



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Necip ÇETİN

EĞİTİMDE YABANCILAŞMA: DEWEYCI ÇARENİN TEMELLENDİRİLMESİ

Felsefe Ana Bilim Dalı

Doktora Tezi

Antalya, 2022



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Necip ÇETİN

EĞİTİMDE YABANCILAŞMA: DEWEYCI ÇARENİN TEMELLENDİRİLMESİ

Danışman

Prof. Dr. Çetin BALANUYE

Felsefe Ana Bilim Dalı

Doktora Tezi

Antalya, 2022

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Necip ÇETİN'in bu çalışması, jürimiz tarafından Felsefe Anabilim Dalı Doktora Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Hasan ÜNDER

Üye (Danışmanı) : Prof. Dr. Çetin BALANUYE

Üye : Prof. Dr. Gönül DEMEZ

Üye : Doç. Dr. Aysun AYDIN

Üye : Doç. Dr. Şahin ÖZÇINAR

Tez Başlığı: Eğitimde Yabancılaşma: Deweyci Çarenin Temellendirilmesi

Tez Savunma Tarihi : 18/01/2022

Mezuniyet Tarihi : 17/02/2022

AKADEMİK BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum “Eğitimde Yabancılaşma: Deweyci Çarenin Temellendirilmesi” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değere uygun bir biçimde tarafımda yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

09 / 02 /2022

(İmza)

Necip ÇETİN





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Necip ÇETİN
Öğrenci Numarası	20145232004
Anabilim Dalı	Felsefe
Programı	Felsefe
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Çetin BALANUYE
Tez Başlığı	Eğitimde Yabancılaşma: Deweyci Çarenin Temellendirilmesi
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	1758423634
Rapor Tarihi	09/02/2022
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: %5 Alıntılar dahil: %7
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 138 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.	
Gerekçe:	
Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.	
Danışman Öğretim Üyesi Prof. Dr. Çetin BALANUYE İmza	

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR LİSTESİ	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖNSÖZ	vi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM KAVRAMININ ANLAM İÇERİĞİ

1.1. Tarihsel Tanım ve Yaklaşım örnekleri	7
1.1.1. Antik Yunan Eğitimi	9
1.1.2. Orta Çağ'da ve İslam Aydınlanmasında Eğitim	10
1.1.3. Rönesans ve Eğitim	13
1.1.4. Modern Dönem (Metot, Aydınlanma Çağı) ve Eğitim	15
1.2. Dönemselleştirme: Premodern, Modern ve Postmodern	18
1.2.1. Premodern: Toplum İçin Birey	20
1.2.2. Modern: Bireyin Yükselişi	23
1.2.3. Postmodern: Kayboluş!	28

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCILAŞMA VE EĞİTİM

2.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Süreci	33
2.2. Dewey'de "Yabancılaşma"	36
2.3. Eğitimde "Yabancılaşma" Ne Demek?	40
2.3.1. Yabancılaşmanın Genel Görünümleri	43
2.3.2. Yabancılaşmanın Eğitimdeki Görünümleri	50

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DEWEY VE BİR ÇARENİN OLANAĞI

3. 1. Dewey'nin Genel Felsefî Programı Hakkında... ..	56
3.2. Dewey'de Deneyim Kavramı	85
3.3. Bir Deneyim ve Seçilmiş Karşılaşmalar Alanı Olarak "Okul Ortamı"	115
SONUÇ	126
KAYNAKÇA	136
ÖZGEÇMİŞ	143

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD Amerika Birleşik Devletleri

akt. Aktaran

der. Derleyen

vb. Ve benzeri

vd. Ve diğerleri



ÖZET

Eğitim kavramının anlam içeriği günümüzde çeşitlense de eğitime ilişkin kavrayışımızda köklü bir zihinsel değişimin yaşandığını söylemek güçtür. Deweyci yaklaşımı dışarıda tuttuğumuzda, günümüze değin eğitime yön veren temel yaklaşımları modern öncesi (premodern), modern ve modern sonrası (postmodern) izlekler olarak üç başlık altında toplamak olanaklıdır. Ancak her üç yaklaşımda da sırasıyla; bireyi toplum için araç kılmak, bireyi –birey pahasına– aşırı kutsamak ya da onu yersiz-yurtsuz, yörüngesiz bırakmak biçiminde özetlenebilecek sakıncalar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu üç yaklaşım belki de eğitim felsefesindeki en önemli çağcıl sorunun belirmesine yol açmış, “yabancılaşma” diye ifade ettiğimiz bir toplumsal gerçekliği üretmiştir.

Bu çalışma sırasıyla; modern dönemi hazırlayan geri planı irdelleyecek, dönemin başat eğitim paradigmasını yeniden değerlendirecek, sonra da postmodern dönemin eleştirel tavrının bazı öngörülmedik sonuçlarını çözümleyecektir. Son olarak da John Dewey’in genel felsefi programı ve bu programın ürettiği “deneyim” kavrayışının üstte sözü edilen sakıncalara karşı potansiyel gücünü ortaya koymaya çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, John Dewey, yabancılaşma, deneyim, eğitim ortamı.

SUMMARY
ALIENATION IN EDUCATION:
A JUSTIFICATION FOR THE DEWEYAN REMEDY

Though the concept of education varies nowadays, it is hard to say that an essential mental change has occurred in our understanding of education. All along the history of education, except Deweyan Philosophy, educational approaches can be divided into three eras: premodern, modern and postmodern. But in all of these eras of history of education we encounter some inconvenient results in a chronological order: making individual a mediate for society, divinisation of individual -at the cost of their will- and leave individual deterritorialized and orbitless. As a result, these three approachments have made probably the most important contemporary problem of philosophy of education be apparent and have produced a social reality which we could name “substantial alienation”.

This study respectively will focus on the background that produces modern era, reassess the dominant educational paradigm of the era, analyse unprecedented outcomes of the critical attitude of the postmodern era. Finally, the potential strength of John Dewey’s overall philosophical program and of the insight of “experience” as this program’s product against the drawbacks mentioned above will be examined.

Key Words: Philosophy of education, John Dewey, alienation, experience, educational environment.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın kıvılcım aldığı ilk andan bitimine kadar ilham verici eleştiri ve önerileriyle beni besleyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Çetin BALANUYE'ye çok teşekkür ederim. Bu uzun süreçte Tez İzleme Komitemde yer alarak yorum ve değerlendirmeleriyle bana sürekli destek olan hocalarım Prof. Dr. Gönül DEMEZ'e ve Doç. Dr. Şahin ÖZÇINAR'a çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmama başlarken bir Dewey uzmanı olarak beni yönlendirip büyük bir yükten kurtaran ve sonrasında da katkısını sürdüren Doç. Dr. Aysun AYDIN'a ve değerli eleştirilerinden dolayı Prof. Dr. Hasan ÜNDER'e teşekkür ederim.

Çalışmam biraz şekillenmeye başladıktan itibaren benimle beraber okumalar yaparak destek ve moral veren çok değerli arkadaşım Banu TÜMKAYA'ya kocaman bir teşekkür borçluyum. Yine değerli dostlarım Senem ÖNAL, Mehmet ÇETİN ve kardeşim Özal ÇETİN'e de desteklerinden ötürü minnettarım.

Yaşamımın anlam taşlarının en yakınımda bulunanları, ayrıca anılmayı hak etmektedir. Bunun için öncelikle bana hep destek olan, babamın eksikliğini hissettirmemek için çırpınan canım annem Melike'ye sonsuz minnet ve teşekkürler. Ayrıca kendileriyle geçireceğim vakitlerinden bazen çalmak zorunda kaldığım oğlum Mir Efe ve kızım Defne Rengin'e hem özür borçluyum hem de yaşam neşemi ve enerjimi artıran katkılarından dolayı en derin sevgilerimi dillendirmek isterim. Ve akademik çalışmalarımda beni hep destekleyen, gökkuşağım sevgili karım Cansu DİZMAN ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Yokluğu içimde hep çırpınan kuş kafesi... Babam Sıddık ÇETİN'in anısına ithaf ediyorum.

ÖNSÖZ

Bu tezin temel iddiası, eğitimin bir yabancılaşma süreci olduğu ve bu sürece Amerikalı filozof, eğitimci ve psikolog John Dewey'nin doğalcı (natüralist) ampirist deneyim düşüncesinin bir çare olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışma üç ana bölüm olarak düzenlenmiştir.

Felsefe ve eğitim ilişkisi bağlamında şekillenen bu çalışmaya başlarken eğitim kavramı üzerine durulmuş ve ilk bölüm, “Eğitim Kavramının Anlam İçeriği” olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde, antik dönemden çağdaş döneme ve toplumdan topluma değişen veya benzeşen eğitim yaklaşımları bu çalışmayla ilgisi bakımından ele alınmıştır. Bunun için öncelikle eğitimden ne anlaşıldığı betimleyici bir çalışmayla sunulmuştur. Eğitimi tanımlamanın zorluğu, farklı dönemlerde eğitime farklı anlamlar ve görevler yüklendiği gösterilmiştir. Böylece eğitimdeki köklü yabancılaşmanın görülmesi sağlanmıştır. Eğitim tarihindeki benzerlikler belli paradigmlar etrafında toplandığında üç dönemde toplanabilecek bir yabancılaşma süreci olduğu ileri sürülmüştür. Bu dönemlerden ilki, “toplum için birey” paradigmasıyla biçimlenen “premodern” dönemdir. İkincisi, “bireyin yükselişi” paradigmasıyla biçimlenen “modern” dönemdir. Üçüncüsü ise ilk iki paradigmandan uzaklaşılan, “yersizlik-yurtsuzluk” paradigmasıyla öne çıkan, bireyin yalnızlaştığı “postmodern” dönemdir.

Çalışmanın ikinci bölümü olan “Yabancılaşma ve Eğitim”de, genel kapsamıyla “yabancılaşma”, özelde ise “eğitimde yabancılaşma” üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ilk bölümüne bağlı olarak premodern ve modern dönemde bireyin neredeyse tamamen araçsallaşarak, postmodern dönemde ise bireyin kendisi ve çevresiyle kurduğu ilişki bakımından yabancılaştığı gösterilmiştir. Ardından eğitimde de yabancılaşmanın içinde bulunulan dönemlere paralel olarak sürdüğü hatta bir yabancılaşma aracı haline getirildiği ele alınmıştır. Birey, eğitim tarihi boyunca eğitim aracılığıyla feda edilmiştir. Bir başka deyişle birey, yaşam çevresiyle bir bütün olarak alınmamış, araçsallaştırılmıştır. Bireyin bütünlüğünün çeşitli yollarla bozulması biçiminde ortaya çıkan yabancılaşmanın görünüşleri çalışmanın II. bölümünde gösterilmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan “Dewey ve Bir Çarein Olanağı”nda, bir çare olanağına odaklanılmıştır. Bu olanak, Amerikalı düşünür John Dewey'nin deneyim felsefesinde görülmüştür. Zira o, eğitimde süregelen yabancılaşmaya karşın farklı bir yaklaşımı ortaya koymuştur. Ancak onun deneyim anlayışı felsefe tarihinde iki izlek üzerinde beliren

geleneklerden ne hâkim Kartezyen düalizmin ne de geleneksel ampirizmin bir devamı gibidir. O, bir taraftan idealist belirlenimlere karşı çıkarken diğer taraftan Locke ve Hume gibi filozofların felsefelerinden farklılaşmış, geleneksel diye adlandırdığı felsefe ile ciddi bir hesaplasmaya girişmiştir. Bu bakımdan felsefesiyle eğitim ve düşünce tarihinde özgün bir konum edinmiştir.

Çalışmanın son bölümünde odaklanılan John Dewey her ne kadar “ilerlemeci” (porgressivist) olarak adlandırılrsa da bu yaklaşım çeşitli yönlerden eleştirmiştir. Onun felsefesine en uygun adın “ampirist doğalcılık” (empiricist naturalism) olduğu söylenebilir. Zira onun felsefesi bireysel olsa da bireyin ve bireyin içerisinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevrenin uzağında bir çözüm aramamıştır. Doğalcı ampirist bakışıyla deneyimi aşkın bir kaynak aramadığı gibi zorunlu bir yön iddiası da taşımamıştır. Bunun yerine dolayimsız karşılaşmalarla alışveriş halinde (etkileşim) sürekli bir oluş söz konusudur. Dolayısıyla onun felsefesinde deneyimi aşan bir metafizik düşünce değil; eylem, duygu ve düşüncenin temelinde hareket, beden ve çevreyle alışveriş vardır.

Çalışmanın ilk bölümünde üçlü dönemselleştirmeye gösterilen yabancılaşmaya çare olarak Dewey: Premodern Dönem’de “toplum için birey” paradigmasıyla ifade bulan yabancılaşmaya karşı demokrasi; Modern Dönem’de “birey için birey” paradigmasıyla ifade edilen yabancılaşmaya karşı doğalcı değişim ve çeşitlilik; Postmodern Dönem’de bireyin kayboluşuyla beliren, “yersiz/yurtsuzluk” paradigmasıyla ifade bulan yabancılaşmaya karşı ise deneyim dünyasının tümlüğünü önermiştir.

Çalışmanın son bölümünde yabancılaşmanın çaresine odaklanırken deneyim ve eğitim ortamı kavramları öne çıkmaktadır. Eğitimdeki yabancılaşmaya çare, Dewey’nin “deneyim” kavramında ortaya çıkmaktadır. Deneyim ile eğitim arasında çok yakın bir bağ olduğu açıktır. Deneyim, etkili bir öğrenme yöntemiyken eğitim ortamı ise eğitime daha çok olanak veren eğitici deneyimler üretme yoludur. Burada eğitim ortamı yalnızca dışsal değerlerin aktarım yeri değil; eğitsel/toplumsal değerleri üretme, bilimsel deneyimin ve deneyimdeki değişim potansiyelinin hep yeniden kurulduğu sürgit demokratik bir süreçtir. Tüm bu süreç boyunca birey toplum içerisinde ve toplum dolayımıyla eylemektedir.

Çevre ve toplum -dolayısıyla eğitim ortamı- bireyi sınırlamak bir yana sonsuz çeşitlilikte karşılaşmalar için olanak sunar. Ancak eğitim ortamı özellikle eğitici karşılaşmalara fırsat vermesi bakımından diğer ortamlardan ayrılmaktadır. Zira bu ortamın basitleştirilmiş, arındırılmış, dengelenmiş ve düzenlenmiş olması beklenmektedir. İşte bu noktada öğretmenin

rolü belirlemektedir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde öğretmenin doğal bir lider olarak eğitimdeki rolüne de kısaca değinilmiştir.

Yabancılaşmaya bir çare olarak eğitim ortamı, çalışmanın sonunda doğal olarak ortaya çıkan önemli bir iddiadır. Eğitim için seçilmiş ortamlar, karşılaşmaların zenginliğini bastırmadan, yönü tasarlanmış bir deneyim olanağı sunmaktadır. Ortam ile birlikte eğitimsel bir içeriğin de belirlenmesi, anlaşılır bir durumdur. Ancak burada ortam kavramıyla öne çıkan, içerikten yoksun bir eğitim değil, içeriğin ortamın zengin karşılaşmalarıyla deneyimlendiği eğitimidir. Burada önerilen; bireyi çok az sınırlandıran, zekice tasarlanan yönü belirlenmiş eğitsel bir akıştır.



GİRİŞ

"... Kurtuluşumuz şiiirden falan gelmeyecek, yaşamamızdan gelecek gelecektir."

Turgut UYAR

Eğitim, filozofların hep dikkatini çeken ve üzerine kafa yordukları önemli konulardan biri olmuştur. Hatta bütün filozofların eğitim üzerine görüşlerinin olduğu, neredeyse hepsinin bir öğretmenlik iddiası taşıdıkları söylenebilir. Bunların en eski örneklerini Antik Yunan'da kurulan Platon'un akademisinde (Akademeia), Aristoteles'in lisesinde (Lykeion) görmek olanaklıdır. Skolastik ve Modern felsefe düşünürleri için de durum benzerdir. Söz gelimi Locke, Rousseau ve Kant doğrudan eğitim üzerine yazmış düşünürlerdir. XIX. yy. düşünürü Nietzsche de öğretmen filozof unvanını en çok hak edenlerdendir. Bu sıfatı, fazlasıyla hak ettiğini, yazdığı eserlerde örtük olarak görmek olanaklı olduğu gibi doğrudan eğitim üzerine yazdığı *On the Future of Our Educational Institutions* (Eğitim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine) ve *Schopenhauer as Educator* (Eğitimci Olarak Schopenhauer) adlı eserlerle de tespit etmek olanaklıdır. Bu çalışmanın genel çerçevesini belirleyen John Dewey ise yalnızca eğitim ve felsefe üzerine çeşitli yazılar üretmekle kalmamış, felsefeyi bir eğitim teorisi olarak değerlendirmiştir. Ayrıca sadece teorik alan değil, uygulamaya dönük olarak Chicago Üniversitesi Laboratuvar Okulunu kurmuş, eğitsel ve politik çeşitli toplumsal çalışmalarda bulunmuştur.

Eğitim kavramı tarihsel süreçte farklılaşırken insanların yaşamlarına, ihtiyaçlarına, kültürel birikimlerine bağlı olarak değişiklikler gösteregelmiştir. Ancak eğitimdeki değişiklikler uzun süre sığ bir alana hapsolmuştur. Çünkü değişiklikler ve değişiklik amaçlı çabalar daha çok neyin öğretilmesi gerektiği tartışmasına bağlı olarak gerçekleşmiştir. Ancak kimlerin eğitilmesi gerektiği ve modern dönemle birlikte bunun nasıl gerçekleşeceği de tartışmanın diğer boyutlarını oluşturmuştur.

Eğitim felsefesi kapsamındaki bu çalışmaya başlarken "eğitim" kavramının ne olduğu üzerinde durmak gerekir. Zira "eğitim" dendiğinde, bu kavramın hemen herkese tuhaf bir biçimde tanıdık geldiği ve onu kullananlar tarafından karşılıklı anlaşıldığı görülmektedir. Bu kolay anlaşmanın bir benzeri akademi dünyasında da söz konusudur. Söz gelimi eğitim literatüründe sıklıkla tekrarlanan ve pek çok eserde alıntılanan Ertürk'ün (1972: 12) şu tanımı da anımsanabilir: "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir." Hatırı sayılır pek çok eğitim dergisinde ve eğitim üzerine yazılan kitapta bu tanım tekrarlanmıştır. Bu çalışma ise "yaşantı yoluyla" kavramını, "deneyim yoluyla" biçiminde okuyup Dewey felsefesiyle ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır.

"Deneyim" kavramı bir kenarda tutulduğunda yukarıdaki eğitim tanımından da esinlenerek bazı soruların burada anımsanması yerinde olacaktır: Eğitim tanımları, eğitimin anlam içeriğini ne kadar yansıtmaktadır? "İstendik" denildiğinde kastedilen eğitim içeriğinin ve ortamının hazırlanmasında karar vericiler hangi ölçütlere (bireysel istek veya ihtiyaçlar, toplumsal görevler vs.) göre hareket etmektedirler? "Öğrenen" ile "öğreten" arasındaki ilişki, bu iki kavramın ortaya koyduğu gibi bir aktarımdan mı ibarettir yoksa karşılıklı bir etkileşim

mi söz konusudur? Bu ikili arasında “istendik davranış” noktasında çıkan bir anlaşmazlıkta ne yapılmalıdır? “İstendik davranışlar”, toplumsal ve tarihsel değişiklikler göstermekte midir? Özellikle bu çalışmanın odaklanacağı “yabancılaşma” kavramının eğitim fenomeni ile nasıl bir ilişkisi vardır? Eğitimle ilgili sorular sonsuz çeşitlilik gösterse de bu çalışma, özellikle, “yabancılaşma” kavramı üzerinden bir eğitim felsefesi okuması yapmayı amaçlamaktadır.

