle bir süreç kimliğin iktidar ağına tutsaklıktan kurtulma, kimliğin iktidar alanından özgürleşme anlamına gelebilir.

Nitekim Foucault “karşı özneleşme”, Butler da “performatif özne” kavramı ile toplumsal anlamda söylemin kurmuş olduğu kimliklerin iktidar alanından kaçabilecek bir özgürlük alanı aradılar (Butler, 1999; Butler, 2015; Foucault, 2014). Nitekim, E. Levinas, çok daha önce benliğin kuruluşunun totaliter bir iktidar alanı oluşturduğunu, benden başka olan her şeyin, doğanın ya da öteki insanın, benin bilincine hapsolması tehlikesine karşı, “olmak” fiilinin, “ben”in ötesinde bir oluşa sahip olması gerektiğine vurgu yapmaya çabalamış ve “olmaktan başka türlü” bir oluş, yeni bir varoluşun gerekliliğini haykırmıştı. “Ben” diye tanımlanan için dayatılan özün ötesinde, bir varoluş aramıştı. Zira, ona göre, ben, ben olmayı üstlenmediğinde ben artık bir iktidar alanına değil, anonim bir varlığa dönüşecektir (Levinas, 1981). Bunu şöyle açıklayabiliriz, bir masa’nın masa olmayı üstlenmediğinde ortada bir masa’nın ve masalık kimliğinin kalmaması ya da bir yöneticinin yönetici olmayı üstlenmediğinde yöneticilik kimliğinin ve yöneticilik iktidar alanının sarsılması anlamında düşünülebilir. Bunu, benliğin bir tür yaratıcı öz yıkımı, ya da kimliğin parçalanması (subversion of identity) (Butler, 1999), kimliğin yapıbozumu olarak nitelendirebiliriz. Kimliğin yapıbozumu, bir insan için, bir nevi kendi kimliğinin iktidar alanından ve konforundan feragat etmeyi, ben’den vaz geçmeye hazır olmayı gerektirir. Bu, tüm kışkırtılmış roller ve normlar ile birlikte örneğin erkek olmanın önemsendiği bir toplumda erkekliğin getirdiği konfor alanından feragat etmek anlamına gelir. Alman toplumunda Almanlığın o birey için anlamını yitirmeye başlaması, ya da bir dini kimliğin toplumsal normlarla belirlenen gerekliliklerinin sorgulanması ve kimliğin iktidar ayrıcalığını kaybetmeye başlaması, yani kimliğin yapıbozum sürecine girmesi anlamına gelebilir.

Kimliklerin iktidar yüklü olduğu, bir iktidar manyetik alanı etrafında olduğu ya da bir iktidar manyetik alanı açığa çıkardığı ve merkezi, toplumsal ve yapısal politik iktidarlar ile bağları olduğu ve giderek de kolektifleştiği düşünüldüğünde, kimliklere bağlanmanın toplumları istendik yönde harekete geçirebileceği, sürü haline getirebileceği, toplumları birbirine düşman edecek bir savaş makinesine dönüşebileceği (Levinas, 1990), nitekim de insanlığın ve doğanın yararına değil, zararına dönüşebileceği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sürecinin sağladığı değişimin ortaya çıkardığı kimliklerin insanın özgürlüğüne mi yoksa tutsaklığına mı yol açabileceği tereddüttü daima yeniden gözden geçirilmelidir.

Bu durumda, kimliklerden tam olarak kurtuluş olamayacağına ve eğitim onore edici de olsa yeni bir kimliğe kapı aralayan bir süreç olduğuna göre, paradoksal olarak eğitim bir insanı daima yeni bir kimliğin iktidar alanı içerisine sokuyor olmayacak mıdır? Yani, onore edici ve özgürleştirici bir yolculuk olması gereken eğitim süreci aslında paradoksal bir tutsaklık yaratmaz mı? Nitekim, eğitim bildung anlamında da daima bir kültürlenmeyi ve topluma hazır olmayı da beraberinde getiren bir süreçtir (Lilge, 1974; Løvlie & Standish, 2002). Toplum ve kültür ise zaten verili ve daima hazır bir yaşam biçimini bir kalıp olarak bünyesinde taşır. Bu anlamda eğitimsel değişim ile edinilen kimlikler de daima bu verili toplumsal kalıpların içerisinde yaşam şansı bulur. Yani eğitim belirli

hedeflere sahip “kalıp insanlar” yetiştirme paradoksu ile karşı karşıya kalacaktır. Bu çerçevede özgürleştirici bir eğitimden ve özgür bir eğitimden bahsetmenin olanağı nedir?