Yukarıdaki sorular ve çok daha fazlasına yanıt vermek, bir başka deyişle eğitimi açıklamak, ona herkesin veya en azından çoğunluğun üzerinde anlaşabildiği sınırlar çizmek kolay değildir. Bu nedenle, eğitim dendiğinde yapılan tanım sayısı fazla olduğu halde üzerinde uzlaşılan açıklama sayısı diğer pek çok alandakinden daha azdır. Bu azlıkta, eğitim adına yapılması veya yapılmaması gerekenlerin zamana, coğrafyaya, amaca vs. göre değişmesi etkilidir. Ancak eğitimin kendi kapsam genişliği, tarihsel geçmişinin uzunluğu, pek çok ideal uğruna araçsallaşması vb. de etkili olmuştur. Eğitimin tanımlanmasındaki bu güçlük, Augustinus’un “zaman” kavramına ünlü bakışını hatırlatmaktadır. Filozof, *İtiraf* adlı eserinde ironiyi şöyle ifade eder: “O halde zaman nedir? Eğer kimse bana sormazsa, bilirim; eğer bir sorana açıklamak istersem bilmem.” Peki, eğitim kavramını açıklamak bu kadar zor mudur?

Eğitim kavramının açıklanmasının zorluğuyla ilgili kafa karışıklığına farklı bakış açılarıyla yaklaşanlar da olmuştur. Sözcüklerin düşüncüyü gizledikleri ile ilgili Boyd H. Bode’nin pesimist bakışından esinlenerek Nicholas J. Shudak (2006: 17-18) şunları söylemiştir: “Eğitim, ‘düşüncenin yokluğunu gizleyen’ sözcüklerden biri gibi görünmektedir. Sınıfta ve politikada eğitim sıkça sloganlaşmakta ve ne anlamda kullanıldığı tartışılmadan, kontrol edilmeden basitçe kabullenilmektedir.” Kavramsallaştırmayla ilgili bu tartışma derin bir analizi hak ettiği gibi Türkçe söz dağarına giren “eğitim şart” sloganı da Shudak’ın yaklaşımını hatırlatmaktadır.

Bu çalışmada, eğitim kavramının anlam içeriğini netleştirmenin zorluğu en başta kabul edilerek öncelikle tarihi süreçte eğitim pratikleriyle ilgili neler yaşandığına bakılacaktır. Bu amaçla, çalışmanın ilk bölümü: “Eğitim Kavramının Anlam İçeriği” olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde, “eğitim” dendiğinde, geçmişten bugüne ve toplumdan topluma değişen farklılıklarla eğitim ele alınacaktır. Bu bağlamda eğitimden ne anlaşıldığı, nasıl tarif edilip tanımlandığı öncelikle betimleyici bir çalışma ile sunulacaktır. Eğitimle ilgili tanımlamanın zorluğunu kabul ederek eğitime farklı dönemlerde, medeniyetlerde, felsefi yaklaşımlarda, ideolojilerde, farklı filozoflar tarafından farklı anlamlar, görevler yüklendiğinin gösterilmesi çalışmanın bu ilk bölümünün konusudur. Bunun için Antik Yunan’da, Orta Çağda, İslam aydınlanmasında, Rönesans’ta vb. “eğitim” dendiğinde akla ne geldiğiyle başlanacaktır. Ardından eğitim kavramına ilişkin çeşitli felsefi yaklaşımlar incelenecektir.

Bu çalışmada eğitim, tarih bağlamıyla dikkate alınarak üç ana paradigma üzerinden değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki, “Toplum İçin Birey” paradigmasıyla beliren “premodern” dönemdir. İkinci olarak, “Bireyin Yükselişi” paradigmasıyla beliren “modern” dönemdir. Üçüncüsü ise “Kayboluş!” paradigmasıyla beliren “postmodern” dönemdir. Başka bir deyişle bu çalışma, öncelikle eğitimde meydana gelen bu üç önemli paradigma değişikliğini ortaya koyma iddiası taşımaktadır.

Eğitimle ilgili yorumlamalar ve tartışmalar geçmişten bugüne sürdürülürken bu çalışma da dahil olmak üzere eğitime dışarıdan ve araçsal bir yön verme çabasına girilip girilmediği belirleyici öge olmuştur. Çalışmanın ilk bölümünde görüleceği üzere geçmişten günümüze eğitim, salt bir “eğitim” çabası olarak kalmamış; kendini aşan, türlü amaçlar yüklenilen, toplum için çeşitli biçimlerde kavramsallaştırılarak yabancılaşmanın aracı olmuştur. Benzer biçimde, eğitim tarihi boyunca bireyin de kendinde amaç olarak eğitimde belirlediğini söylemek güçtür. Eğitim ve birey kendinde amaçlar olarak bir süreç içerisinde otantik varlıklar değil, çeşitli araçsallıklar kurularak ele alınmışlardır.

Eğitimde süregelen bu yabancılaşmaya karşı burada yapılacak şey, eğitimin tanımını yapıp onu çeşitli yönlerden yeniden sınırlamak değil; eğitime dair birikimlerle belirginleşen özelliklerini yansıtabilecek bazı çıkarımlarda bulunmak ve bunun için eğitim kavramının “oluş”una ilişkin olabildiğince varsayımsız ya da en az varsayımlı bir karşılaşmayı denemektir. Bu nedenle, çalışmanın ikinci bölümünde “Yabancılaşma ve Eğitim” başlığı altında eğitimle ilgili temel bir sorun olduğunu düşünülen “yabancılaşma” kavramı ve bunun “eğitim” boyutu irdelenecektir.

Eğitim bağlamında yabancılaşma problemi bir bütün olarak irdelenirken bu soruna çalışmanın ana eksenini olan ve son bölümünde odaklanılan ve özgün bir yaklaşım sunan John Dewey felsefesine odaklanılacaktır. Çünkü onun felsefesi bireyi zihin/beden gibi ayrımlarla bölmeden, onu yaşam deneyiminden soyutlamadan, toplumsal bir araç düzeyine indirgemeden konumlandırmaya çalışan özgün bir felsefedir. O, “eğitim için eğitim” diyerek, eğitimin araçsallaşmasının ve dolayısıyla yabancılaşmanın önünü almaya çalışmış, eğitimi kendi içerisinde bir değer olarak görmüştür. Bu nedenle çalışmanın üçüncü bölümünde “Dewey ve Bir Çarenin Olanağı” başlığı altında filozofun eğitim felsefesi ayrıntılı biçimde ele alınacaktır. Bir filozof ve eğitimci olarak kendisi tanıtıldıktan sonra, yabancılaşma sorununa Deweyci çare temellendirilmeye çalışılacaktır. Bu çare, “eğitim” ve “birey”i kendinde amaç olarak yeniden kavramsallaştırmaya da yardımcı olacaktır. Zira Dewey'nin (1966: 69) de belirttiği gibi: “Sorunumuz ne olursa olsun eğitim, adına layık olmalıdır. Ben muhakkak ki sadece kendilerine ileri¹ sıfatı verebileceğimden dolayı hiçbir amaç veya metodun lehinde değilim. Burada esas sorun, hiçbir sıfat olmaksızın, eğitimin tabiatını ilgilendirir.” Mutlakçı düşünceler başta olmak üzere ideolojileri de reddettiğinden şöyle bir öneride bulunmuştur:

İstenilen ve ihtiyaç duyulan su katılmamış eğitimidir (education pure and simple); kendimizi böylece adadığımızda, daha kesin ve hızlı ilerlemeyle eğitimin ne olduğunu ve eğitimin bir slogan veya sadece bir isim değil, gerçeklik olduğunu ortaya çıkarmak için hangi şartların sağlanması gerektiğini bilebileceğiz. (Dewey, 1997: 90-91).

Bu amaçla, ilgili bölümde eğitimi araçsallaştıran her türlü yabancılaştırıcının karşısında durmak amacıyla büyük uğraş vermiş olan John Dewey felsefesinden yararlanılacaktır.

Dewey'nin eğitim düşüncesi kapsamında değerlendirilecek “yabancılaşma” kavramı, bu çalışmanın ana eksenlerinden birini oluşturacaktır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki düşünürün eserlerinde “yabancılaşma”nın belli (*specific*) bir kavramsallaştırmayla kullanıldığı

¹ “...ileri sıfatı verilen...” ile ilerlemeci (progressivist) eğitim düşüncesini savunanlar kastedilmektedir.

görülmemektedir. Buna rağmen onun felsefesinin, konuları ele alış şekli ve kullandığı bazı kavramlar bakımından bir “yabancılaşma karşıtı” felsefe olarak okunabileceği bu çalışmada gösterilmeye çalışılacaktır. Dewey’nin eğitimle ilgili bakışını yansıtan ve çalışmalarında sıklıkla yaptığı “geleneksel” ve “ilerlemeci” eğitim ayrımı başta olmak üzere, kayıp birey (*lost individual*), eski birey (*old individual*), geleneksel birey (*traditional individual*) ve iş aklı (*business mind*) gibi kavramların yabancılaşmış bireye (*alienated individual*) işaret ettiği ileri sürülebilir.

Bu çalışmada eğitim tarihinin dönemselleştirmesi yapıp bu dönemlerin tamamında ortak olan kapsamlı ve çok yönlü uzun bir tarihe dayanan durum, “yabancılaşma” olarak kavramsallaştırılmaktadır. Böylece, burada anılan bu sorunun eğitim açısından “köklü” bir sorun olduğu gösterilmektedir. Eğitim tarihine bakıldığında bireyin toplum ve eğitim içindeki rolü, toplumun da eğitime ve bireye yaklaşımı değişmişse de bireyin ve eğitimde yabancılaşmanın varlığı hep sürmüştür.

Bu çalışmada, peşinden gidilecek bir nosyon da “birey-özne” olacaktır. Bu iki kavramın birleştirilerek tek bir kavram halinde kullanılmasının en önemli nedeniyse “özne” kavramının muğlaklığından kaynaklanmaktadır. Ayrıca felsefe tarihinde bu iki kavram sıklıkla kullanıldığından belli bir kavram içeriğini de dayatmaktadırlar. Felsefe tarihinde özne² kavramı: aşkın, yüce, verili, hâkim, diğer tüm canlılara üstün gelen bir varlık kavramsallaştırması olarak belirmiştir. Özellikle Descartes’la birlikte kullanımı oldukça yaygınlaşan bu kavram Yalçın’ın (2003: 107) da özetle belirttiği gibi, benlik kavramıyla karıştırılan, zaman zaman onun yerine kullanılan, ampiristler ve rasyonalistler için farklı yönleriyle öne çıkan bir kavramdır. “Birey” ise daha çok bir kişi, toplumu oluşturan parçalardan her biri olarak kavramsallaşmıştır. Bu çalışmada “birey-özne” kavramı, zorunlu olarak belirlenmiş içeriğe veya belli bir geleneğe işaret etmemek için yeni kavramsallaştırma adına tercih edilmiştir. Bu çalışmada “birey-özne” olarak kavramsallaştırılan “özne”; çevresiyle bir bütün olan, yaşam dünyasına, deneyimlerine, bedenli varoluşuna yabancılaşmayan, eşitlikçi, aşkın herhangi bir belirlenimle sınırlanmamış bir kavrama işaret etmektedir. “Birey” kavramı ise; kendinde değer olan, araçsallaşmamış, otonom olduğu halde toplumun içerisinde bir parçadır. Toplumla sonsuz etkileşim içerisinde, onu etkileme gücüne sahip olduğu gibi ondan etkilenen bir varlıktır aynı zamanda. Özetle, bu çalışma kapsamındaki kavramsallaştırmada: yabancılaşmaya karşı araçsallaşmamış, nesneleşmemiş; kendisine, doğaya ve çevresine yabancılaşmamış bir birey-özne kavramsallaştırması yapılacak ve bu kavramsallaştırma çalışma boyunca vurgulanacaktır.

Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde, “Dewey ve Bir Çarenin Olanığı”, düşünürün genel felsefi yaklaşımına odaklanacaktır. Ancak onun adı, çeşitli yaklaşımlarla (pragmatizm, ilerlemecilik, doğalcılık vs.) anılsa da aslında o, bir eleştiri filozofudur ve herhangi bir yaklaşımı tam olarak benimsemeyi reddetmiştir. Söz gelimi geleneksel Amerikan bireyciliğini

² Özne (Fransızca, sujet; Almanca, Subjekt/Untertan; Antik Yunanca, hupokeimenon; Latince, subjectum), Aristoteles ile birlikte felsefede önemli bir yer tutar. Bu kavrama büyük oranda bugünkü anlamını kazandıransa Descartes ve Modern Dönem olmuştur. Kartezyen düalizmle deneyimleyen özne (subject) ile deneyimlenen nesne (object) ayrımı yerleşirken “ben” (self), felsefedeki bu özel konumunu edinmiştir. (Balibar vd., 2004: 1069-1090).

eleştirirken ilerlemeci anlayışa uygun bireyciliği de tam anlamıyla benimsememiştir. İdealist felsefeye eleştirel yaklaştığı gibi ampirist felsefeye de tam anlamıyla bağlı kalmamıştır. Bu bakımdan, onun felsefesinin sınırlarını kesin biçimde belirleyip adlandırmak pek olanaklı değildir. Tüm bu adlandırma zorluklarına rağmen onun felsefesine “ampirist doğalcılık” (empiricist naturalism) demek olanaklı görünmektedir. Zira o, her türlü aşkını düşüncüyü dışlayan, deneyime içkin bir felsefeyi benimsemiştir. Bu eleştirel kimliğiyle biçimlenen Dewey’nin ampirist doğalcı düşüncesi, şu üç büyük düşünürden özellikle etkilenmiştir: Hegel, James ve Darwin. Bu nedenle çalışmanın ilgili bölümlerinde, filozofun bu üç düşünür ile bağına değinilecek ve bu düşünürlerden hangi konularda ayrışıp benzeştiğine yer verilecektir.

Her türlü aşkınıcılığın karşısına eylem, düşünüş, beden, hareket ve etkileşimleri koyan Dewey düşüncesi için “deneyim”, doğal bir sonuçtur. Zira onun düşüncesi, doğal ve sosyal çevreyle biçimlenen yaşamdır. Onun düşüncesi dışarıda tutulduğunda deneyim kavramı, felsefe tarihinde daha çok iki izlek üzerinden okunmuştur: düalizm ve ampirizm. Düalist düşünce, özne merkezli bir anlayışla teoriyi yüceltmışken ampirist gelenek nesneyi yüceltmıştır. Dewey ise deneyim aracılığıyla bu iki düşüncenin aşırı uçlarına kaçmamıştır. Zira etkileşimi merkeze alan düşüncesi için özne ile nesne arasında kurulan bağ, en az onlar kadar bir zorunluluktur ve bu bağ deneyim ile kurulmaktadır.

Deweyci deneyim, özellikle iki boyutuyla ortaya çıkmaktadır: etkileşim ve süreklilik. Etkileşim, deneyim olanağını çeşitlendirip artırırken süreklilik, devamlılık sağlayarak birey için anlam bütünlüğünü sağlamaktadır. Onun deneyimi, felsefe tarihindeki keskin ayrımların aksine, etkileşimde-şeyler (*entities-in-interaction*) ile kurulan bağların oluşturduğu bir tümlüktür. Bu nedenle birey, yabancılaşmaya neden olacak herhangi bir bölünmüşlük (zihin/beden, özne/nesne gibi) içerisinde değil, sonsuz etkileşimler bütünlüğü içerisinde bağlarla anlam kurmaktadır. Söz gelimi bu bağ eğitimde, bireyin geçmiş deneyimleriyle eğitim ortamındaki etkileşimler aracılığıyla edindiği yeni deneyimler arasında kurulmaktadır.

Deweyci deneyim bu bağlarla, bireyi çepeçevre sarıp onu yaşam dünyasından koparmayarak yabancılaşmaya karşı bir çözüm de sunmaktadır. Ancak belirtmek gerekir ki yabancılaşma kavramı farklı bir okumayla onun metinlerinden çıkarsanacaktır. Zira onun metinlerinde “yabancılaşma”, üzerinde düşünülüp kavramsallaştırılmış bir sözcük değildir. Bunun yerine, onun metinlerinde deneyim ile eğitim (ortam) arasında güçlü bir bağ kurulduğu görülmektedir. Deneyimse belirli bir ortamı zorunlu kılmaktadır. Çünkü her deneyim, bir şeyin deneyimi olarak belli bir ortam içerisinde gerçekleşmektedir. Öte taraftan deneyim, bireyin eğitim ortamıyla bağını güçlendirerek onu teleolojik amaçsalılıklardan koruyup öğrenmesini beslerken eğitim, deneyim olanaklarını çeşitlendirip anlamı güçlendirmektedir.

Çalışmanın son bölümünde, eğitim ortamının toplum içerisinde ve/veya onun dolayısıyla bir öge olarak belirmesinin önemine değinilecektir. Toplum, Dewey’nin birey anlayışının da vazgeçilmezi olarak önemli bir üstünlüğe sahiptir. Zira toplum, yaşam deneyimi içerisinde çok geniş etkileşim olanakları barındırmaktadır. Buna karşın eğitim ortamı toplumun sunduğu kadar zengin etkileşim olanakları sunamasa da öğretmenin liderliği, eğitimin planlanabilirliği, programlı bir gelişim olanağı sunması, eğitici deneyimlere yer vermesi gibi nedenlerle toplumsal ortama üstünlük sağlamaktadır.

Deweyci düşünceden hareketle çalışmanın son bölümünde gösterileceği üzere eğitim ortamı, yabancılaşmanın bir çaresi olarak öne çıkmaktadır. Ancak ortamın öne çıkarılması, eğitim içeriğinin geri plana itilmesi anlamına da gelmektedir. Zira eğitimde belli bir içeriğin olması anlaşılır bir durum olsa da bu içeriğin geçmişten bugüne artarken deneyimle bağının gittikçe zayıflayıp büyük bir yük haline gelmesi, onu yabancılaşmanın nedenlerinden biri durumuna getirdiği gösterilecektir. Eğitim içeriği ve diğer bazı yabancılaşma görünümlerine çalışmanın çalışmanın bu son bölümünde değinilecektir.

İçerik geri plana itilirken eğitim ortamının öne çıkarılması ve ortamın eğitici deneyimlere ve bunların çeşitlenmesine fırsat vermesi için sonsuz etkileşim olanağı yaratacak “demokrasi” önerilmiştir. Zira eğitime katılan her bireyin geçmiş birikimlerini eğitim ortamına özgürce yansıtması, yeni etkileşim (*transaction*-alışveriş) olanaklarının ortaya çıkması ve eğitici deneyimlere evrilerek anlamlı bağlar kurması için de eğitim geniş olanaklar sunmaktadır. Demokrasi, bireyin eğitim ortamında karşılaştığı problemleri artırmakta ve problem çözme basamaklarıyla yeni bağlar kurarak zengin öğrenme olanağına sahip olmaktadır. Demokratik okul ortamının zengin olanaklarıyla eğitimdeki yabancılaşmaya nasıl çare olacağı özellikle son bölümde gösterilecektir.

Bu çalışmada, Dewey’nin düşünceleri temel alınarak eğitimin bir form³ olarak yabancılaşmaya çözüm sunduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Tamamen boş olmayan bu formun içerisinde birey-özneler; demokratik bir ortamın olanak sağladığı sonsuz eğitsel karşılaşmalarla ortaya çıkan problemleri çözerek, yaratıcılığı yüksek öğretmenler rehberliğinde, bilimsellik çerçevesi dışında pek de sınırlandırılmamış zekice bir akış sunan eğitim ortamında deneyimleme olanağı bulacaklardır. Bir başka deyişle, tarih içerisinde eğitim kavramsallaştırılmasının, içeriğinin, paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, veli vs.) gittikçe kalıplaştırıldığı ve mutlaklaştırıldığı yabancılaşmanın görünümlerinden olan bu sorunlara Dewey düşüncesi ile bu çalışmada çözüm aranacaktır.

³ Bir içerik mutlaklaştırmasından ayrı olarak bireyin etkileşim olanaklarını artıracak eğitici etkinliklere fırsat tanıyan eğitim ortamı.

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM KAVRAMININ ANLAM İÇERİĞİ

Eğitim, yalnızca belli bir alanda, bir program dahilinde ve sınırlı zamanda gerçekleşen bir eylem değildir. Bireyin tüm öğrenmelerini, etkileşimlerini, yaşam deneyimlerini⁴ kapsayan bir içeriğe sahiptir⁵. Bu bölümde eğitim kavramına, tarihsel süreçteki durumuna ve felsefi temellendirme amacıyla uygulamalarına değinilecektir.

1.1. Tarihsel Tanım ve Yaklaşım Örnekleri

Günümüzde eğitim kavramı üzerine yapılan tartışmalar farklı felsefi yaklaşımlardan ve ideolojilerden kaynaklanıyor görünse de bu tartışmaların tamamen yeni olduğunu veya toplumun sadece belli bir kesimini ilgilendirdiğini söylemek güçtür. Eğitim kavramının anlamı tarihsel süreçte çeşitli değişiklikler geçirdiği gibi bu tartışmaların günümüz tartışmalarının da temelini oluşturduğunu akılda tutmak gerekir. Eğitimin toplumun yalnızca bir kesimini ilgilendirdiği söylemine gelindiğindeyse bu yargının yerinde olmadığını fark etmek de son derece kolaydır. Zira “eğitim” dendiğinde, bu kavramla anlatılmak istenene dair hemen herkesin verebileceği bir yanıt vardır. Doğaldır ki bu yanıtlar, bulunulan dönemin zihniyet özelliklerini yansıtan türden yanıtlardır. Yine bu yanıtlar bazı farklılıklar gösterse de büyük oranda önemli ortaklıklar göstermektedir. Ancak tüm bunlara rağmen eğitimin anlam derinliği üzerine kapsayıcı bir kavramsallaştırmanın yapılmadığı da görülmektedir.

Eğitimle ilgili tartışmaya geçmeden önce eğitim literatüründen bazı eğitim tanımlarına yer verilmelidir. Yunanca *paideia*, Latince *education*, Almanca *Erziehung*, İngilizce *education* karşılığı olarak kullanılan eğitimle ilgili bazı tanımlar şunlardır: “Eğitim, her toplumda değerler ve kurumların erişkin kuşaktan yeni yetişen kuşağa geçmesini sağlayan en yaygın toplum görevlerinden biridir.” (Ülken, 1969: 91). Bir filozof olarak Ülken’in yaptığı tanımda değerlerin yanı sıra eğitimin planlı bir aktarım olduğu da öne çıkmaktadır. Timuçin’e göre (2004: 184) eğitim, “Kendini ya da başkalarını yetiştirme ya da geliştirme süreçlerinin toplamı. Bir çocuğu yetişkinliğe doğru geliştirme eylemi. Kendinde ya da başkalarında ahlaki, düşünsel ve fiziksel nitelikleri yetkinleştirme çabası.” gibi anlamlara gelmektedir. Ancak eğitim tanımları,

⁴ Deneyim ve yaşam kavramları, çok çeşitli bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada Darwinci bir doğalcılık çerçevesinde kullanılan yaşam deneyimi: Kaynağı deneyime dayanan ancak deneyimi yalnızca “duyu deneyimi” ile sınırlandırmayan; bireyi doğa/kültür temelli bir düalizme mahkûm etmeyen, bireyin tüm gündelik pratiklerini kapsayan ve Darwinci bir doğalcılıkla tamamlanmayan, sürekli değişen bir kavram içeriği olarak kullanılmıştır.

⁵ Eğitim yazınında eğitimin üç farklı türe ayrıldığı görülmektedir. Bunlar:

- Formel (formal) eğitim (örgün eğitim): Amaçlı, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinden planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. (Fidan ve Erden, 1996: 13).
- Non-formel eğitim (yaygın eğitim): Örgün eğitim dışında, kurumsal bir işleyişle belirlenen iş yerinde, çıraklık, hizmet içi gibi eğitimleri kapsar.
- İnformel eğitim (sargın eğitim): Yaşam içerisinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzdür. (Fidan ve Erden, 1996: 13).

Bu çalışmada eğitimin içeriğine ilişkin yapılan değerlendirmelerde genellikle “formel eğitim”den bahsedilmektedir.

tanımlayanların eğitimle ilişkilerine göre de değişiklikler göstermektedir. Söz gelimi eğitim bilimleri uzmanı Fidan ve Erden (1996: 12), “Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir.”

Yukarıdaki tanımlarda göze çarpan unsurlardan biri, eğitimin bir aktarım olduğudur. Ancak eğitimi bir “aktarım süreci” olarak tanımlamak, çeşitli soruları da beraberinde getirmektedir. Çağdaş eğitim filozoflarından R.S. Peters’in (1965, s.96) da belirttiği gibi, “Bilimsel bilgiyi öğrenmiş ancak hakikati umursamayan veya bilime yalnızca sıcak su ve sosusli sandviç için değer verenler, ‘eğitilmiş’ olarak anılmaz. Öğrendiklerine dair bilgisi olmayana yapılan şey (aktarım) ‘eğitim’ olarak açıklanamaz.” Aktarım yapılan bireyi hesaba katmayan, aktarım yapılan içerik ile gerçeklik bağı kurmasını sağlamayan şeyi, eğitim olarak değerlendirmemiştir.

Yukarıda geçen tanımlar, eğitimi açıklama çabasının birer ürünüdür. Ancak burada sıralanan veya sıralanamayan tanımların çeşitliliği, eğitime dair tek bir tanım yapmanın zorluğunun da göstergesidir. Bu tanımların her biri eğitimin farklı bir özelliğini vurgulanmaktadır. Bunca çeşitlenen eğitim uygulamalarının ve eğitim düşüncesinin gelişiminin daha iyi anlaşılması için tarihi bir okuma gerekir. Zira tarihte çeşitli medeniyetler tarafından eğitim adına yapılanlar, eğitim kavramının tarihsel anlam içeriğini daha doğru verecektir. Bu bakımdan eğitim etkinliklerinin tarihine bakmak gerekir. Eğitim kavramına ilişkin benzeri sorgulamalar geçmiş dönemlerden beri sürdürülmüş olsaydı -ki eğitim tarihinde bu türden sorgulayıcı çabaların olduğu da bu bölümde gösterilecektir- kendi dönemlerinin sosyal, ekonomik, kültürel özelliklerine göre benzerlikler göstermesi beklenirdi. Eğitim tarihine belirli bir uzaklıktan bakıldığında öğrenciye, okula, eğitim içeriğine yaklaşımın hem önemli dönemseller benzerlikler hem de dönemler arası farklılıklar gösterdiği görülecektir. Eğitimdeki değişim tartışmalarının tarihsel çizgide izlenmesi, eğitime yaklaşımların nasıl bir değişim süreci geçirmekte olduğunu da gösterecektir.

Eğitim tarihi bir bütün halinde incelendiğinde, eğitime yaklaşımda üç döneme ayrılabilir. Paradigma değişimlerinin görüleceği yukarıda belirtilmişti. Eğitimi dönemler halinde inceleyen bu araştırma, eğitime ilişkin güncel tartışmaları da bu tarihsel dönemleştirmeye anlamaya ve başta John Dewey olmak üzere ileri sürülen çözüm önerilerinin daha doğru değerlendirilmesini sağlamaya yardım edecektir. Eğitim tarihinde başat kabul edilen bazı tanımlama ve yaklaşımlar bu bölümde ele alınırken çalışmanın esaslarından birini oluşturan “dönemselleştirme” kavramı da burada temellendirilmiş olacaktır. Dönemselleştirme: Premodern, “modern ve postmodern” olarak üç bölümde incelenecektir. Ancak anımsanması gerekli bir şey var ki o da burada ortaya konan bazı medeniyetlerin veya dönemselleştirmelerin belli bir benzerlik kabulünün varsayıldığıdır. Zira hiçbir medeniyet veya dönemde eğitimin her yerde aynı olması beklenemez. Küçük veya büyük bazı farklılıklar göstermeleri beklenmelidir.

Bu bölümde öncelikle eğitim tarihi üzerinde durulacaktır. Eğitimde “yabancılaşma”nın görülmesi, eğitim tarihindeki benzerlik ve paradigma değişiklerinin anlaşılması için öncelikle tarihteki önemli eğitim yaklaşımlarına yer verilecektir.

1.1.1 Antik Yunan Eğitimi

Nietzsche'nin Sokrates'le başlattığı, yaşamla insanın arasına bir duvarın örüldüğü Antik Yunan dönemi premodern olarak kabul edildiğinde, bunun öncesini şöyle anlatmak olanaklıdır:

Kalbinde başka bir din taşıyarak bu Olymposlulara yaklaşan ve onlarda ahlak yüksekliği, hatta kutsallık, bedensellik dışı bir manevileşme, merhamet dolu sevgi bakışları bulmaya çalışan biri, çok geçmeden canı sıkılmış ve hayal kırıklığına uğramış bir halde onlara sırt çevirmek zorunda kalacaktır. Burada hiçbir şey çileciliği, maneviyatı ve ödevi anımsatmaz: burada yalnızca zevk ve sefa, coşku ve sevinç içinde sürdürülen bir varoluş konuşur bizimle; mevcut olan ne varsa, iyi kötü demeden tanrılaştırılmıştır bu varoluşta (Nietzsche, 2011: 27).

Eğitim tarihi daha gerilere gitse de eğitim düşüncesi tarihini Antik Yunan'la başlatmak gerekir. Bu bağlamda özellikle Sokrates ve sonrasına bakılması gelenekselleşmiştir. Sokrates sonrası dönemde Yunanların eğitime duydukları ihtiyacın nedeni Sümer ve Mısır uygarlıklarından bir bakıma farklılık göstermektedir. “Atina'nın demokratik devrinin eğitim ideali, öğrenim ve okullar yoluyla ‘dirayet’ (Arete) ve diğer ‘erdemleri’ öğrenmeye çaba gösteren seçkin vatandaş idealidir.” (Aytaç, 2012: 75). Ancak diğer taraftan antik Yunan eğitiminden söz edilirken de dönemin diğer antik uygarlıkları gibi aslında yalnızca soylu bir zümrenin erkeklerinin eğitimiyle “mükemmel vatandaş yetiştirme” amacının gözetildiğinin unutulmaması gerekir. Sadece seçkin bir zümre eğitim olanaklarına kavuşabilmiştir. Yine bu seçkin zümrenin eğitimi de toplumsal bir amaç için araçsallaştırılmak olmuştur. Platon bu durumu şöyle özetlemiştir: “Devlet seçkin yurttaşlar yetiştirmeye uğraşıyorsa bu onların keyiflerince yaşayıp, dilediklerini yapmaları için değil, devlet düzenini sağlamlaştırmaya yardım etmeleri içindir.” (Devlet: 520a).

Platon idealizmi “düalizm” üzerinden biçimlenirken, eğitim bağlamında da katı bir ayrıma gitmiştir. Platon toplumu üçe ayırır: İdareciler, savaşçılar ve köylü-sanatkar-işçi olarak. Platon'un *Devlet* 'te yaptığı sınıflamaya göre yalnızca idarecilere ve savaşçılara eğitim vardır, üçüncü sınıfın eğitime ihtiyacı yoktur. Oysa toplumun esas büyük kısmını bu üçüncü sınıf oluşturur. Ayrıca her üç sınıf için de eğitim ve birey kendinde amaç değildir. Platon'da da eğitimin amacı devlet ve toplumdur. Dolayısıyla amaç, “iyi vatandaş” ideali çerçevesinde biçimlendiğinden burada da birey ve eğitim araçsallaştırılmıştır.

Platon felsefesindeki bir diğer önemli nokta, eğitilecek konular arasında yapılan ayrımdır. Bu ayrım, Platon düşüncesine hâkim düalist anlayışın yansımasıdır. Ruh ve beden ikiliğini eğitim için de savunmuş ve şöyle bir öneride bulunmuştur: "beden için idman, ruh için müzik" (Devlet: 376e). Benzer bir ikililikle (düalizm) Aristoteles'te de karşılaşılsa da Aristoteles'teki düalizm Platon'dan çok farklıdır. Zira Aristoteles'in yaptığı ayrım ayırıştırıcı, yabancılaştırıcı bir düalizm değildir. “Aristoteles'e göre insan doğası biri ruh, diğeri beden olmak üzere iki temel bileşenden meydana gelir.” (Yılmaz, 2004: 49). Fakat bu bir ayrışmadan ziyade birbirini tamamlayan bütünün parçaları gibidir. Aristoteles felsefesi bu yönleriyle ele alındığında, bireyin yabancılaşmasını engelleyici, bütüncül bir eğitim anlayışı sergilemektedir. Ancak yine de toplum ve devlet vurgusundan geri kalmayıp bireyi bunlara feda etmektedir. Zira Aristoteles'te bütün parçadan önce gelir. Birey parçayı, toplum ise bütünü oluşturur. Dolayısıyla “öncelik ve ağırlık toplumsal olana verilmelidir.” (Yılmaz, 2004: 152). Aristoteles, eğitimin Atina için öneminin farkında olarak bunu şöyle ifade etmiştir: “Anayasal sürekliliğin

sağlanmasına yaradığının söylendiğini işittiğimiz güvencelerden (koruma tedbirlerinden) en önemlisi, fakat bugün en aldırış edilmeyeni eğitimidir.” (Aristoteles, 1975: 162).

Eğitimdeki bu tartışmayı biraz daha anlaşılır kılmak için Aristoteles'in üzerinde önemle durduğu "erdem" kavramıyla ilgili şu görüşünden hareket edilebilir:

Biri düşünce erdemi, diğeri ise karakter erdemi olmak üzere iki tür erdem vardır. Bunlardan, düşünce erdemi daha çok eğitimle oluşur ve gelişir, bu nedenle de deneyim ve zaman gerektirir; karakter erdemi ise alışkanlıkla edinilir, adı da bu nedenle küçük bir değişiklikte alışkanlıktan ['ethos'tan] gelir. Bundan apaçıktır ki karakter erdemlerinden hiçbirisi bizde doğa vergisi bulunmaz; çünkü doğal olarak bir özelliğe sahip olan hiçbir şey başka türlü bir alışkanlık edinemez, örneğin doğal olarak aşağı doğru giden taş, biri onu binlerce kez yukarı doğru atarak alıştırmaya çalışsa bile, taş yukarı doğru gitmeye alışamaz, ne de alev aşağı doğru gitmeye alışabilir, doğal yapısı gereği başka türlü olan hiçbir şey de başka türlü bir alışkanlık edinemez. (Aristoteles, 2007: 29-30).

Premodern dönem Antik Yunan felsefesinin bir diğer çarpıcı ayırımıysa “kadın eğitimi” konusundadır. Aristoteles felsefesi içerisinde kadın, diğer pek çok alan gibi eğitimde de geri planda kalmıştır. Ancak Aristoteles bireyi topluma, devlete feda ederken kadını ve eğitiminde rol verdiği çocuğu hatırlatmaktadır:

...çocukların ve kadınların da bütün devletin anayasası göz önünde tutularak eğitilmesi gerekir,— en azından, çocuklarının ve kadınlarının iyiliğinin devletin iyiliğine bir etkisi olacağı söylenebilir. Gerçekten de böyle bir etki vardır çünkü kadınlar ergin özgür bireylerin yarısını meydana getirirler, çocuklar da geleceğin yurttaşları olacaklar ve siyasal yaşama katılacaklardır (Aristoteles, 1975: 29).

1.1.2. Orta Çağ'da ve İslam Aydınlanmasında Eğitim

Batı uygarlığında Roma'nın Antik Yunan kültürünün etkisinde kalması ve Plotinus ve Aziz Agustinus gibi filozoflarca Hristiyanlaştırılmasıyla 15. yüzyıla kadar okullar ve dolayısıyla bilimler sıkı bir şekilde teolojinin kontrolü altında kalmıştır. Bu dönemde bilimler dinin etkisinde kaldığından eğitim her yönüyle kilisenin elinde şekillenmiştir. Bu sürecin şekillenmesinde kilisenin etkisinin yanı sıra özellikle Roma devletini de belirleyici bir unsur olarak değerlendirmek gerekir. “Bilimlerin dinin etkisinden kurtulmaları ve görece özerkliklerini kazanabilmeleri için Rönesans'a kadar beklemek gerekmiştir.” (Aytaç, 2012: 79).

Roma'nın eğitim anlayışı, pek çok yönden, Antik Yunan uygarlığının (tarihi, coğrafi, siyasi vs.) bir devamı olarak görülebilir. “...Roma'da yaşam, geleneksel inançları ve değerler sistemini vurgulayan toplum, ekonomi ve politik ritüeller tarafından desteklenmekteydi. Genç Romalının değer verilen geleneklere saygı duyması, gençleri istikrarlı bir geleceğin garantisi olması için hazırlaması eğitim topluluğunun işleviydi.” (Sifuna ve Otiende, 2006: 73). Diğer premodern toplumlarda olduğu gibi Eski Roma'da da eğitim, döneminin diğer uygarlıkları gibi devletin varlık ve sürekliliğini sağlamak üzere tasarlanmıştır. Eğitimin amacı, “iyi vatandaş” yetiştirmektir. “İyi vatandaş” yetiştirmenin yeri, kiliselerdir. “Orta çağ boyunca kilise, doğrudan veya dolaylı olarak, formel eğitim üzerinde tek başına söz sahibiydi.” (Sifuna ve Otiende, 2006: 86). Rahiplerce belirlenen bu eğitim sistemi, Antik Yunan eğitim anlayışından farklıydı. Kilise merkezli bu anlayışın yerleşmesiyle birlikte, Rönesans dönemine kadar sürecek olan Skolastisizm başlamış oldu.

Platon'un mağara alegoriyle belirginleşen ve bunun devamı olarak Hristiyanlıkta gelenekselleşen aşkın öte fikri, yabancılaştırmanın başka bir görünümünü olanaklı kılmıştır. "Hristiyanlık, başından beri, özünde ve temelinde, insanın yaşamdan duyduğu tiksinti ve bıkkınlıktı; bir 'başka' ya da 'daha iyi' yaşama duyulan inanç altında yalnızca örtüyor, yalnızca gizliyor, yalnızca süslüyordu kendini." (Nietzsche, 2011: 8). Bu ikiyüzlülük, Nietzsche'nin en başından beri tiksindiği, insanları yüzleşmeye çağırdığı bir durumdu. Hristiyan düşüncesinin ürettiği ve elinde tuttuğu eğitim kurumlarıyla dayattığı değerler, yabancılaştırmanın eğitimdeki yansımalarından olmuştur. Oysa Nietzsche sahici bir yaşam iddiası taşır ve bu nedenle yabancılaştırma gayretlerinin tam karşısında konumlanmıştır kendini. "Bu gülünlerin tacını, bu gül-çelenginden tacı: size, kardeşlerim, atıyorum bu tacı! Gülmeyi kutsadım ben: siz, daha yüce insanlar, sizden çok istediğim - gülmek!" (Nietzsche, 2007).