Örneğin, eğitimsel bir değişim, kısıktılmış bir politik kimlik vadediyorsa, o kimliğin iktidar alanından beslenen bir bireyin aldığı eğitimi ve bu bireylerin oluşturduğu toplumun aldığı eğitimi özgür bir eğitim olarak nitelendirmek mümkün olabilir mi? Bu çerçevede, kimliği özneyi belirleyen bir form, bir yapı olarak düşünürsek, öznenin bu iktidar yapısından sıyrılabilmesi için, kimliğin içerisine sıkışmış öznellikten daha başka, iktidardan ve yapıdan özgürleşmeye çabalayan, olmaktan başka türünün yolunu arayan bir varoluş seçeneği aramasından başka bir seçenek önermek mümkün görünmemektedir. Bunu, bir kendilikten sıyrılış öyküsü, “yapıbozumsal varoluş” yöntemi olarak belirleyebiliriz. Kimliklerden tam olarak sıyrılmak asla mümkün olamayacağına ve daima yeni bir kimliğe bir linguistik turn (dilsel döngü) şeklinde yeniden eklemleneceğimize ve bu bir süreklilik arz ettiğine göre, öyleyse daima benliğe ve kimliğe ilişkin bir “sürekli yapıbozum” önermek gerekecektir. Kimliklerden tam olarak sıyrılmak mümkün olmayabilir ama onları sorgulamak ve asla herhangi birisinin kölesi olmamayı başarmak gayet mümkündür. Nitekim Foucault’a göre de özgürlük, statik bir hak olarak anlaşılmaktan ziyade bireyin kimliksel, yapısal, geleneksel ve kurumsal güç ilişkilerine rağmen kendini inşa etme, yeniden tanımlama ve dönüştürme kapasitesinde yer alır (Foucault, 2014; Foucault, 2015). Bu bir yönüyle anarşist bir özgürlük anlayışına da işaret eder.

Öyleyse özgür bir eğitim, insan varoluşunu hiç değilse kısıktılmış kimliklere dayalı olarak yetiştirmemeyi bir dönüştürme kapasitesi olarak görebilmelidir. Öyleyse kimlik fetişizminden arınmış bir eğitim ve kimlik fetişizminden arınmış bir insan, özgür olmaya doğru küçük bir adım atmaya başlamış olabilir. Oysa günümüz popüler toplumunun bize gösterdiği şu realite suratımıza tokat gibi çarpmaktadır: Eğitim, öğrenme, kültürlenme, propaganda ya da ideolojik öğrenme süreçlerinden gözlemlediğimiz en büyük tutsaklık paradoksu, uğruna savaştığımız, onun için ölüme bile gideceğimiz, o olmazsa kendimizi çırl çıplak hissedeceğimiz popüler kimliklerimiz, aslında insanlığı, kendi iktidar alanına bağımlı kılan birer tutsaklık mekanizmasına dönüşmüş durumdadır. Popüler kimliklere bağımlı ve bu ölçüde zavallı insan, Fransız(lık), Arap(lık) gibi ulusal kimlikler, Hristiyan(lık) vb gibi dini kimlikler ya da zengin(lik), müdür(lük), başkan(lık), doçent(lik), dekan(lık) gibi statüsel kimliklerin iyelik kiplerinin (kimliğe ait olma ya da saplanma halinin varoluşsal kipliğinin-modalitesinin) iktidar alanına sahip olma adına aslında kendi otantik, özerk ve özgür olma erdemsel niteliğini yitiren ve erdemlerden uzaklaşarak kaçınılmaz olarak kendi tutsaklığına varan ve tüm insanlığın tutsaklığına sebep olan bir tür doyumsuz makineye dönüşme tehlikesi ile karşı karşıya kalmaz mı? Bu şekilde kimliklerin konforu uğruna erdemlerinden vazgeçen insan, özgürleşemeyeceği gibi ne özgür bir eğitim oluşturabilir ne de böyle bir insanı doğuran eğitim özgür bir eğitim

olabilir. Öyleyse, özgür bir eğitim umudu, iktidar kavramından uzak ve erdemlere yakın bir koordinatta yeşerebilir.