Batı'da Skolastik anlayış hâkimken İslam dünyasında, Antik Yunan metinleri ve İslam dininin bilgi ve öğrenme üzerine ortaya koyduğu bazı fikirler esas alınmıştır. Hilgendorf'un (2003: 64) da belirttiği gibi: "Bilginin (ilim) Müslümanların yaşamaya, çalışmaya ve varlığa karşı tutumunda merkezi bir rolü vardı." Bu durum, İslam peygamberinin sözlerine (hadis) şöyle yansıyor: "Bir kimse ilim tahsili için yola çıkarsa, Allah da ona cennetin yolunu kolaylaştırır."⁶. Yine öğrenmeyi, ilimi yücelten bir diğer hadiste, öldükten sonra sevap kazandırmaya devam eden üç şeyden birinin faydalanılan ilim⁷ olduğu belirtiliyordu. Bilginin, öğrenmenin değerine işaret, İslam'ın kutsal kitabında (Kur'an-ı Kerim) da görülebilir. Bunun en çarpıcı örneği: "... De ki: Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu? ..."⁸ ayetidir.

Bilgiyi aktaran ve üreten en büyük yapı olan eğitim örgütleri İslam uygarlığında özel bir öneme sahip olmuşlardır. Bu öneme uygun olarak ibadethaneler aynı zamanda birer eğitim merkezi olarak işlev görmüştür. Başlangıçta camiler, aynı zamanda ilim yerleri olarak kullanılmıştır. "Bu yerler o kadar popüler olmuş ki 10. yüzyılda yalnızca Bağdat'ta en az 3000 tane böyle merkez olduğu bilinmektedir. (...) Ancak zamanla ibadet atmosferinin kutsallığını korumak için bu yerler camiden ayrılmıştır. Böylece öğrenme ortamları, 'ders verilen yer' anlamına gelen medrese kavramı etrafında merkezileşmiştir." (Hilgendorf, 2003: 66). Ne var ki bu kurumlar da bugün düşünülen anlamıyla bilim üretme merkezlerine dönüşmemiştir. "Cami okulları, temel değer ve ahlak konularının Kur'an yoluyla tam olarak anlaşılması beklentisiyle öğrencinin ilerlemesini bekliyordu; bu kurumlar, öğrencinin yüksek analitik düşünce arayışına girmesini beklemiyordu." (Hilgendorf, 2003: 66). Dolayısıyla medreseler, toplumun sadece dinsel kültürünü aktarmaya yarayan kurumlar olarak kalırken bireyin araçsallaşması sürmüş, eğitim de bu amaca göre şekillenmeye devam etmiştir. Böylece eğitimdeki yabancılaştırma da sürmüştür.

"Orta çağda ekseri manastırlar kendi faaliyetleri için gerekli genç elemanları, bağlı oldukları tarikat ilkelerine uygun düşecek şekilde yetiştirmeyi sağlayacak okullar açmışlardır."

⁶ Riyazü's-Salihin, 243, C.1. s.258; M6853 Müslim, Zikir, 38

⁷ Riyazü's-Salihin, 953, C.2. s.295; M4223 Müslim, Vasiyye, 14

⁸ Zümer suresi, 9. Ayet, Diyanet İşleri başkanlığı Meali: "İslam ve Eğitim" başlığı ile burada ele alınacak kısmın kapsamı İslam dinini değil, İslam düşüncesi ve anlayışının daha çok hakim olduğu bölgelerdeki anlayış ve uygulama örnekleridir.

(Aytaç, 2012: 84). Bu dönemin benzer yaklaşımının İslam etkisindeki coğrafyada da görülmesi olanaklıdır. İslam anlayışında bilimin üretilmesi medreseler yoluyla olurken, bilimin sınırlarının da nasıl çizildiği önemli bir tartışma noktası olmuştur. İslami İmparatorluğun çöküşü sırasında okullar yükselişteydi ancak okulların bu hızlı çıkışı telkin (*indoctrination*) ve mezhepsel genişleme amacıyla kullanılmıştır. Bu dinsel iç çekişme döneminde, eğitimin yaratıcı düşünme ve deneyimden ziyade mezhepsel doktrin için bir araç olduğunu tahmin etmek zor değildir. Bu noktadan itibaren, “Müslümanlar bilim üretmek yerine, derin bilimin taklidini ezberinde tutmayı üstlenmiştir. Eski bilgi otorite olarak yansıtılmıştır. Üstelik Gazali'nin biçimlendirdiği eğitim yorumuna uydurmaya uğraşarak ama sorgulamadan ve farklı bir söz söylemeden.” (Hilgendorf, 2003: 69).

Gazali (1058-1111), İslam etkisindeki coğrafyanın uzun süre en etkili düşünürü olmuştur. Görüşlerinin bugün bile etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ayrıca o yalnızca İslami tasavvuf düşüncesini değil, bilim ve eğitim yaşamını da derinden etkileyen bir düşünür olmuştur. Eğitim anlayışına bakıldığında onun, eğitimdeki köklü yabancılaşmanın belirleyici bir yansıması olan düalizmi benimsediği görülecektir:

Eserlerinde bilişsel davranış değişikliği ile ilgili hususlarda birinci grup kavramları (Bilişsel alanla ilgili olanlar: Talim, teallüm, tahsil, tefekkür) kullanan Gazâlî, ahlâkî nitelik kazanma bakımından davranışlarda değişikliğin söz konusu olduğu durumlarda ikinci gruptaki kavramları (Duyuşsal alanla ilgili olanlar: Edeb, tehzib, tezkiye, ıslah) kullanır. (Çelikel, 2006: 1).

Gazali için bilim üretilen, icat edilen, dışarıdan alınan bir şey değildir. Gazâlî'ye göre “İlimler, toprağa gömülü tohum, okyanus dibindeki mücevher ve maddedeki cevher gibi ruhlarda kuvve halinde vardır.” (Gazali, 1995: 89). O halde eğitimin görevi, kuvve (potansiyel) halinde bulunan bu tohumu ortaya çıkarıp yetiştirmektir. Bu yaklaşım, Platon'un eğitim anlayışını hatırlatmaktadır. “Eğitim, birçoklarının sandığı şey değildir. Onlara göre eğitim, bilgiden yoksun bir ruha bilgi koymaktır. Kör gözlerle görme gücü vermek gibi...” (Devlet: 518b-c). Fakat Platon için bu olanaklı değildir. Başka bir deyişle öğrenme, bireyin kendisinde ortaya çıkan bir şeydir. Nitekim “Sokrates'te ruh çelişkilerden arınarak bilgiye ulaşır.” (Scolnicov, 2019). “Gazali'ye göre eğitim-öğretim (taallüm), her şeyden önce bir ‘kemal’e erme meselesidir. İnsanda kuvve halinde bulunanı fiili hale çıkarma amacı güder. (...) Fikri yoğunlaşma, ahlaki arınma ve akli aydınlanma beraberinde sonsuz bir öğrenme alanı olan tefekkürü getirir.” (Oruç, 2009: 8).

Orta Çağ'da teolojik kökten beslenen ve Aristoteles'ten etkilenen önemli bir felsefi yaklaşım daha vardır ki bu da Thomizmdir. Thomas Aquinas'ın (1224/5-1274) fikir ve eserleriyle Orta Çağ sonunda başlamış ve 17. yüzyıla kadar sürmüştür:

İdealizm ve realizmin eşsiz sentezi olarak bilinen Thomizm, her ikisinden de bir şeyler almıştır fakat her ikisinin toplamını aşmıştır. Thomizme göre idealizm, insani deneyimde bedene uygun bir yer vermemektedir. Realizm de insani deneyimde ruha uygun bir yer vermemektedir. Hem idealizm hem de realizm *a priori* ve *a posteriori* bilginin bileşik bileni olarak Thomist bireye eksik geldiler. (Kodrick, 2008: 210).

Thomistik eğitim, Aristoteles felsefesi ile Hıristiyanlığa (İncil) dayanır. Tektanrıci düşüncüyü temel alan Thomizm eğitime, insanlara doğaüstü yaşama layık olmalarını öğretme

görevini verirken realizmden de vazgeçememiştir. Bu felsefeye göre insanın ayırt edici niteliği aklıdır ve eğitim zihinsel mükemmelliği yaratmalıdır.

1.1.3. Rönesans ve Eğitim

Eğitim tarihine dikkatle bakıldığında ilk büyük paradigma değişikliğinin Rönesans döneminde yaşandığı görülecektir. Rönesansla birlikte premodern dönemi yansıtan “toplum için birey” anlayışı da değişmiş, bireyi yücelten modern dönem anlayışı kendini göstermeye başlamıştır. Bundan dolayı bu çalışmada bu yeni dönem, "bireyin yükselişi" olarak adlandırılmıştır. Rönesans'ın doğuşunun ayırt edici yönüne ilişkin pek çok şey söylenebilse de asıl önemli yönünün Antik Yunan düşüncesini yeniden canlandırmak olduğu söylenebilir. "Her ne kadar Rönesans, klasik öğrenmenin yeniden doğuşu olarak yorumlansa da daha çok ilahi ve inançsal özelliklerden ziyade Yunan ve Latin klasiklerinin hümanist ve seküler bakış açısında bir değişimdir." (Sifuna ve Otiende, 2006: 97). Antikiteyi canlandırmanın yanı sıra Rönesans, bilim alanında da önemli farklılaşmaların ortaya çıkmasında en belirleyici dönem olmuştur.

Rönesans ve bu dönemin eğitim yaklaşımının anlaşılması için Rönesans'ın ortaya çıkış sürecine bakmak faydalı olacaktır. Zira Rönesans tek yönlü ve bir anda, aşkın bir müdahaleyle ortaya çıkan bir hareket değildir. "Daha 14. yüzyılın ortalarından itibaren, İtalya ve başka bölgelerdeki birçok bilgin, yazar ve sanatçı yeni bir çağda yaşadığını ifade etmek için bu yenilenme metaforunu kullanmaya başlamış; bu aydınlık dönemi, 'karanlık çağ' olarak adlandırdığı dönemden ayırmıştı." (Burke, 2000: 8). Bu uzun süreç içerisinde Rönesans'ın ortaya çıkışında pek çok şey etkili olmuştur. "Rönesans, Orta Çağdan yavaş yavaş bir kopuştur. ... Rönesans, modern dünyada önemli değişikliklere neden olmuş ve modern eğitimin gelişimini başlatmıştır. Kısaca, Rönesans hem kilise hem de devletin Orta Çağ otoriterliğine karşı bir reaksiyonu olmuştur." (Sifuna ve Otiende, 2006: 99). 14. yüzyılda başlayan bu hareket, 16. yüzyılda Reform hareketlerinin de doğuşuna olanak sağlamıştır. Kilise otoritesine karşı yapılan bu karşı çıkış, modern eğitimi başlattığı gibi etkileri günümüze kadar süren uzun erimli bir değişimin başlatıcısı olmuştur.

Orta Çağ düşüncesi ve Skolastik anlayış bin yılı aşkın bir süre eğitim anlayışının ana belirleyeni olmuştur. Ancak bu durum, Rönesans ile birlikte değişmeye başlamıştır. Kilisede de bunun sonucu olarak eğitimle ve bireyin eğitimdeki yeriyle ilgili önemli değişiklikler ortaya çıkmaya başlamıştır. Ancak Rönesansı şekillendirdiği gibi eğitimle ilgili değişimi şekillendiren de daha çok Hümanizm ideali olmuştur. Hümanizmle birlikte eğitim uygulamalarında değişim ve eğitime bakışta önemli farklılaşmalar olmuştur. "Çok yönlü ve serbestçe eğitilmiş insanlar yetiştirmek için birtakım hümanist eğitimciler belirleyici pedagojik stratejiler geliştirmişlerdir." (Sifuna ve Otiende, 2006: 100). Yaratıcı birey ideali ise kendinden önceki dönem için büyük bir devrim anlamına gelir. İtalyan eğitimci Pietro Paolo Vergerio'nun *Kibar Adetleri ve Özgür Çalışmalar Üzerine* (De ingenuis moribus ac liberalibus studiis -1402/3) adlı eseri, Rönesans'ın ilk ve en etkili eserlerinden olmuştur. Aynı zamanda bu eserin yayımlanış yılı da bu çalışmada modern dönemin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Yine bu dönemde İstanbul'dan Floransa'ya giden ve Platon'un *Devlet*'ini çeviren Manuel Chrysoloras (1355-1415) bu dönemin başlatıcılarından biri olarak kabul edilebilir. Hangisi kabul edilirse edilsin, tüm bu çalışmalar, yeni bir paradigmanın habercisidir. Yeni bakışla ortaya konan Rönesans dönemindeki bu

eserler, Metot ve Aydınlanma döneminde ortaya çıkacak büyük eğitim düşünürlerinin ve filozoflarının gelişini hazırlamıştır. Rönesans eğitiminin bu yeni yüzlerinden kimisine değinmek gerekmektedir.

Rönesans eğitiminin değişen yüzünü ortaya koymak için kendisinden söz edilecek ilk eğitimci Vittorino da Feltre'dir (1378 veya 1379 – 1446). İlk tipik Rönesans okulunu Manuta'da açmıştır. Vittorino'nun kendisi herhangi bir kitap yazmamıştır. "Onun öğrencileri, kurduğu okulun etkisini gittikleri yerlere taşımışlar. (...) Bu okul hümanizm temelleri üzerine organize edilmişse de ne antik dönemin iddialarını abartmış ne de Orta Çağ Hristiyanlık ideallerinden tamamen kopmuştur." (Thurber, 1899: 295-297). Bu okulla ilgili incelemelerde okulun mimarisi ve çevre düzenlemesinin önemsendiği görülmüştür. Bu önem, Deweyci eğitim anlayışını anımsatmaktadır. Nitekim Türkiye gezisi esnasında Hükümet'e yazdığı ilk raporunda (1939), eğitimin içinde gerçekleştiği ortamın önemini birden çok maddede mimariye vurgu yaparak belirtmiştir. Uygun bir mimarinin söz konusu olmadığı okullarda disiplini, yaratıcılığı, öğrenmeyi sağlamanın zorlukları buradan çıkarılabilir.

Bir diğer hümanist düşünür ve daha tanınmış olanı Rotterdamlı Desiderius Erasmus'tur (1466-1536). Onun eğitim üzerindeki etkisi de daha uzun ömürlü olmuştur. Smith'in (2001: 216) de belirttiği gibi: "Erasmus'un müfredatı yaklaşık 400 yıl boyunca eğitimimizin temeli olmayı sürdürmüştür." Erasmus'un düşüncelerinin bunca etkili olmasının nedenlerini Aytaç (2012: 109-110) şöyle açıklamaktadır: "Erasmus, Avrupa hümanizminin en yüksek noktasını teşkil etmiştir. Zamanının Hristiyanlığına karşı Antik pagan kültürünü ön plana geçirmiştir. Erasmus, eğitim ve öğretim yoluyla ulaşılan asaleti, doğuştan getirilen ve bayraklarla süslenen asaletten daha üstün tutmuştur."

Bir başka önemli Rönesans düşünürü ise *Denemeleri*yle ünlenen Michel de Montaigne'dir (1533-1592). Onun eğitim görüşleri, yaşadığı dönemde farklı bir çığır açmıştır. Montaigne'nin doğaya uygun bir eğitim ve hayat için okul düşüncesi, kendinden sonraki eğitim anlayışlarına önemli etkide bulunmuştur. Montaigne, "(...) insanların beğenileri geliştirilmeli; çocuklar kazanç sağlamak ve dış etkenlerin doyumunu için değil, kendi iç zenginliklerinin ve güzelliklerinin oluşumu için öğrenim görmelidir." (2004: 31-32). Bu bakış açısıyla Montaigne, kendi dönemi için devrimci bir öneride bulunmuştur: Eğitim, bireyin kendini tanımasının bir aracıdır; bireyi bir başka amaç için hazırlayan araç değildir. Bireyin eğitim aracılığıyla farklı bir amaç için hazırlanması, bireyi ve onun kendisini tanımasının amacı olan eğitimi birbirine yabancılaştırmıştır. Ancak Montaigne, yalnızca bireyin araçsallaşmasına karşı çıkmamış ayrıca Deweyci felsefenin önemli kavramlarından biri olan "deneyim"e de değinmiştir: "Öğrencinin yararlandığı bilgiler belleğindeki kilerden çok yaşamındaki canlı kanıtlar olduğu için, öğrenci her görüşten ne öğrendiğini düşünmeli ve bunu birçok konuya uygulayabilmelidir ki bilgileri gerçekten anladığını ve özümlediğini kanıtlayabilsin." (Montaigne, 2004: 32).

Rönesans'ın bir devamı olarak değerlendirilen bir diğer büyük değişimin adı ise "Reform"dur. "Reformasyon gerek Rönesans gerekse Hümanizm'den farklı bir karakter taşır. Çünkü Reformasyonda söz konusu olan ne güzel sanatlar ne de bilim alanındaki bir yenileştirme değil, kilise ve politika alanındaki yenileştirmelerdir." (Aytaç, 2012: 123). Her ne kadar dinsel bir kimlik taşısa da eğitim örgütleri üzerinde reform hareketlerinin önemli etkileri

olmuştur. Martin Luther (1483-1546): "Ülkeyi yönetenler insanları mızrak ve silah taşımaya, surları savunmaya ve diğer askeri görevlere zorlayabiliyorlarsa onların çocuklarını okula göndermeye zorlama hakları bundan çok daha fazladır." (akt. Smith, 2001: 214). Luther'in bu önerisi, yaşadığı dönemde devlet düzeyinde uygulama olanağı bulamamış olsa da önemli etkisi olmuştur. "Reform, zaten Rönesanstan etkilenen Avrupa eğitim kurumlarını derinden etkilemiştir. Böylece çok çeşitli gruplar kendi eğitim teorilerini geliştirip kendi okullarını kurmuşlardır." (Sifuna ve Otiende, 2006: 105).

Reform da dahil olmak üzere bu dönem bir bütün olarak değerlendirildiğinde Rönesans ile birlikte değişimlerin pek çok alanda başlamış olduğu ancak bunun her anlamda büyük çaplı değişime yol açmadığı görülmektedir. Örneğin, "Eğitimden kimlerin yararlanması gerekir?" sorusuna yaklaşım Rönesans'ta değişiklik gösterse de önemli bir farklılık göstermemiştir. Rönesans eğitim anlayışında daha çok halk çocuklarının eğitimi değil, seçkin hür ve soyluların eğitimi söz konusu edilmiştir. "Eğitim erken dönem Orta Çağ'da tamamen, yüksek Orta Çağ'da ve Rönesans'ta da kısmen erkeklerin ilgi alanı olarak kalmış ve toplumun büyük ölçüde sadece aristokratik kesimine hitap etmiştir." (Gümüş, 2010: 38). Ancak yine de bireye ve eğitime verilen önem, özgürlükler ile ilgili tutum bakımından premodern dönemden büyük farklılık göstermektedir. Özellikle bu dönemde (modern) sadece eğitim üzerine yazıp düşünen kişilerin katkıları önceki döneme göre çok daha fazladır.