Unutulmamalıdır ki, politik iktidarlar gözle görülür, baskısı hissedilir ve yönetici olarak somutlaşır olsa da, biyoiktidar topluma içkin bir ilişkisellik içerisinde her nerede bir öznelilik kipi var ise orada bir iktidar ilişkisi olarak belirme olumsallığı taşımaktadır (Foucault, 2014; Foucault, 2015). Bu nedenle özgür eğitim olanağına yönelik bir umut için eğitimin toplumun her kesiminde ve her bireyinde; makro ve mikro politik alanlarda; her türlü toplumsal ilişki zemininde; aile içinde, sokakta, sınıfta, öğretmen öğrenci ilişkisinde tezahür eden iktidar formlarından uzaklaşabilen bir eğitim anlayışı arayışında olmanın gerekliliği ortaya konulmalıdır. Öyleyse özgürleştirici ve özgür bir eğitim için ön adım, eğitimin iktidar kavramı ile ilişkisini düzenlemektir. İdeolojisi fark etmeksizin her türlü toplumsal alanda biyopolitik ya da makropolitik iktidar ile mesafesini açmak ya da onlardan azade bir hale gelebilme çabası özgürleştirici ve özgür bir eğitim için bir ön koşul olarak düşünülmelidir.

Öyleyse gerek biyoiktidardan, gerekse toplumsal, kurumsal ve politik iktidar yapılarından özgürleşebilen bir eğitim, ancak özgür bir eğitim olmaya doğru evrilebilen bir eğitim olarak nitelendirilebilir. “Emancipation” anlamında özgürleşen ve özgürleştiren bir değişim süreci olarak eğitim, “freedom” anlamında özgür bir eğitim fikri için ön adım sağlayabilir.

Öyleyse, eğitim süreci, toplumsal, kültürel ve tabi ki bireysel anlamda özgürleştirici bir nitelik taşıyabilme arayışında olmalıdır. Bu çerçevede kimlikler iktidar alanı oluşturuyorsa, bireyleri ve toplumu kontrol altına alan, hiç değilse popüler kimliklere aşırı bağımlılıktan ya da kimlik fetişizminden kurtulmaya çabalayan bir eğitim özgür eğitim için bir ön süreç olabilir.

Sonuç

Eğitim ve özgürlük ilişkisini ele aldığımız bu çalışmada, bu iki kavramın ilişkilendiği birçok nokta ortaya çıktı. Tüm bu temas noktalarını birleştirmeye çalıştığımızda bir “özgür eğitim” fikrine varmaya çalıştık. Çok farklı felsefi yaklaşımların özgürlük anlayışlarına ilişkin geniş yelpaze göz önünde bulundurulunca birbirlerinden uzak gibi görülen pek çok özgür eğitim düşüncesi ortaya çıkmış oldu. Tüm bu farklı yaklaşımları birbirleriyle ilişkisiz biçimde sıralamak yerine, düşünce tarihinde özgürlük ve özgür eğitim düşüncesi için farklı açılardan katkılar sunan her bir yaklaşımın bazı yönlerini, özgürlüğe uygun düşüncelerini birleştirdiğimizde ortaya geniş de olsa bir özgür eğitim fikri konulabileceğini savunabiliriz. Diyalektik bir ilişkisellik içerisinde, farklı felsefi perspektiflerin katkısı ile bir özgür eğitim düşüncesi oluşturmaya çalışırsak genel bir fikre ya da tanıma varılabilir.

Böylece, farklı fikirleri ortaya koyduğumuzda özgür bir eğitimi belirleyecek bazı parametrelerin ortaya çıktığını görüyoruz. Bu parametreleri ölçüt kabul edip

sıralamaya ve ardından da bu önemli noktalara ilişkin bir özgür eğitim tanımı yapmaya çabalayalım.

Özgür bir eğitim, öncelikle eğitimin tanımından başlayarak “eğiten” ve “eğitilen” gibi etken (aktif) ve edilgen (pasif) ikilemini ortadan kaldıracak yeni bir terminolojiye (örneğin “eğitilen” ya da “yetiştirilen” kavramı yerine “yetişen” kavramını, “eğiten” yerine “birlikte değişen” ya da “eşlik eden” gibi yeni kavramlara) dayanmalı; sonra bu yeni terminoloji içinde bile olsa, öteki olanı değiştirmeye olan hakkımızı sorgulamalı; ardından negatif ve pozitif gibi farklı özgürlük biçimlerini karşılamalı; insan ve toplum anlayışlarını, eğitimsel politikaları, amaçları, yöntemleri, eğitim öznelerinin özgürlüğünü, eğitim sitemini, eğitimin ve öznelerinin iktidar ile bağını, iktidar alanı oluşturan hiyerarşi, kimlik ve statü gibi olgularla ilişkisini, birey-toplum-devlet ile ilişkisini göz önünde bulundurarak tanımlanmalıdır.

Öyleyse, “yetişen insanın farklılığını ve ötekiliğini önceleyen, onun kendi başkalığında yetişmesini amaç edinen, bir insan varoluşunun özgürlüğü olarak kişinin bireysel özgürlüğünü önemseyen, önüne engeller koymayan, kişi özgürlüğünü bencillik olarak açığa çıkarmayan ama belirli bir grubun, toplumun, devletin ya da iktidarların amaçlarıyla benzeşme uğruna kişinin özgürlüğünü feda etmeyen, ancak bulunduğu toplumu da kolektif bir çokluk halinde dönüştürüp özgürleştirmeye katılan, sorumlu, kararlar alabilen, otoritelerden özgürleşmiş kendini gerçekleştirebilen özgür insanların yetişmesine olanak veren ve bu olanağı yetişen insana herhangi bir politika, amaç, plan, müfredat ya da yöntem dayatmadan oluşturmaya çalışan ve tüm bunlara, eğitim amaç ve süreci olarak yetişen insan ile birlikte karar veren, yaşamsal ve özgür yöntemlere dayalı olan, yetişen insan ile birlikte öğrenen, birlikte keşfeden, geleneksel etkin eğiten-edilgin eğitilen ilişkisini ve tanımlamasını parçalayıp eşitleyen ve eğitim öznelerini özgürleştiren, hiyerarşiden uzak diyalojik bir pedagojik ilişki oluşturan, iktidar alanı oluşturabilecek ve kişinin kendisini ve başkasını tutsaklaştırabilecek her türlü hiyerarşik toplumsal ve kurumsal konumlanışları, statüleri, kışkırtılmış kimlikleri ve kimlik kışkırtmayı elemine eden, insana eğitim alma, almama ve eğitim süreci sonucunda istediği gibi bir insan olma özgürlüğünü bir hak olarak tanıyan, eşit olanaklı, eşit nitelikli, kamusal ve adil bir eğitimi, kişisel ve toplumsal özgürlük için bir adım olarak gören” bir eğitim anlayışı, bir “özgür eğitim” fikri olarak tartışmaya açılabilir.

Kaynakça

- Aristotle. (1998). *Politics* (C. D. C. Reeve, Trans.). Hackett Publishing Company. (Original work published ca. 350 B.C.E.)
- Althusser, L. (1991). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, Çev.V. Alp. M. Özısık, İletisim yay. İst.
- Apple, M. (2004) *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, çev. Fatma Gök ve dig., Eğitim Sen yay. , Ankara
- Apple, M. (2006). *Eğitim ve İktidar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Barker, D. W. M. (2008). *Tragedy and citizenship: Conflict, reconciliation, and democracy from Haemon to Hegel*. State University of New York Press.
- Bentham, J. (2001). *An introduction to the principles of morals and legislation* (J. H. Burns & H. L. A. Hart, Eds.). Oxford University Press.
- Berlin, I. (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford University Press.
- Bernasconi, R. (2011). "Hegel'in Bütünlüğünün ve Heidegger'in Sonluluk Felsefesinin Ötesinde", çev. Zeynep Direk, içinde Levinas Okumaları, ed. Zeynep Direk, İstanbul: Pinhan Yay.
- Burstow, B. (1983). "Sartre: A possible foundation for educational theory". *Journal of Philosophy of education*, 17(2), 171-85.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge Press.
- Butler, J. (2015). *İktidarın Psişik Yaşamı Tabiyet Üzerine Teoriler*, (F. Tütüncü, Çev), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Chang YL. (2022). *Communitarianism, Properly Understood*. *Canadian Journal of Law & Jurisprudence*. 2022;35(1):117-139. doi:10.1017/cjlj.2021.21
- Derrida, J. (2006). "Şiddet ve Metafizik", *Cogito*, Sayı 47-48, ss. 62-161, İstanbul:YKY
- Derrida, J. (2010). *Gramatoloji*, (İsmet Birkan, çev.), İstanbul: BilgeSu yay.
- Dewey, J. (1996), *Demokrasi ve eğitim*. (T. Yılmaz, Çev.), İzmir: Ege Üniv. Yay.
- Foucault, M. (2014), *Özne ve İktidar*. çev. I. Ergüden ve O. Akınhay, İstanbul: Ayrıntı.
- Foucault, M. (2015), *Cinselliğin Tarihi*. çev. H.U. Tanrıöver, İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi*, Çev. Dilek Hattaoğlu- Erol Özbek, Ayrıntı Yay. İst.
- Frankena, W. K. (1965). *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. Chicago,: Scott, Foresman.