1.1.4. Modern Dönem (Metot, Aydınlanma Çağı) ve Eğitim

Rönesans Döneminin sanatta başlayan etkisiyle birlikte bilim alanında da bir hareketlenme başlamıştır. Bu hareketlenmenin en çarpıcı çıkışı ise Kopernik Teorisi'dir. Başlıca eseri olan *De Revolutionibus Orbium Coelestium* (Göksel Kürelerin Devinimi Üzerine - 1543) adlı kitabında Kopernik, dünya merkezli düşüncenin yanlışlığını ortaya koymuştur. Güneşi merkeze alan yeni düşüncesiyle önemli bir paradigma değişimine neden olmuştur. Diğer pek çok alan gibi bu değişimden eğitim de etkilenmiştir. Bu düşünce değişimiyle paralel olmasa da bununla birlikte toplum merkezli anlayışın merkezden çekilmesi hızlanmış, yerini birey merkezli düşünceye bırakmıştır.

Rönesans Döneminde başlayan büyük değişimler, XVII. yüzyılla birlikte insan aklının ve dolayısıyla bireyin merkezileşmesiyle sosyal alana, siyasal alana ve eğitim alanına da sıçrayarak yayılmaya devam etmiştir. Tüm bu değişimlerle yeni bir düşünsel yaklaşım biçimlenmeye başlamıştır:

XVII. ve XVIII. yüzyılın entelektüelleri ve filozofları, insan aklının; insanlığın sosyal, politik ve ekonomik hastalıklarını iyileştirebileceğine inanmışlardır. Bu da bizi ebedi barış, ütöpik hükümet ve mükemmel toplumun olduğu zamana taşıyacaktı. İnsan, aklıyla varlığını yöneten doğa yasalarını keşfedebilecekti. Bu bilgiyle insan, kendi ırkının ilerlemesini garanti altına alabilecekti. (Sifuna ve Otiende, 2006: 118).

Modern dönem ile birlikte bilim, siyaset ve etik alanındaki sorgulama ve değişimler, eğitime de yansımış ve bu alanda da değişimler gerçekleşmiştir. "İlk defa bu devirde, eğitim ve öğretimin planlanmış bir biçimde uygulanması gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu çağda artık yalnızca uzun süreli eğitmek yetmemekte, aynı zamanda da iyi bir şekilde eğitmek istenilmektedir." (Aytaç, 2012: 135). Metot Çağıyla birlikte eğitimin uygulanmasına, hedef

kitlesine, planına vs. dönük bu sorgulamaların sonucunda büyük değişikliklere gidilmesi ise zaman almıştır.

Metot Döneminin eğitim anlayışı üç başlık altında toplanabilmektedir: Büyük didaktikçiler-reformcular, Aristokrat Eğitim Teorileri ve Pietizm⁹. Bu dönemin büyük didaktikçileri olarak Wolfgang Ratke (1571-1635) ve Jan Amos Comenius (1592-1670) sıralanabilir. "Ratke, J. Locke'tan önce, Antik Çağ'dan beri hissedilir bir şekilde akıp gelen bir teoriye, yani insan zihninin doğuştan boş bir levha olduğu görüşüne sahip bulunmaktadır." (Aytaç, 2012: 140). Metod Çağının diğer önemli eğitim anlayışını aristokrat eğitim teorisyenleri oluşturmuştur. Bu teorinin ileri gelenleri: John Milton, François Fenelon, August Herman Francke gibi isimlerdir. Metod Çağının üçüncü eğitimci grubunu ise Pietizm Akımı oluşturur. "Öznellik, bireysellik ve insanların inanca gerçek katılımına yapılan vurgu, Pietizmi erken aydınlanma düşüncesi için ideal bir ortak yapmıştır." (Sassen, 2015).

Metot döneminin çarpıcı anlayışını ortaya koyanlar, büyük didaktikçiler olmuştur. Lang'a (1965: 96) göre, "döneminin en önemli eğitimcisi sayılan Comenius, pek çok görüşünü Bacon'un "Instauratio Magna" adlı eserinden almıştır." Kendi dönemi için radikal görüşleri olan Comenius'a göre eğitim, bireyin doğuştan kazandığı bir haktır. "Üstelik bu hak: genç, yaşlı; kadın, erkek; fakir, zengin herkes için geçerliydi. Her birey eğitim almalı ve bu eğitim sınırlı bir alanı değil, tam bir eğitimi kapsamalıdır." (Lang, 1965: 99). Eğitimin herkese ulaşması gerektiğini savunan Comenius, buna uygun bir eğitim okulu da kurmuştur. Comenius'un bu bakışı, eğitim anlayışını ve kurumlarını değiştirme çabasına da eşlik etmiştir. Bunun yanı sıra şunu da ifade etmiştir: "... aklın başlangıcı, sadece şeylerin isimlerinin öğrenilmesi değildir, aksine şeylerin kendisinin gerçek algısına (*actual perception*) dayanır." (akt. Lang, 1965: 103). Comenius'un, duyu deneyimlerini aklın öğrenmelerinin başına geçirmesi, deneyimci Dewey felsefesiyle de çarpıcı bir benzerlik gösterir. Comenius gibi onun da eğitim kurumunu yeniden yapılandırmak istediğini belirten Snelgrove (2017: 41) düşünürün eğitim düşüncesini şu beş madde etrafında yapılandırıldığını ileri sürmüştür:

1. Bir ve tek olarak öğrencinin-çocuğun sosyal ve psikolojik ihtiyaçları. 2. Eğitim süreci, okulun yapısı ve öğretme edimi 3. Müfredat, esas konu nasıl tasarlanır ve nasıl sunulur? 4. Metotlar, dersler nasıl tasarlanır ve ulaştırılır? 5. Sosyal bir kurum olarak okul, onun toplumla ilişkisi, onun ilerleme ve gelişme için ihtiyaçları.

Rönesansla değişmeye başlayan, Metot Çağında yaygınlaşan "birey merkezlilik", XVIII. yüzyılda Aydınlanma Çağı olarak zirve yapmıştır. Dolayısıyla "aklın gücü" ile ifade edilen "bireyin gücü", aslında akli merkeze alan Aydınlanma Döneminin birey merkezli anlayışdır. Bu dönemde bireyin her çeşit zorluğun üstesinden gelebileceği düşüncesi hâkimdir. Francis Bacon'a atfedilen "Bilgi güçtür." sözü, aydınlanmada genel kabul görmüştür. Akla ve dolayısıyla insana duyulan bu sonsuz güvenin eğitime de önemli yansımaları olmuştur. Eğitime verilen önemin artmasının yanı sıra eğitim üzerindeki kilise etkisinin azalması, Metot Çağında kurulan ve artan kiliseden bağımsız okullar bu dönemin eğitim durumunu yansıtmaktadır. "Bu çağın filozofları aynı zamanda Calvinist bakışın -insanın

⁹ Birey merkezli Protestan dindarlık.

doğuştan ahlaksız olduğu- ve Katolik bakışın -insanın ruhsal olarak eksik olduğu- düşüncesini de reddettiler." (Sifuna ve Otiende, 2006: 119). Bireyin doğuştan suçlu olmadığı, günahsız olduğu ve hatta insanın doğal olarak iyi olduğu düşüncesi, eğitim alanında iki önemli isimle daha çok öne çıkmıştır: John Locke ve Jean-Jacques Rousseau.

Her iki düşünürde de görülen bu aydınlanmacı aklın bir yansıması olarak bireye, doğru bir eğitimle her şeyin öğretilebileceği ileri sürülmüştür. Rousseau bu çizgiyi takip ederek, bu çalışmada "modernizm" olarak dönemselleştirilen anlayışı şöyle dile getirmiştir: "Bitkiler tarımla, insanlar eğitimle yetiştirilir. (...) Doğduğumuzda sahip olmadığımız ve büyüdüğümüzde gereksinim duyduğumuz her şey bize eğitimle verilir." (Rousseau, 2009: 6). Dolayısıyla Rousseau (2009: 42), "tüm öğrenmelerimizin sonradan gerçekleştiği" şeklindeki görüşüyle Locke'a yaklaşıp da ondan farklı olarak, bireyi boş bir levha olarak görmemiştir. Ancak bu kabulün etken bir unsur olmadığı da açıktır.

Birey, en önemli şeydir. Bu bakımdan Rousseau kendi dönemini de aşarak, "çocuk-özne"nin varlığını kabul eder, onu herhangi bir yetişkinin minyatürü olarak görmez.

Çocukluğu hiç tanımıyoruz: (...) En bilge kişiler, çocukların neleri öğrenmek durumunda olduklarını göz önünde bulundurmadan, insanlar için öğrenmenin önemli olduğu düşüncesine saplanıp kalıyorlar. Çocuğun içinde hep yetişkini arıyorlar; onun yetişkin olmadan önce ne olduğunu akıllarına bile getirmiyorlar. (Rousseau, 2009: 2).

Bu yaklaşım, hem çocuğun varlığına, özgünlüğüne bir vurgu hem de otoriter bir öğretime karşı çıkış olarak görülebilir. Aydınlanma Dönemi bağlamında her ne kadar Rousseau, (doğalcı) natüralist özelliklerle yansıtılsa da onun deneyim, alışkanlık ve doğa gibi kavramlar etrafında yabancılaşma karşıtı bir düşünce de sergilediği bu çalışmanın ikinci bölümde gösterilmeye çalışılacaktır.

Fransız aydınlanması, John Locke'un başını çektiği İngiliz aydınlanmasından farklı bir yol izlemiştir. Burada esas farklılığı Fransız Aydınlanmasının gösterdiğini söylemek daha yerinde olacaktır. Çünkü hiçbir Aydınlanmacı düşünce, Fransa'da olduğu kadar geniş halk kitlelerine yayılmamıştır. Bu farklılaşmanın ortaya çıkışında, başta Ansiklopedistler olmak üzere Fransız aydınlarının halkı bilgilendirmek için yaptıkları çeşitli çalışmalar etkili olmuştur. Fransız aydınlanmasının önemli isimlerinden bazıları La Mettrie, Helvetius ve Rousseau olarak sayılabilir. Dewey (1915: 289), *Demokrasi ve Eğitim* adlı kitabında Helvetius'tan söz etmiş ve onu en tutarlı duyumcu (sansüalist) olarak nitelemiştir. Aytaç (2012: 174) ise C. A. Helvetius'u Locke'un sansüalist pedagojisinin bir geliştiricisi olarak görmüş ve onun görüşlerine dayanarak doğuştan insan zihinleri arasında eşitsizlik olduğunu ileri süren her türlü idealist görüşü reddetmiştir. Rousseau'nun ve Locke'nin görüşlerinde vurgulanan "eğitim"dir ancak temelde vurgulanan "akıl" ve "birey merkezilik"tir.

Aydınlanma Çağının kurucusu da kabul edilen John Locke'un eğitime ilişkin görüşleri bu dönemde etkili olmuştur. Onun için eğitim, bireyin yaşamının şekillenmesinde en önemli belirleyicidir. Eğitimin yaratabileceği etkiye ilişkin Locke, radikal bir yaklaşım sergilemiştir. Doğduğunda insan zihnini "tabula rasa" (boş levha) olarak kabul eden Locke'a göre: "... insanların on tanesinden dokuzunun iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olması eğitimlerinden dolayıdır." (Locke, 2004: 15). İngiltere'de, Fransız aydınlanması kadar olmasa da eğitimin

halka yayılmasında Locke'un ileri sürdüğü bu ve benzeri bazı görüşler de etkili olmuştur. Pragmatik bir yaklaşım da sergilemiş olan Locke, eğitime verdiği önemi yine şöyle vurgulamıştır: "... para harcama konusunda çocuklardan daha değerli bir alan yoktur, bu yüzden olağanüstü maliyetler ortaya çıksa bile, aslında bunun pahalı olduğu söylenemez." (Locke, 2004: 98).

Kısaca ifade edilirse, bireyi merkeze almayan premodern dönemin zihniyetinde, toplumun büyük çoğunluğunun formel eğitim alma şansı da olmamıştır. Üstelik bu durum yalnızca Sümer ya da antik Mısır'da değil, kabaca Rönesans Dönemine kadar yaşamış tüm toplumlar için geçerli olmuştur. Başka bir deyişle, "premodern dönem"de birey ve eğitim araçsallaşarak yabancılaşmanın temellerini oluşturmıştır. Öte taraftan bireyi merkeze taşıyan modern dönemin handikabı ise insan aklına duyulan mutlak inanç olmuştur. Birey merkezli düşünce; bireyin kendi sınırlarını da aşan, kendini mutlaklaştıran farklı bir konum seçmiştir. Modern dönemde birey ve kısmen de olsa eğitim merkeze taşınmıştır. Ancak bu kez de eğitsel açıdan umulan gerçekleşmemiş, modern anlayış, bireye rağmen bireycilik yapmıştır. Bir diğer deyişle modernizmde bireyin kusurları, tarihsel, toplumsal ve biyolojik bir canlı oluşu bir kenara bırakılarak soyutlanmıştır. Durum böyle olduğu için de bireyin soyutlanmasıyla ortaya çıkan bu yeni paradigma -birey merkezli eğitim-, "yabancılaşma"nın sürmesine neden olmuştur.

1.2. Dönemselleştirme: Premodern, Modern ve Postmodern

Eğitim tarihi, ne zaman başladığı tam olarak bilinemeyecek kadar uzak bir geçmişe dayanmaktadır. Bu uzun geçmişte, pek çok değişimin yanı sıra önemli bazı benzerliklerin görülmesi de olağandır. Eğitimdeki çeşitlenmelerin/farklılaşmaların ve benzeşmelerin anlaşılması amacıyla bir değerlendirme yapılırken eğitimin "kim?" veya "ne için?" olduğuna bakılabilir. Eğitimin "kim?" ve "ne için?" oluşu, ana eksenlerden biri olarak kabul edildiğinde, bu çalışmanın da yukarıdaki kısmında ele alındığı üzere, eğitimin kavram içeriğinin büyük benzerlikler gösterdiği de fark edilecektir.

Eğitim tarihindeki benzerlik ve farklılaşmalar, eğitimin kavram içeriğinin dönemselleştirilmesine olanak sağlamıştır. Eğitimdeki küçük çaplı değişimler bir yana bırakılıp eğitime belli bir uzaklıktan bakıldığında büyük farklılıklara yol açmış paradigma değişiklikleri fark edilecektir. Bu nedenle eğitim yaklaşımları bazı ölçütler esas alınarak, benzerlik ve farklılıklar gruplandırılarak dönemselleştirilmeye çalışılacaktır. Ancak belirtmek gerekir ki eğitim tarihini, benzerlikleri nedeniyle tek bir başlık altında toplamak olanaklı olmadığı gibi her değişiklik için ayrı bir başlık (bölüm) açılmayacağı da ortadadır. Bu nedenle burada sınırlı bir dönemselleştirme yapılacaktır.

Eğitim kavramının geçmişten günümüze hep bir değişiklik içerisinde olduğu bir olgudur. Bu değişim olgusundan hareketle, eğitimin kavram içeriğinin ve uygulamalarının geçmişte değişiklikler göstermiş olduğu gibi gelecekte de değişiklikler göstereceği beklenmelidir. Değişim olgusu, eğitim kavramının içeriğinin tam olarak belirlenip sınırlandırılmasını zorlaştırmaktadır. Ancak bu zorluk, herhangi bir kavramsallaştırmanın olanaklı olmadığı anlamına gelmez. Daha önce "1.1. Tarihsel Tanım ve Yaklaşım Örnekleri" bölümünde de ele alındığı üzere eğitim kavramı, büyük değişiklikler göstermişse de bazı

bakımlardan önemli dönemsel ortaklıklar da göstermiştir. Bu ortaklıklar/benzerlikler sadece sıradan, zorunlu ya da bölgesel olmamıştır. Bu çalışmada gösterileceği üzere, özellikle “yabancılaşma”nın nedenlerinden olan, “bireyin feda edilişi”ndeki ortaklık gibi kapsamlı benzerlikler de bulunmaktadır.

Bu çalışmada eğitimin dönemselleştirilmesi yapılırken ilk paradigmayı, "birey-özne" kavramının anlam içeriğine karşı benimsenen tutum belirlemiştir. “Birey-özne” kavramı; eğitimin başat değeri olan, kendi yaşam deneyimlerinden soyutlanmadan eğitim kavramının içeriğini dolduran ve/ya değiştiren etkin bireyi ifade etmektedir. Bir başka deyişle, “birey-özne”den kasıt, özerklik sahibi bireydir. Bu anlamda birey-özne yaklaşımı, bireyin kendi-aracılığıyla varlığını temel almaktadır. Oysa ilerleyen bölümlerde Deweyci ayrımla açıklanacak "geleneksel eğitim" yaklaşımında birey, kendinde-değer olarak görmezden gelir. Eğitim tarihine bakıldığında, geleneksel olarak bireyin dikkate alındığı bazı durumlar görülmüşse de bu, “birey-özne” olarak kabulünün değil, toplumsal-nesne olarak kontrol altında tutulması arzusunun sonucudur. Dolayısıyla toplumsal bağlamıyla geleneksel eğitimin bir amacının da bireyin arzularının bastırılması olduğu söylenebilir. Burada “bastırılma”dan kastedilenin anlaşılması için bir önceki bölümde sözü edilen medeniyetlerin eğitim geçmişlerine bakmak yerinde bir karar gibi görünmektedir.

Eğitimin dönemselleştirilmesinin ikinci paradigması, eğitimin araçsallaştırılmasıdır. Bu bağlamda, eğitimin yalnızca araçsallaştırılması değil, araçsallaştırma biçimi de belirleyici olmuştur. Zira eğitim farklı dönemlerde, farklı amaçlar (topluma feda edilmesi, bireyin birey için kutsanması ve bireyin yersiz yurtsuz kalması) uğrunda araçsallaştırılmıştır. Bu çalışmada eğitim tarihine "eğitimin araçsallaştırılması" ve "birey-özne" bağlamında bakıldığında eğitim tarihinin üç döneme ayrılabilirliği savunulmaktadır. Bunlar: premodern, modern ve postmodern dönemlerdir. Ancak hemen belirtmek gerekir ki eğitimle ilgili tek dönemselleştirme, bu çalışmayla sınırlı olmak zorunda değildir.

Bu çalışmada ortaya konan üçlü dönemselleştirmeden farklı dönemselleştirmelerin de yapılabileceği açıktır. Nitekim benzer dönemselleştirme çalışmalarına eğitim tarihinde rastlanmaktadır. Söz gelimi bu çalışmada bir "çare" olarak önerilen düşünürün yaklaşımı, eğitimi "geleneksel" ve "ilerlemeci" olarak iki döneme ayırmaktadır. Dewey, özellikle Amerikan eğitimi için, ikili dönemselleştirmeyle kurulmuş bir eğitim tarihi okuması yapmış ve eğitimi "geleneksel" (*traditional*) ve "ilerlemeci" (*progressivist*) olarak iki ayrı kategoride toplamıştır.

Bu çalışmada Dewey'nin ikili ayrımından farklı olarak, eğitimdeki paradigma değişimlerini daha iyi gösterdiği düşünülerek, üçlü dönemselleştirme kullanılmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmada onun ikili yaklaşımından da beslenerek yabancılaşmanın eğitimde ortaya çıkışı ve üç dönem boyunca devam edişi sorgulanmıştır. Premodern, modern ve postmodern eğitim kavramlarının, felsefe ve yaklaşımları açısından anlamlı bir üç faz, üç ayrı dönem olduğu burada gösterilmeye çalışılmıştır. Sözü edilen ayrım ve bu ayrımın paradigmalar üzerinden okunması takip eden bölümde yapılacaktır. Ancak bu bölümde eğitimin tarihsel dönemselleştirmesi yapılırken, "1.1. Tarihsel Tanım ve Yaklaşım Örnekleri" bölümünde ayrıntılı inceleme yapıldığından yeniden eğitim tarihine değinilmeyecektir.

Eğitim, tarihi bağlamıyla ele alınarak "birey-özne" ve "eğitimin araştırmaları" paradigmaları üzerinden değerlendirildiğinde üç ana dönem belirlemektedir. Bunlardan ilki, "Toplum İçin Birey" paradigmasıyla beliren "premodern" dönem olacaktır. İkincisi, "Bireyin Yükselişi" paradigmasıyla ortaya çıkan "modern" dönemdir. Üçüncüsü ise "Kayboluş!" paradigmasıyla diğer iki dönemi takip eden "postmodern" dönemdir. Dolayısıyla bu çalışma, öncelikle eğitimde meydana gelen bu üç önemli paradigma değişikliğini ortaya koyma iddiası taşımaktadır.

1.2.1. Premodern: Toplum İçin Birey

Premodern (modern öncesi) döneme başlarken bu dönemin ne zaman ve nasıl başladığını belirlemek gerekli görünse de dönemin tarihsel başlangıcı kesin olarak belirlemek olanaklı değildir. Premodern dönem için Sokrates ve sonrası döneme bakmak gelenekselleşmiş bir kabul olsa da öncesinden sürüp gelen eğitim anlayışına da bakılabilir. Örneğin Homeros'un şiirleri doğacı filozoflardan ve alanyazınında çoğunlukla ilk filozof kabul edilen Thales'i de önceleyen, mit özelliği gösteren, Antik Yunan düşüncesinin köklerini de barındıran bir dönemi anlatmıştır. Yunan yaşam ve düşünce dünyası bu dönemde büyük bir hareketlilik içerisinde olmuştur. "Yunanlar, Mısır rahiplerinin deyişiyle, ezeli çocuklardır ve trajik sanatta da yalnızca çocuklardır; bilmezler ellerinde nasıl yüce bir oyuncağın ortaya çıktığını ve parçalandığını." (Nietzsche, 2011: 103). O halde felsefi düşüncesinin doğduğu Antik Yunan esas alındığında bu zamanı Homerik dönemden (İÖ 800?) başlatmak olanaklıdır.

Sokrates'e kadar olan dönemle Sokrates sonrası dönem arasında farklılıklar görülse de dönemselleştirme bakımından yeterli düzeyde benzerlikler de görünmektedir. Bu benzerliklerin anlaşılması için halk ile yönetim ilişkilerine bakılabilir: "*İlyada* ve *Odyseia*'da ele alınan *demos*, gelişmelerden kimi zaman yakınan, kimi zaman da hoşnut kalan, fakat her zaman emir alan bir topluluk görüntüsü çizmektedir." (Finley, 2003: 127). Aslında bu durum, tüm pre-modern dönem için ortaktır ve belirleyicidir.

Felsefe tarihinde Sokrates öncesi dönemi kendisine konu edinen, özlem duyan önemli filozoflardan biri kuşkusuz Friedrich Nietzsche'dir. "Tragedyanın ölümüne neden olan, ahlak Sokratesçiliği, kuramsal insanın diyalektiği, yetingenliği ve neşesi - nasıl? Tam da bu Sokratesçilik bir çöküşün, bitkinliğin, hastalanmanın, anarşik bir biçimde dağılan içgüdülerin bir işareti olamaz mıydı?" (Nietzsche, 2011: 2). Böylece Nietzsche, tarihsel anlamda belki de ilk sayılabilecek yabancılaşmayı Sokrates'le başlatmıştır. "Sokrates, bireyi adeta varoluşun uzağına fırlatan, mitostan ve tragedyadan uzaklaştıran bir anlayışın köşe taşı ve sembolüdür. Üstelik Sokrates ve Sokratesçiler bunu başarabilmek için bilime başvurmuşlardır. (...) Oysa bu, bir hakikatten kaçış ve Sokrates'in sembolleştirdiği bir 'ironi' olarak görünmektedir (Nietzsche, 2011: 2-3). Çünkü Sokrates, bilimi kendinden önceki doğa filozofları gibi esas almış, kendi düşüncesinin temeline yerleştirmiş değildir. "...Platon öncesi filozoflar, hakiki 'kaşifler'dir. Onlardan sonra gelenlerin hepsi için felsefe yapmak kesinlikle daha kolay olmuştur. Mitten doğa yasalarına, imgeden kavrama, dinden bilime giden yolu bu ilk filozoflar bulmuşlardır." (Nietzsche, 2018: 85-86).

Aslında "pre-Sokratikler" dendiğinde bundan tek bir zaman diliminin anlaşıldığını söylemek zor olsa da Sokrates'ten önce başladığı bilinen geniş bir zaman dilimi anlaşılmalıdır.

Alanyazınında sıklıkla “Sokrates Öncesi Dönem” ifadesi kullanılmakla birlikte, bu çalışma kapsamında Sokrates'ten çok öncesine adreslenen bir ortaklıklar bütünlüğü ve yine ondan çok sonrasına kadar süren tutarlı bir eğilimin ifadesi olarak *premodern* isimlendirmesi tercih edilmiştir.

Premodern dönemin başlangıcına dair bir kesinlik olmadığı gibi bitişiyle ilgili de tartışmalar sürmektedir. Ancak XVII. yüzyıldan itibaren Descartes'le başlatılan rasyonalist felsefe ve Modern dönem, çoğunlukla bu dönemin bitişi olarak kabul edilegelmiştir. Orta Çağ'da kendine zemin olarak gördüğü “dinsel inanış”ı bırakan toplumun da Descartes’la birlikte “düşünme-akıl” zeminine kavuştuğu söylenebilir. Ancak -yukarıda da değinildiği üzere- Descartes öncesi dönemde Kopernik, Galileo, Kepler gibi düşünürlerle belirginleşen Rönesans fikri de yabana atılmamalıdır. Zira düşünsel anlamda ortaya çıkan paradigma değişimiyle asıl başlangıcın Rönesans döneminde gerçekleşmeye başladığını da ifade etmek gerekir. O halde burada bir tarih vermek gerekirse bu süreci Homerik dönemden XV. yy.a kadar uzatmak olanaklıdır. Premodern dönemin bitişi için düşünsel değişimin önemli paradigmalarından biri olan aklın merkezi bir konum alması gerekçe gösterilebilir. Bir başka deyişle bireyin merkezi bir konuma yerleşmesi “modern dönem”i başlatmıştır, bunu başlatansa Rönesans düşüncesi olmuştur. Bu değişimle birlikte (Rönesans dönemi) premodern dönemin bittiği söylenebilir.

Homerik toplum hakkında birçok yazı kaleme almış olan M. I. Finley (2003: 139), klasik dönem için, “...toplumun temel değerleri belliydi. Önceden belirlenmişti. Kişinin toplum içindeki yeri, statüsü doğrultusunda edindiği ayrıcalıklar ve üstlendiği görevler de tayin edilmişti.” der. Bireyin tek başına ne bir ayrıcalığı ne de farkı vardır. Finley'in Homerik topluma dair söyledikleri, diğer heroik toplum biçimleri için de geçerlidir. Söz gelimi, “İzlanda veya İrlanda toplumunda da geçerlidir.” (MacIntyre, 2001: 184). Özgün bireyin varlığı, toplumsal yapı içerisinde erimiştir: “Homerik toplumlarda ahlaklılık ve toplumsal yapı aslında bir ve aynı şeydir. Yalnızca bir tek toplumsal bağlar kümesi vardır. Ayrı bir şey olarak ahlaklılık, henüz var değildir.” (MacIntyre, 2001: 187). Birey merkezli anlayış söz konusu değildir. MacIntyre’ın (2001: 201) da belirttiği gibi: “Birey (tikel) farklı dönemlerde, farklı bir tikellik (Homerik ve Antik Yunan farklılığı) sergilese de hep topluma karşı sorumludur.” Premodern dönemde birey; iyi bir asker, iyi bir yönetici, iyi bir komşu vs. olabilir ve olmalıdır da. Kadınlar ise iyi bir eş, iyi bir anne olmalıdır. Toplum bireyle ilgili tüm enerjisini eğitim aracılığıyla bu hedef için kullanmaktadır. Burada ne "birey" ne de "eğitim" kendinde-amaç değildir. Her iki değer de araçsallığı söz konusudur. Bireyin toplumsal yapı içerisinde ve toplumun işleyişinde kendisine verilen görevi yerine getirmesi gerekmiştir.

"Birey, heroik toplum içinde, rolü ne ise ancak o olabilir; o, bireysel değil toplumsal bir yaratımdır." (MacIntyre, 2001: 195). Bu dönemde bireyin toplum içerisinde kazandığı değer, tek anlamlı değerdir. Bunu Alasdair MacIntyre büyük bir övgüyle şöyle anlatmaktadır: "Modernlik öncesi birçok toplumda, bir insanın onuru, kendisine, akrabalarına ve ailesine, toplumsal düzen içinde gelmeleri gereken mevkiye gelmiş olmalarından dolayı layık görülen şeydir. Onursuzluk ise üstlenilmesi gerekenleri üstlenmekteki başarısızlıktır." (MacIntyre, 2001: 177).

"Premodern" döneme ait Antik Yunan döneminin, bu çalışmadaki dönemselleştirmesindeki fazlardan biri de Sparta eğitimidir. Sparta eğitimi, tamamıyla toplumu sürdürme amacı üzerine kurulmuştur. "

Sparta'da itaat ve sadakat yaşamı sürdürebilme mekanizmasının köşe taşıydı ve Sparta kişinin tüm aktivitesini belirliyordu. Alçak gönüllü, saygılı, kurnaz, dayanaklı, tahammüllü, güçlü olmak, kendini kontrol etmek Sparta eğitiminin değerleriydi. Eğitimde okuma ve yazma becerisi kazandırmak esas amaç değildi. Homer'in ve Hesiod'un eski şiirlerini okumak, Sparta eğitimini meydana getiriyordu. ... Askeri etkililik vurgulandığı gibi mevcut durumu sürdürmek amacıyla eğitime başvurulmuştur. (Sifuna ve Otiende, 2006: 65).

Eğitimle kazandırılmak istenen tüm erdemlerin hedefi, toplumu hem içeride hem de dışarıda sürdürmeye dönüktür. Eğitim üzerine, birey odaklı veya eğitim amaçlı bir düşünme söz konusu değildir. Eğitim, toplumsal amaçlar uğruna araçlaştırılmıştır.

Özetle, bu bölümde söz edilen toplumlar ve onların yaklaşımları ele alındığında Premodern dönem, Batı eksenli bir bakışla, kendi içerisinde; pre-Sokratik, Antik Yunan ve Orta Çağ dönemleri olarak gruplandırılabilir. Daha dar kapsamdaysa Yunan eğitiminin amacı, bireyin toplumsal görevini yerine getirmesini sağlamaktır. Bir diğer önemli Antik dönem toplumu Sümerlerin okulunun (*Edubba*) amacıysa yöneticilerin ve halkın ihtiyacı olan yazıcıları yetiştirmek olmuştur. Tüm bu antik dönem toplumlarına bakıldığında, genel çerçevede "eğitimin toplum için olduğu", birey ve eğitimin kendinde amaç olmadığı anlayışı açıkça ortaya çıkmaktadır.

Sümerlerde eğitim, "birey-özne" merkezli bir anlayış gütmeyeceği gibi öğrenciler için arzulanan sevimli bir yer olmayı da pek başaramamıştır. Tabletlerden anlaşılan, Sümer okulunun sevimli olmak bir yana ürkütücü bir yer olduğudur. "Bu okulların müfredat programı 'katı', öğretim yöntemleri sıkıcı, disiplinleri sert olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin -en azından bir kısmının- olanak buldukça okuldan kaçmalarına, öğretmenleriyle ana babaları için 'sorunlu çocuk' olmalarına şaşılması gerekir." (Kramer, 2002: 320). Sümer çocuklarının düşündüğü gibi bugün de okulların pek çok öğrenci için ürkütücü olmasa bile itici olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Okullardaki disiplin eskisi kadar sert olmasa da okul programlarının hala çok "katı" ve "sıkıcı" olduğunu söylemek olanaklıdır.

Eğitim tarihinin dönemselleştirildiği her üç dönemde de eğitim sürecinde bireyin topluma feda edildiği görülecektir. Bireyin feda edildiği, bireyselliğin görmezden gelindiği veya her ne pahasına olursa olsun bireyin kendine yabancılaştığı bir eğitim söz konusu olagelmıştır. Ancak bu eğitim anlayışına uzaktan değil biraz daha yakından bakıldığında özellikle Homerik dönemi ve bir bütün olarak Antik Yunan dönemlerini içeren premodern dönemden özellikle farklılaşan bir yönü dikkat çekicidir: bireyin topluma feda edilişi Antik Yunan'da açıkça olumlanmıştır.

Premodern olarak adlandırılan ve iki bin yılı aşan bu döneme bir bütün olarak bakıldığında bireyi toplum için araç kılmak düşüncesinin tüm döneme genellendiği görülmektedir. Bu dönem topluluklarının bakış açısı homojen olmamakla birlikte, yukarıda söz edilen tüm bu topluluklarda birey nesneleştirilmiştir. Dolayısıyla Rönesans'a gelinceye kadar aslında eğitim, bireyselliğin toplumsal yaşamda eritilme sürecinden ibarettir. Kısaca, "toplum

için birey" anlayışı bu dönemde başat hale gelmiş ve eğitim de bu sürecin önemli bir aracı olmuştur.

Bir bütün olarak premodern dönemin eğilim ve etkinliklerine bakıldığında, bu dönemi diğerlerinden ayıran bir diğer özelliğin "mutlakçı bakış" olduğunu söylemek gerekir. Bununla birlikte dönemin eğitim kurumsallaşmalarının neredeyse tamamı, hiyerarşik bir belirlenime dayandırılmıştır. Bu hiyerarşik belirlenimde üst olan aktaran -daha yaşlı, daha güçlü, erkek, yöneten, varsıl- eğitim içeriğini, aktarım yerini, zamanını ve tekniklerini belirlemiştir. Çoğu zaman da eğitim etkinlikleri, bu aktarıcılarının varlıklarını sürdürmelerinin temel ve en etkili yolu olurken hiyerarşinin alt kısmındaki aktarılanlar, eğitim aracılığıyla nesneleştirilmişlerdir.

Eğitimin topluma feda edildiği bu dönemde, aktarıcı konumdaki toplumun eğitim anlayışı pek sorgulanmamış, eğitimin kendisi ve eğitim aracılığıyla aktarılacak bilgi mutlaklaştırılmıştır. Platon'un "mağara alegorisi"nden esinle, hakikatin yalnızca belli bir kişi veya zümre için oluşu, bireyi dışladığı gibi bir başka yabancılaştırıcı soruna da neden olmuştur: mutlakçılık. Zira metafora bakıldığında hakikatin bilgisine sahip filozofun kararlarının sorgulanmadığı görülecektir. Platon'un alegorisinden başka, Sokratik doğurtma yöntemi de burada anılabilir. Bilgiyi, doğurtma yöntemiyle ortaya çıkardığı iddiasını ileri süren Sokrates, bu yaklaşımıyla mutlakçılığa zemin hazırlamıştır. Bu bakıştan hareketle mutlakçılığın latent (örtük) bir Platonculuk olduğu da söylenebilir. Başta Batı düşüncesi olmak üzere felsefe tarihini en çok etkileyen düşünürlerden olan Platon ve onu izleyen neo-platonculuk, Orta Çağ felsefeleri, perennealizm, thomizm, idealizm, esasicilik gibi yaklaşımlar da eğitim görüşleri bakımından mutlakçılığı sürdürmüşlerdir.

Toplumun ve toplumcu belirlenimlerin mutlaklaştığı, bireyselliğin görmezden gelindiği bu ilk dönem, tüm Orta Çağ düşüncesine hâkim bakış olarak varlığını sürdürmüştür. Öte taraftan Rönesans öncesinde ve Rönesans boyunca Antik Yunan eserlerine yönelmenin sonucunda ortaya çıkan hümanizm ve bunun eğitimdeki yansımaları, coğrafi keşifler, bilim alanında ortaya çıkan bazı gelişmeler önemli bir paradigma değişimine neden olmuştur. Bu yeni paradigmayla birlikte birey, bir taraftan toplumun karşısında güçlenirken diğer taraftan da eğitimin merkezine taşınmaya başlamıştır. Ancak bu değişimin eğitimde büyük yankısı olduğu kabul edilse bile bireyin yabancılaşmasına bir çözüm olup olmadığı çalışmanın bir sonraki bölümünde sorgulanacaktır. Bu yeni dönemle birlikte bireyin tam anlamıyla merkeze yerleşip yerleşmediği, eğitim tarihinin bu önemli paradigma değişikliğinden nasıl etkilendiği "1.2.2. Modern: Bireyin yükselişi" adlı bölümde ele alınacaktır.

1.2.2. Modern: Bireyin Yükselişi

Bu çalışmada, genel kabulün aksine, XIV. yüzyıl sonunda yapılan çeviriler ve eğitimi kurumsal bakımdan kiliseden bağımsızlaştırma girişimleriyle başlayan bu yeni dönem, "modern dönem" olarak adlandırılacaktır. Toplumsal yaşamda meydana gelen önemli değişimler, Coğrafi Keşifler, G. Bruno, G. Galilei gibi bilim insanları; Michel de Montaigne, P. P. Vergerio gibi düşünürler; Vittorino da Feltre, Desiderius Erasmus gibi eğitimciler, bu yeni dönemin başlatıcılarının bir kısmı olarak kabul edilebilir. Ancak tam da burada bir ekleme yapmak yerinde olacaktır. "Bireyin yükselişi" olarak tanımlanan modern dönemi Rönesansla başlatmak yaygın bir kabul olmadığından farklı görüşler ileri sürülmüştür. Örneğin bu

çalışmanın ana eksenini oluşturan filozof, bu dönemi çok daha gerilerden başlatır. Zira o, bireyciliğin temelini bilim ve teknoloji çağı öncesinde atıldığını ve bunun izlerinin Orta Çağ inancında görülebileceğini düşünmüştür. Orta Çağ'da Batı kültürünün ve toplumunun öncelikli odağı ruhun kurtuluşu olmuştur. Dewey için bu yaklaşım doğal olarak bireycidir çünkü Protestanlığın yükselişinin öncesinde bile kurtuluş, kişisel bir eylem olarak görülmüştür.

Dewey'nin yaptığı ve onun yaptığına benzer değerlendirmeler söz konusu olsa da bu çalışmada modern dönemin başlangıcı, Rönesans Dönemi olarak kabul edilmektedir. Çünkü Avrupa'da eğitim düşüncesi, Rönesans ile birlikte büyük değişim göstermiş, birey merkezi bir konuma gelmeye başlamıştır. İki bin yıl süren bir dönemden sonra ortaya çıkan bu yeni durum, bir başka deyişle bu paradigma değişimi, dünya tarihi için büyük bir değişim olmuştur. Bireyi merkeze alan bu paradigma değişikliğini Dewey (1962: 22) şöyle dile getirmiştir: "Özü bakımından insan tabiatının doğuştan bireysel olduğu düşüncesi, bireyci bir kültür akımının meyvesidir. Ruh ve bilincin, özleri bakımından, bireysel oldukları, insanlık tarihinin büyükçe bir bölümünde kimselerin aklına bile gelmemiştir."