- Gökalp, Z. (1976). *Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gray, J. (1998). *False dawn: The delusions of global capitalism*. Granta Books.
- Gundaker, G. (2007). Hidden Education among African Americans during Slavery. *Teachers College Record*, 109(7), 1591-1612.
<https://doi.org/10.1177/016146810710900707>
- Hardt, M. & Negri, A. (2011). *Çokluk*, (çev. Barış Yıldırım), İstanbul: Ayrıntı yay.
- Hegel, G.W.F (2018). *The Phenomenology of Spirit*, (trans. Terry Pinkard), Cambridge University.
- Hegel, G. W. F. (1991), *Hukuk Felsefesinin Prensipleri*, (Çev.: Cenap Karakaya), İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Kandiyoti, D. (1988). *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kant, I. (2002). *Aydınlanma nedir?* (Çev. M. Akalın). İstanbul: Say Yayınları.
- Kant, I. (2009). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (İ. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kant, I. (2017). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları.
- Kovel, J (2000), *"Tarih ve Tin"*, Çev: Hakan Pekinel, Ayrıntı yay, İstanbul, 2000
- Kükürt, R. O. (2007). *Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Kükürt, R. O. (2019). *Eğitim Felsefesi. İçinde: Felsefeye Giriş*. (Ed. Murat Arıcı). Nobel: Ankara
- Levinas, E. (1990). *Reflections on the philosophy of Hitlerism* (Trans. S. Hand). *Critical Inquiry*, 17(1), 62-71.
- Levinas, E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence* (Trans. A. Lingis). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lilge, F. (1974). "Philosophy and education in Hegel". *British Journal of Educational Studies*, 22(2), 147-165.
<https://doi.org/10.1080/00071005.1974.9973403>
- Locke, J. (1988). *Two treatises of government* (P. Laslett, Ed.). Cambridge University Press.
- Løvlie, L., & Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317-340.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00279>
- Marx, K., & Engels, F. (2008). *Komünist manifesto* (Çev. M. Belge). Sol Yayınları.

- Marx, K. (1993), Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı, çev. Sevim Belli, Sol Yay. Ankara
- Marx, K., (2005), 1844 El Yazmaları, Çev. Murat Belge, Birikim, İst.
- Marx, K., (2007), Yabancılaşma, ed. Barışta Erdost, Sol Yay. Ankara
- Matusov, E. (2020). A student's and a teacher's right to freedom of education. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 8 (2020).
- Mill, J. S. (1978). On liberty. Hackett Publishing.
- Neocleous, M. (2015). Sivil Toplumu Yönetmek; Devlet İktidarı Kuramına Doğru, (çev. Bahadır Ahıska), Notabene, Ankara
- Pappenheim, F. (2002). Modern İnsanın Yabancılaşması, (Çev. Salih Ak), Ankara: Phoenix yay.
- Platon. (1992). Devlet (S. Eyüboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Rousseau, J. J. (1962). Emile (Çev. W. Boyd). New York: Remzi Kitabevi.
- Rousseau, J. J. (2010). Toplum sözleşmesi (Çev. M. Arslan). Ankara: Dost Kitabevi
- Sait, B. (2019). The Indoctrination of the Wehrmacht: Nazi Ideology and the War Crimes of the German Military. Berghahn Books.
- Sandel, M. J. (1982). Liberalism and the limits of justice. Cambridge University Press.
- Sartre, J.-P. (1995). Varlık ve Hiçlik: Bir Fenomenolojik Ontoloji Üzerine Deneme (Çev. B. Çağlayan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sartre, J.-P. (2001). Varoluşçuluk nedir? (Çev. B. Çağlayan). İstanbul: Say Yayınları.
- Schmidt, A. (2022). Siyasal Felsefede Özgürlük. Oxford Siyaset Araştırma Ansiklopedisi. Erişim tarihi: 19 Eylül 2025, <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-2022>
- Spivak, G.C. (2014). Gramatolojiye önsöz, İsmail Yılmaz çev. Bilgesu yay.
- Spring, J. (1997). Özgür eğitim. (Çev., A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.
- Taylor, C. (1991). The ethics of authenticity. Harvard: University Press
- Todd, S. (2003). "Introduction: Levinas and Education: The Question of Implication". Studies in Philosophy and Education, Sayı:22; s.1-4, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Todd, S. (2008). Welcoming and Difficult Learning: Reading Levinas with Education, In D. Egéa-Kuehne (Ed.), Levinas and education: At the intersection of faith and reason (pp. 85-102). New York: Routledge.

Tocqueville, A. de. (2000). *Democracy in America* (H. C. Mansfield & D. Winthrop, Eds. & Trans.). University of Chicago Press.

Trotsky, L. (1931). *The permanent revolution*.

Vergara, F. (2006). *Liberalizmin Felsefi Temelleri*, (Çev. Bülent Arıbaş). İstanbul: İletişim.