Bu dönemin özelliklerinden biri de Platoncu "idea" ve onun Plotinosçu ve Hristiyan yorumlarının düşünce dünyasında etkisinin azalması olmuştur. "İnsana içkin bir doğa anlayışı"nı benimseyen bu yorumlar, özellikle John Locke'un etkisiyle modern dönemde ortadan kaybolmuştur. Hatta Locke'tan önce Alman eğitimci Wolfgang Ratke (1571-1635), "Antik Çağdan beri hâkim olan, 'doğuştan getirilen ideler' görüşüne karşı çıkmış, eğitimde deneyimin önemini vurgulamıştır." (akt. Aytaç, 2012: 140). Bu bakımdan diğer tüm ampiristler gibi Dewey'nin de Ratke ve Locke ile benzer düşünceleri paylaştığını söylemek olanaklıdır. Zira onun özellikle *Individualism Old and New* (Eski ve Yeni Bireycilik - 1931) eseri başta olmak üzere herhangi bir çalışmasında "değişmeyen bir insan doğası"ndan söz etmesi düşünülemez. Ancak her iki düşünür arasındaki bu benzerlik tüm alanları kapsamamaktadır. Söz gelimi Dewey (2008: 395), Erken Dönem Çalışmalarından (*The Early Works*) olan "İnsan Anlağı Üzerine Leibniz'in Yeni Denemeleri"nde Locke'u şöyle eleştirmiştir: "Locke'un karşılaştığı güçlük, bilen zihin ile bilinen evren arasındaki organik birliği kabul etmeyen her bilgi teorisinin karşılaştığı güçlüktür." Modernizmin de belirgin özelliklerinden olan, bilen özne ile bilinen nesne ayırımına kendisi hep karşı çıkmış ve felsefesi bu düalizmi aşmaya çalışmıştır.

Dewey'nin epistemolojisinin Locke'tan ayrışmasının bir sonucu olarak deneyim konusunda da ondan farklılaşmıştır. Çünkü Locke ile birlikte yerleşen, insan zihninin "boş levha" olduğu düşüncesi, sonradan deneyim yoluyla edinilen bilgilerin oluşturduğu aynılaştırılmış ve aynı zamanda köklerinden koparılmış bireyselliği öne çıkarmaktadır. "Locke (...) gibi liberaller, içerisinde yaşadıkları kültürü bir sıfır noktası zannetmektedirler. Oysaki düşünme biçimleri, bakış açıları bile yaşadıkları öğrenmelerin sonucudur." (Boisvert, 1998: 61). Bir diğer deyişle Locke, bireyin kültürel ve sosyal bir varlık olduğunu yadsımıştır. İnsanın tüm genetik ve kültürel mirasıyla bağlı görmezden gelinmiş ve bu durum bir bakıma postmodern dönemin de hazırlayıcısı olmuştur.

Lockeçu anlamda sözü edilen deneyimin bireyselliği, Dewey'de geçerli değildir. Çünkü onun için deneyim, toplumsal-kültürel özelliklerle çevrili bir yaşam alanında edinilir. Deneyimin birey için oluşu ise yalnızca eğitimin ürünü olarak ortaya çıkar. İnsanın yaşamına

başlarkenki boş zihni (tabula rasa), deneyim yoluyla kazanılan bilgiler ve eğitimle sınırlanmıştır. Oysa Dewey'nin bireyi, deneyim temelli eğitimin ve toplumsal-kültürel aktarımın gelişime ve farklılaşmaya açık bireyidir. Eğitim de bu anlamda bireyin deneyim araçlarından yalnızca bir tanesidir. Birey, eğitimle birlikte diğer kültürel belirleyicilerin sonucudur.

Modern dönem düşüncesi içerisinde farklı bir duruş sergileyen, Dewey'nin de etkilendiği Rousseau'yu ayrı tutmak gerekir. Çünkü o, hem birey merkezli düşüncenin savunuculuğunu yapmış hem de bu düşünce biçiminin neden olabileceği büyük dehşeti görmüştür. Modern dönem ve akıl çağında bile o, bireysel deneyimi öne çıkarmıştır. "Öğrencinize hiçbir şekilde sözlü ders vermeyin; o, derslerin yalnızca deneyimini almalıdır..." (Rousseau, 2009: 90). Dolayısıyla 18. yüzyıl düşünürü olarak postmodern dönemi öncelediği halde eleştirileri ve önerdiği deneyimci çare bakımından bu dönemi de aşmıştır. Bu bağlamda Rousseau, felsefe tarihi içerisinde özel bir yere sahiptir. Modern düşüncede, süreç içerisinde bireyi eşit konuma Rousseau (2009: 10): "Doğal düzende bütün insanlar eşittir..." sözüyle taşımıştır. Öte taraftan da modern düşüncenin birey üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu savunmuştur. Bu muhalif tutum özellikle "İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk" ve "İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı" adlı eserlerde görülmektedir. Ona göre: "İlim ve sanat ışığı ufuklarımızda yükseldikçe erdemin silinip kaybolduğu görülür." (Rousseau, 1989: 18).

Özelde Rousseau, genelde modern dönem bireyci görünse de aslında örtük olarak, premodern dönemin düşüncesini sürdürmüşler ve bireyi feda etmeye devam etmişlerdir. Nitekim XVIII. yy. düşünürü J. J. Rousseau (2009: 24) da toplumun belirleyici rolüne vurgu yapmıştır: "Bir baba çocuklar doğurtup onları beslemekle, görevinin ancak üçte birini yerine getirmiş olur. Soyuna insanlar, topluma toplumcul insanlar, devlete vatandaşlar borçludur. Bu üçlü borcu ödeyebilecek gücü olan ama ödemeyen her erkek suçludur."

Rönesans düşüncesi ve Aydınlanma, bireyin yaşam çevresini antroposentrik (insan merkezci) bir bakışla değerlendirdiğinden insanın doğadaki konumunda hiyerarşik bir anlayış benimsemiştir. Bireyi merkeze alan, onu üstün gören bu anlayışın hakim olduğu modern dönem felsefe dünyasında -özellikle Batı'da- önemli benzerlikler görülmüştür. Bu benzerliklerden en dikkat çekici olanı, premodern dönemden farklı olarak, bireye (insana) verilen üstün konumdur. İnsan, neredeyse tüm doğanın efendisi gibi görülmüştür.

Hümanistlerin temel görüşleri, 16. yüzyılın başlarında Fransız hümanist Charles de Bouelles tarafından yapılan diyagramda açıkça tasvir edilmiştir. Bu diyagrama göre varoluşun dört seviyesi vardır. Bunlar, aşağıdan yukarıya doğru, bir taş gibi var olmak, bir ot gibi yaşamak, bir at gibi hissetmek ve bir insan gibi anlamaktır. (Burke, 2000: 23).

Modern dönemin Avrupa'daki bir diğer önemli ismi John Amon Comenius'tur (1592-1670). Comenius aslında "*Büyük Didaktika*" adlı eserinde bireyin yükselişinin de bir kanıtı gibidir. İnsanı, düşüncesinin merkezine hatta en tepesine yerleştiren Comenius için: "İnsan, yaratılan şeylerin en yüce, en mutlak ve en mükemmel olanıdır." (Akt: Lang, 1965: 100). Yine XIII. yy. Anadolu'suna bakıldığında Mevlâna'nın da benzer bir yaklaşımı görülür. Mevlâna da *Mesnevi*'sinde insanı diğer varlıklardan şöyle üstün görmüştür: "Ben cemaattendim... öldüm, yetişip gelişen bir varlık, nebat oldum. Nebatken öldüm, hayvan suretinde zuhur ettim.

Hayvanlıktan da geçtim, hayvanken de öldüm de insan oldum. Artık ölüp de yok olmaktan ne korkayım?" diye yanıtını beklemediği bir soru sormuştur. Bu dönemi yansıtan bu ve buna benzer yaklaşımlar, insanı evrenin merkezine ve tüm varlıkların üstünde bir konuma yerleştirirken insan merkezci ve dolayısıyla bireyi fazlasıyla yücelten bir dönemin yansıması da olmuşlardır.

Kısaca toparlanacak olursa, modern dönemde bireyin yükselişine Locke ve Rousseau'nun önemli katkıları olmuştur. "İnsan zorla hiçbir şey yapamaz, çünkü bu insanın doğasına uygun değildir." diyen Locke (2004: 181), birey merkezli bir eğitim yaklaşımı sergilemiştir. Belirli bir insan doğasının varlığını peşinen kabul eden bu düşüncesiyle Locke, radikal bir yaklaşımla, eğitimin yaratabileceği etkiye büyük inanç duymuştur. Locke'a (2004: 15) göre: "... insanların on tanesinden dokuzunun iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olması eğitimlerinden dolayıdır." Yine Locke (2004: 120), insan aklına verdiği önemi şöyle belirtmiştir: "... çocuklar eğilimlerine kulak vermeden önce, erken yaşlarda mantıklarını sorgulamaya ve ondan yararlanmaya alıştırılmalıdır." Zira Locke, eğitimle her şeyi öğretmeyi olanaklı görse de esas inancı akıl ve mantıktır.

Coğrafi keşifler, Rönesans ve hümanizmle birlikte "birey", bir paradigma değişiminin sonucu olarak toplumda yükselmiştir. Modern dönemle birlikte "akıl"ın da öne çıkmasıyla "birey" in toplumsal konumunda önemli değişiklikler görülmüştür. Modern dönemde "akıl" önemli bir vurgudur ve bu kavram bu dönemin biçimlenmesinin başat kavramlarından biridir.

Bir diğer belirtilmesi gereken nokta ise bireye yapılan vurgu, aynı zamanda dünyasal olana da vurgu demektir. Dolayısıyla Orta Çağ'ı temsil eden "aşkın" anlayışın da terk edilmesi demektir. Farklı bir bakışla ifade etmek gerekirse dünyasal etkinliklere duyulan ilginin artışı, dünyanın ve dolayısıyla da dünyalı bireyin merkeze yerleşmesinin başlatıcısıdır. "Rönesans ruhundaki ana düşünce; insana yapılan vurgu, insana duyulan inanç, öğrenmeye duyulan arzu ve bilimsel kesinliğe yapılan vurguydu. Akıl, inançtan çok daha önemliydi. Tüm bunlar Greko-Romen klasik öğrenme ve liberalizm mirasının yeniden doğumuna yol açmıştır." (Sifuna ve Otiende, 2006: 99).

Aydınlanma Dönemi, modern dönemi bir bütün olarak yansıtan hatta kendinden sonra gelen postmodern dönemi büyük oranda belirleyen anlayıştır. Aydınlanma Dönemi, tüm süreç bir tarafa bırakıldığında, özellikle XVIII. yüzyılı kapsamaktadır. Bir yüzyıl gibi bir süre kısa görünse de hem modernizmle birlikte başlatılabilir olması hem de sadece bir ulus veya bölgede değil, Avrupa ve Amerika'yı kapsayacak genişlikte bir alana yayılması bakımından etkili bir dönem olmuştur. Bu dönem, ciddi farklılıkları olsa da dünyanın farklı bölgelerinden aydınlanmacı pek çok düşünürü; bireyi ve akli merkeze alan düşünce altında toplamıştır. Bu isimlerden bazıları şunlardır: Fransız Voltaire, D'Alembert, Diderot, Montesquieu; İskoç Frances Hutcheson, Adam Smith, David Hume, Thomas Reid; Alman Christian Wolff, Moses Mendelssohn, G. E. Lessing ve Immanuel Kant. Bunlarla birlikte Avrupa'nın ve Amerika'nın diğer merkezlerinden pek çok isim sayılabilir. Rönesans ve Reform hareketlerinin sonucu olarak ortaya çıkan Aydınlanma düşüncesi, insan aklına koşulsuz bir güven duymuştur. Buna göre insan akli, tüm evreni anlamakla kalmayacak, onun tüm sorunlarına uygun çözümler de üretebilecekti. Aynı zamanda toplum da aydınlanmanın bu aklına göre şekillenecekti. Böylece özellikle Orta Çağ ve bu dönemi biçimlendiren Hristiyanlık değil, yol gösterici akıl olacaktı.

Bunun sonucunda, daha önce yaşanan olumsuzluklar, başta savaşlar olmak üzere büyük toplumsal problemler de tekrar etmeyecekti.

Modern Dönem ile ilgili eğitim boyutunda özellikle vurgulamak gerekir ki “birey, merkezi konum almıştır” demekle bireyin eğitimin öznesi durumuna geçtiği söylenmiş olmamaktadır. Zira bu döneme daha yakından bakıldığında durumun hiç de öyle olmadığı görülecektir. Eğitim, kiliseden kısmen de olsa bağımsızlaşırken merkeze bireyin taşınması, beklenir bir durumdur. Ancak bu durum, modern dönemde eğitimin esas amacı haline gelememiştir. Bu dönemdeki bireyin tarihsel birikimi, kapasitesi, ilgisi, ihtiyaçları ve istekleri de merkeze alınmış değildir. Modern dönem eğitiminde akıl ve aklın ürünü olarak bilim yüceltildiğinden birey sadece “kendinde-amaç”mış gibi görünmüş, eğitimdeki yabancılaşma sürmüştür.

Modern dönemle birlikte değişen paradigmayla birlikte kilise dışında da eğitimde kurumsallaşma hareketleri görülmeye başlanmıştır. Ancak modern dönemin değişen eğitim kurumlarını yalnızca Orta Çağ yaklaşımından kurtulmak olarak değerlendirmek yetersiz kalacaktır. Nitekim Dewey (2017: 61), çok farklı bir değerlendirmede bulunmuştur:

İlköğretim, fiilen XVI. yüzyıldaki halk hareketinden doğan bir kurumdur. O zamanlar matbaanın icadı ve ticaretin gelişmesinin sonucunda okuma-yazma ve matematik bilme, geçinmek ve iş bulmak için bir zorunluluk olmuştur. Amaç görüldüğü gibi işe dönüktü, menfaate yönelikti. Yani bu araç-gereçlere, bilginin bu sembollerine sahip olmak, öğrenmek ve bilim öğrenmek için değildi. Bunlar hayat mesleklerine yol açıyorlardı, bunlarsız yollar ise kapalıydı.

Bir başka deyişle eğitim yine başladığı yere geri dönmüştü. Zira eğitimin ilk kurumsallaşmasında esas faktörün meslek edindirmek olduğu daha önce de söylenmişti. Sümerlerin "Edubba"sı, antik Yunan'ın Sofistleri ya da Mısır, Çin vs. gibi medeniyetlerin de amacı benzerdi: iş ve meslek kazandırmak.

Gerçekte eğitimin öznesi olan birey, modern dönemde de eğitimin kendisiyle ilgili karar süreçlerine katılamamıştır. Toplum; birey için “en uygun”u, onun için, onun adına ve ona rağmen seçmiştir. Çocuğu aşan, onu "çocuk" olarak değil, geleceğin yetişkini ve vatandaşı olarak gören bir yaklaşım sürdürülmüştür. Oysa Dewey'nin (2017: 57) de belirttiği gibi: "Çocuklarımız için yaşayalım" cümlesi her şeyden önce mutlaka çocuklarımız yaşasın demektir; yoksa çocuğun şimdiki hayatına etkisi çok uzak olan birtakım düşüncelerle onu eli kolu bağlı, bodur kalmaya zorlamak değil."

Yukarıda da belirtildiği üzere modern dönemin başında, modern düşüncenin bir ürünü olarak "birey" odaklı bir anlayış ortaya çıkmıştır. Ancak bu dönemde "birey" merkezdeymiş gibi görünse de bunun bir yanılsamadan ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü birey, eğitimin amacı olamamış, araçsallıktan kurtulamamıştır. Bütünlüklü ve tarihsel bir bakışla bu dönem değerlendirildiğinde eğitim alan bireyin (çocuk) yeterince anlaşılmadığı, onun kendine has karakterinin yok sayıldığı; yetişkinlerin (toplum) kendi duygu, düşünce ve hayallerine göre tasarladığı bir eğitime tabi tutulduğu görülmektedir. Locke'un ortaya koyduğu, "tabula rasa" (boş levha) düşüncesi dahi bireyin merkezden uzaklaştırılmasına hizmet etmiştir. Zira bireysel farklılıkların, ailenin, okula devam ederkenki çevre kültürünün dikkatten kaçmasına yardım

etmiştir. Dolayısıyla bireyi görmezden gelen bir "bireycilik" anlayışının yeniden ortaya çıktığı bu dönem, "birey merkezli" olmadığı gibi "yabancılaşma"yı derinleştirmiştir.

Hümanizm anlayışından başlayarak Rönesans, Reform ve Aydınlanma gibi dönemleri kapsayan modern dönem, premodern dönemin aşkın dini, mitolojik, toplumsal özelliklerinden kurtulsa da birey odaklı olmayı başaramamıştır. Modern dönemde birey, kendi tarihsel biçimlenişleriyle değil, mutlak bir akıl uğruna belirlenmiş çerçeveye yerleştirilmek için yine topluma feda edilmiştir. Daha sonra mutlak akıl ile sorunlarını aşacağını düşünen birey sanayileşmenin, savaşların doğurduğu daha büyük sorunlar altında ezilmiştir. Tüm bu sorunlar, bireyi daha derin bir yalnızlığa itmiş, yersiz-yurtsuz bırakmıştır.

1.2.3. Postmodern: Kayboluş!

Postmodern kavramı felsefede ilk kez 1979'da Jean-François Lyotard (1924-1998) tarafından kullanılmıştır ancak dönemin ne zaman başladığını su götürmez bir gerçeklikle ortaya koymak pek olanaklı değildir. "Postmodernizmi tam anlamıyla modernizmden ayırmak da olanaklı değildir. Zaten postmodernizmi modernizme karşıt olarak da düşünmemek gerekir." (Aylesworth, 2015). Bu kavram felsefe alanyazınında her ne kadar XX. yy.'ın sonlarında kullanılmaya başlanmışsa da modernizmden farklılaşması daha eskidir. Örneğin bu dönemin hazırlayıcıları ve/veya temsilcileri denebilecek "Kant, Kierkegaard, Nietzsche, Marx'tan ve XX. yy. düşünürleri olan Heidegger, Habermas gibi düşünürlerden söz edilebilir" (Aylesworth, 2015). Tarihsel olarak birbirinden ayrılamayan ve birbirinin de tam karşıtı olmayan bu iki yaklaşımı Aviram (1991) şöyle ayırmaktadır:

Modernizme, "Hümanizm veya İlerleme adına öldürülen Tanrı" görüşü (dışsal, aşkın olanın içkin olanla yer değiştirmesi) gözüyle bakılırsa postmodernizme de "içerisindeki insancıl daha iyi bir dünya inancı boşluk tarafından öldürülen" görüş (içkin olana inanç, heyecanlı egoist hazcılık ile yer değiştirdi) gözüyle bakılır.

Postmodernizm, felsefenin önemli tartışmalarından biri olmaya devam etse de burada, özellikle bilim dünyasından gelen ve tüm düşünce paradigmalarını değiştiren üç ismi esas alan ikili bir yaklaşımla ele alınacaktır. Bu yaklaşıma göre; postmodern dönemin geleceğini haber veren Kopernik'tir, dönemi başlatanlar ise Nietzsche ve Freud olmuştur. Kopernik, Güneş'in değil Dünya'nın onun etrafında döndüğünü XVI. yüzyılda ilk kez ileri sürdüğünde, antroposentrik (anthropocentric - insan merkezci) düşüncenin sağlam bilinen akılcı zeminini ciddi biçimde sarsmıştır. Dünyanın, evrenin merkezi olmadığını söyleyerek aslında insanın da her şeyin efendisi olamayabileceğini, onun da dünyayla birlikte doğa yasalarına uymak zorunda olduğunu, evrenin üzerinde (aşkın) bir konumunun olmayabileceğini akıllara getiriyordu. Böylece Kopernik'in etkisiyle bütüncül yaklaşımı dışlayan insan merkezli yaklaşımın sakıncaları daha o dönemde belirtmeye başlamıştır. Ancak yine de Kopernik devriminin etkisiyle dünya merkezli bakış yıkılmaya başladığında sıranın bireye geleceği o dönemde henüz tam olarak anlaşılamamıştı.

Postmodern dönemin ortaya çıkışında, yukarıda da belirtildiği üzere, çeşitli tarihsel-toplumsal dinamikler etkili olmuştur. Bu dönemde, modern dönemin ve çeşitli sosyal olayların etkilerinin sonucu olarak yeni anlam arayışları baş göstermiştir. Bu anlam arayışları farklı yönler çizmişse de başat felsefi anlayışların ortak özelliği, "bireysel kayboluş" olmuştur. Zira

modernizmle birlikte aydınlanmanın aklına duyduğu güveni zamanla kaybeden birey, yersiz-yurtsuz kalmıştır.

Yaşanan toplumsal olayların etkisinin yanı sıra onlarla birlikte gelişen bazı felsefi eğilimler, postmodernizmin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak postmodern düşüncenin ortaya çıkışında özellikle iki düşünürün anılması gerekir ki bunlar Nietzsche ve Freud'dur. Kopernik'in uyarılarına rağmen evrenin efendisi olamayacağını tam olarak kavrayamayan antroposentrik düşünceyi daha derinden sarsan kişi Sigmund Freud (1856-1939) olmuştur. Freud -evrenin efendisi olmak bir yana- bireyin kendisinin dahi efendisi olamayacağını, kendi davranışlarını bile tam anlamıyla kontrol etmekten aciz olduğunu ortaya koymuştur. Freud, bireyin tamamen bilinçli olmadığını, "bilinçaltı" denenen şeyin onun tercih ve davranışlarında bilinçli kısımdan daha belirleyici olduğunu ve dolayısıyla bireyin kendi verdiği kararların bile efendisi olmadığını göstermiştir. Freud'un yaptığı bu devrimi Amerikalı ünlü pragmatist düşünür Richard Rorty (2010), şöyle özetlemiştir: "Egoya kendi evinin bile efendisi olmadığını, ancak aklında, bilinçten uzak bir biçimde olup bitenlerin kıt bilgisi ile yetinmesi gerektiğini kanıtlamıştır." Böylece Freud, modern dönemin tamamında ve özellikle Aydınlanma Dönemi'nde akla duyulan mutlak inancı derinden sarsmıştır.

Postmodern düşünceyle ilgili bir diğer önemli düşünür ve Sigmund Freud'un da çağdaşı sayılabilecek kişi Friedrich Nietzsche'dir (1844-1900). Nietzsche, postmodern dönemin habercisi veya başlatıcısı kabul edilse de demokrasi ve eğitim üzerine düşünceleri bakımından bazı noktalarda Dewey ile çelişir görünmektedir. Söz gelimi Nietzsche, söylemleriyle açıkça demokratik ideallere karşı durmuştur. Ancak bu karşı duruşu onaylamadan önce Nietzsche'nin demokratik ideallere karşı çıkışının temelinde ne tür itirazlar olduğuna dikkatle bakılması gerekmektedir. Aviram (1991), Nietzsche'nin demokratik ideallere karşı çıkışının üç varsayımdan kaynaklandığını şöyle özetlemektedir:

(1) Bireyler eşit değildir, pek çok birey genetik olarak üstinsan gelişimi kapasitesine sahip değildir, sadece küçük bir kısmı böyle bir fizyolojik ve psikolojik yeteneğe sahiptir. (2) Üstinsan olma kapasitesine sahip olsalar dahi aristokratik bir toplumda yaşamadıkça yeterince gelişemeyeceklerdir. (3) Özgürlük ve eşitliği dikkate alan demokrasi fikirleri, bireylerin kendini-aşma becerisini azaltır ve onları sürüye benzeyen konformistler yapar.

Eğitimle ilgili farklı duruşuna rağmen modern dönemdeki anlam yitimini en güçlü biçimde haber veren düşünür, Nietzsche olmuştur. Postmodernizmin habercisi Nietzsche, eğitimi de kendine dert edinmiş bir filozoftur. Nietzsche, modernizme eleştirileri ve postmodernizm üzerindeki etkileriyle tüm dünyaya seslenebilmiştir. "Modernist çağ, üstün olduğu yanılsamasına kapılmış insanların dönemidir." diyerek bu dönemi eleştirmiş, postmodernizme davetiye çıkarmıştır (Nietzsche: 2011: 47).

Postmodern dönemde, modern dönemin karakteristiği olan akla ve dolayısıyla bireye -hümanizmin ve aydınlanmanın "yüce" öznesi- duyulan inanç sarsılmıştır. Evrendeki yüce konumunu Kopernik'in yarattığı izleğin etkisiyle kaybeden birey, bu kez kendine dönmüştür. Ancak buradan da Freud ve Nietzsche yüzünden, "kendi evinin efendisi" bile olamayacağı söylenerek kovulmuştur. Yaşanan bu paradigma değişimlerinin sonucunda birey yersiz-yurtsuz kalmış ve kaybolmuştur. Bu kayboluşun ortaya çıkmasında yalnızca Kopernik ve Freud değil, farklı etkenlerden de söz edilmesi gerekmektedir. Başta I. ve II. Dünya Savaşları olmak üzere

sanayi devriminin yarattığı olumsuzluklar, atom bombası ve bunun gibi büyük yıkımlar, bireyin her şeye inancını yeniden sorguladığı bir döneme yol açmıştır. Bu güven sarsıntısı, bireyin yersiz yurtsuzluğunu daha da derinleştirmiştir ve onu kendi yaşam deneyimine iyice yabancılaştırmıştır. Bu dünya, bireyin doğasını, yaşam ve sosyal çevresini, kişisel tarihini kapsamaktadır. Birey; bilmediği, sorgulamadığı, bilemeyeceğini düşündüğü bu “dünya”ya premodern ve modern dönemlerden sonra yeniden ve daha derin biçimde yabancılaşmıştır.

Postmodernist Dönem’de bireyin kayboluşu (yersiz-yurtsuz kalışı) derinleşerek sürmüştür. I. Dünya Savaşından bu yana, postmodernizmin yansımalarından biri olarak bireyin “hakikat” arayışı bazı yeni eğilimlerle devam etmişse de büyük oranda sonsuz görecelik içerisinde kaybolmuş durumdadır. Bunun sonucu olarak da felsefe geleneği içerisinde epistemoloji, ontoloji veya metafizik arzulan çalışma alanları olmaktan çıkmışlardır. XX. yüzyılın sonu itibarıyla postmodern dönemin en arzulan felsefi alanları analitik felsefeden hermenötik ve dil felsefesi gibi alanlara doğru kaymıştır.

XX. yy.da Postmodernizm, bir taraftan kayboluşu derinleştiren özellikler gösterirken diğer taraftan da farklı bazı yaklaşımların öne çıkmasını sağlamıştır. Söz gelimi “yeni gerçekçilik” (New Realism), kıta felsefesinden çıkmış ve kendisini postmodernizmin tam karşısında konumlandırmıştır. Maurizio Ferraris (2014), *Manifesto of New Realism* adlı eserinde, postmodernizme karşı yeni bir realist duruş çağrısı yapmıştır. Hatta XX. yüzyılın başından beri süregelen postmodern karşıtı realist duruşları, bu isim altında toplamayı önermiştir.

Eğitim için de postmodernizmle birlikte farklı yaklaşımlardan söz etmek olanaklıdır. Söz gelimi etkili ve yaygın olması bakımından “dataizm” (vericilik) yaklaşımını burada anmak uygundur.

Yeni bin yılın başından beri artık dünya, eğitimde belirgin bir şekilde ‘data-izm’i arzulamaktadır. (...) 2000 yılından beri OECD, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme (PISA) programını üç yılda bir yapılan değerlendirici sınavlarla yürütmektedir. 2015’te katılımcı ülke sayısı 43’ten 72’ye çıkmıştır. Altıncı PISA değerlendirmesi, programın orijinal amaçlarını aşarak okuma, matematik ve bilim okur-yazarlığına öğrencinin esenliğini kaygı, ilgiler, yaşam memnuniyeti ve başarıya motivasyonu gibi bazı göstergelerle ölçülmesini de kattı. Öğrencinin tüm benliğinin ölçülebilir imajını resimlemek için öğrenci hakkındaki ölçülebilir olan bilişsel veya duygusal her şey ölçülmüştür. (Yin, 2018).

Dataizm, yalnızca veri aktarımını esas almakla düşünsel etkinlikleri temelden sarsmıştır. Postmodernizmin etkisiyle felsefenin hakikat arayışı ciddi bir duraklama döneminden geçerken bunun toplumsal yaşamda da karşılığı olmuştur. 21. yüzyılın devrimi olarak nitelenen sosyal medya buna örnek verilebilir. “Bu yeni kültürde bilginin doğru olup olmaması dikkate alınmadan sosyal medya aracılığıyla üretilmekte, paylaşılmakta ve yeniden üretilmektedir.” (Gökçe, 2018).

Yukarıda da gösterildiği üzere modernist bireyin yalnızlığı, postmodern dönemde de sürmüş ve daha da derinleşmiştir. Topluma ve eğitime yabancılaşma, bireyin çevresindekilerle bir bütün olarak felsefenin merkezinde yer almaması, eğitimin diğer iki döneminde (premodern ve modern) olduğu gibi bu dönemde de sürmüştür. Zira bu dönemde de birey ve eğitim, bir araç olmanın ötesine geçmemiştir. Düşünce dünyasında yaşanan bu zemin kaybının (yersiz-yurtsuz)

tersine premodern ve modern dönemdekine benzer değişmez bir eğitim kaynağı (öğretmen, kitap, öğrenci vs.) belirlemenin eğitimdeki yabancılaşmayı büyüteceği açıktır.

Postmodern dönemin bir yansıması olan kayboluşta birey, kendisini hiçbir yere ait hissedemediği gibi önemli herhangi bir boşluğu doldurduğunu da düşünemeyecektir. Yaşam deneyimdeki karşılaşmalarında; kendini var kılışına, sevincine, esenliğine doğrudan veya dolaylı katkı da sağlamayacaktır. Formel eğitimde ise okula neden gittiğine ilişkin, ana baba tarafından ezberletilmiş olan bazı sözcükler dışında, içeriden herhangi bir anlamlı istek duymayabilir. Yani “Okula niye gidiyorum?” sorusuna, “büyümek için, öğrenmek için” diyebilse de içeriden doğal bir istekle, kendisine dayatılan deneyim dışı teorik anlamın dışında bir motivasyonla okul yaşantısını özdeşleştiremeyecektir.



İKİNCİ BÖLÜM YABANCILAŞMA VE EĞİTİM

"Cihân-ârâ cihân içindedir ârâyı bilmezler

O mâhîler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler"

Hayali¹⁰

Bir gazelden alınan yukarıdaki beyitte Hayali, şöyle seslenmektedir: “Dünyanın güzelliği yine dünyanın kendisindedir ama aramayı bilmezler / O balıklar ki deniz içredir ama denizi bilmezler.” Bu dizelerde, iki yönlü bir eleştiri yapıldığı söylenebilir. Birinci dizede, güzellikle çepeçevre sarılı olduğu halde onu aramasını bilmeyenler, ikincisindeyse içinde bulunduğu gerçekliğin farkında olmayanlar eleştirilir. Hayali’nin bu dizelerine bu çalışmanın ana teması olan yabancılaşmaya işaret ettiği için yer verilmiştir. Zira şiirin verdiği ilhamla, eğitimin değerinin eğitime içkin olduğu, onu aşan bir arayışın ise cehalet olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla eğitimde süregelen yabancılaşmanın çaresi, Deweyci bir bakışla, eğitime içkin olarak yine eğitimden çıkarılmaya çalışılmıştır.

Yabancılaşmayla ilgili fikir vermesi bakımından felsefi alan dışındaki kullanımları anımsanabilir. Sözgelimi bunlardan biri şöyledir¹¹:

Güncel olarak yabancılaşma kavramı, karmaşık birçok süreci ifade eden psikolojik (kişinin kendini evinde hissetmemesi, normsuzluk, anlamsızlık gibi his ve duygular), sosyolojik (toplumsal ilişki ve süreçlerin rasyonelleşmesi, mekanikleşmesi ve bunun sonucu olarak da dünyanın büyüünün bozulması, uzmanlaşmanın artması ve yine toplumsal süreçlerin bireyler için kontrol edilemez oluşu gibi), ontolojik (yabancılaşmanın insan özünün kurucu bir unsuru olduğu) ya da teolojik çok farklı anlamları içerisinde barındırmaktadır.

Çalışmanın “1.2. Dönemselleştirme: Premodern, modern ve postmodern” adlı bölümünde, tarihsel bağlamda üç döneme ayrılarak ele alınan eğitim sürecinin tamamında upuygun birlikteliklerin (özne, nesne ve aralarındaki ilişki) problemleri ayrılıklara döndüğü gösterilmeye çalışılmıştır. Premodern ve modern dönemde bireyin eğitim aracılığıyla nesneleştirildiği ve dolayısıyla yabancılaştırıldığı bir süreç ortaya çıkmış, toplum bu iki dönemde bireyi araçsallaştırarak yabancılaştırmıştır. Son olarak da postmodern dönemde bireyin kendisine, topluma ve aralarındaki ilişkiye hepten yabancılaştığı gösterilmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde, yabancılaşma yeni bir kavram olmadığından, öncelikle tarihsel olarak ortaya çıkışına odaklanmaya çalışılacaktır. Ardından çalışmanın devam eden bölümünde,

¹⁰Hayali: Adı Mehmet, lakabı, Bekar Memi olan 16. yy. divan edebiyatı şairidir. “Hayali Bey Divanı”, 125/7, Ali Nihat Tarlan (Derleyen) (1945), İstanbul Üniversitesi Yayınlarından: 227.

¹¹ Yılmaz, Z. (2008), Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü, F. Başkaya (der.) ve A. Önder (der.), Öğür Üniversite Kitaplığı, 2008.

yabancılaşma kavramı çerçevesinde eğitime odaklanılırken bu bağlamda bir çözüm önerisi de temellendirilmeye çalışılmıştır. Bir başka deyişle, öncelikle “yabancılaşma” kavramı ele alınmış ardından yabancılaşmanın tarihsel ve eğitsel görünümüne yer verilmiştir. Sonrasında, tarihsel bağlamıyla birlikte irdelenen yabancılaşma kavramına felsefi bir çözümleme ve çare önerisi olarak Dewey felsefesi önerilmiştir.

2.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Süreci

Yabancılaşma, tam bir homojenlik göstermese de felsefe tarihi boyunca çeşitli dönemlerde ciddi benzerlikler göstermiştir. Bu benzeşmeler-ortaklaşmalar çerçevesinde yabancılaşma, üçlü bir dönemselleştirme (premodern, modern ve modern sonrası) halinde bir önceki bölümde temellendirilmeye çalışılmıştır. Eleştirel bir okumayla, her üç dönem yeniden değerlendirildiğinde, eğitimin -özellikle formel olanın- tarihsel yolculuğunun öğrenci-bireyi "araçsallaştırma" süreci olarak da değerlendirilebileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Zira eğitimin kurumsallaşması daha çok bireyi kendinde bir değer olarak değil, "nesneleştirme" yoluyla araçsal bir değer olarak görmek üzerine şekillenmiştir. Dolayısıyla bireyi ve eğitimi araçsallaştıran/nesneleştiren ve burada üç farklı kategoride dönemselleştirilen eğitim tarihinden "yabancılaşma" olarak söz edilmesi de şaşırtıcı olmayacaktır.

“Yabancılaşma” kavramının içeriğinin uygun biçimde doldurulması ve bu kavramın anlaşılır kılınması için çalışmanın ilk bölümünde eğitim tarihinin dönemselleştirilmesine önemli yer ayrılmıştır. Üç dönem üzerinden yapılan bu eğitim tarihi okuması, “yabancılaşma” kavramının uzun döneme yayılan önemli bir durum olarak daha açık ve anlaşılır gösterilmesini sağlamak içindir. Ancak eğitim tarihini üç dönem üzerinden okumak, problemi anlaşılır kılmaya yardımcı olsa da ileride yer verileceği üzere Dewey gibi -geleneksel ile ilerlemeci ayrımı- ikili bir bölümlemeyle de ele alınabilir. Bu çalışmada ise yabancılaşmayla ilgili ileri sürülen argüman, eğitimin dönemselleştirilmesi (premodern, modern ve postmodern) üzerinden şekillenmiştir ve “birey” ile “yabancılaşma” merkezli eğitim olarak ele alınmıştır. Yabancılaşma merkezli bir eğitimin anlaşılması için öncelikle “yabancılaşma” kavramının açıkça ortaya konması gerekir.

Yabancılaşma kavramının anlaşılması için sözcüğün ortaya çıkışına ve anlamına bakmak yararlı olacaktır. Türkçede yabancılaşmak: “Tanımaz, bilmez duruma gelmek, yabancı olmak, bigâne düşmek, alışmamak, yadırgamak, yabancılık çekmek”¹² anlamlarına gelmektedir. Timuçin’e (2004: 497) göre, “Bireyin yaşamıyla tersleşir duruma düşmesi. Bilincin tutarlı ve bütünsel bilinç niteliğini yitirerek dağılması.” demektir. Ancak sözcüğün ilk kullanımı farklı dillerde olmuştur. İngilizcede yabancılaşmaya karşılık kullanılan “alienation” kavramına ilk kez XV. yüzyılın başında rastlanmaktadır ve kısaca: Bireyin Tanrıdan soğumasına; mülkiyet haklarının resmi transferine (öncelikle ve özellikle toprak); akıl hastalıklarına göndermede bulunur (Leopold, 2018). Teoloji, sosyoloji, siyaset gibi çeşitli alanlarda kullanılagelen çok boyutlu yabancılaşma kavramının felsefede ilk kez kullanılmasına ise Fransız dünyasında rastlanmaktadır. Zira yabancılaşmanın ilk kapsamlı tartışması Fransızca

¹² Güncel Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu (<https://sozluk.gov.tr>)

yapılmıştır. Burada özellikle radikal bir değişime işaret eden Rousseau'ya değinmek gerekir. "Derinlemesine bir değişimi Rousseau başlatmıştır." (Yıldırım, 2011: 4). Ayrıca vurgulamak gerekir ki bireyin kendi doğal durumundan uzaklaşması bakımından Rousseau'nun tüm felsefesi, bir yabancılaşma (doğa, toplum) felsefesi olarak da okunabilir. Onun için teknoloji, kültür, kent olarak simgeleşen ortak insan ürünleri yabancılaştırıcıdır. Rousseau (1994: 46) için yabancılaşma, bireyin özgürlüğünden vazgeçiş üzerine kurulmuştur. Ancak bu vazgeçişte bireyin kendi çıkarı uğruna olanları ayrı tutmuştur. Özetle, Rousseau için bireyin yabancılaşması, kendi doğal haklarından (doğuşundan sahip olduğu her şey) vazgeçmesi yoluyla olmuştur.

Yabancılaşma kavramı, daha önceden ortaya çıkmış olsa da bugün daha çok Hegel ve Marx ikilisini anımsatmaktadır. "Yabancılaşma ile ilgili tartışmalara özellikle, Hegelci ve Marksist entelektüel gelenek eşlik etmiştir." (Leopold, 2018). Zira yabancılaşmayı kapsamlı bir felsefi tartışmanın merkezine oturtan ilk filozof Hegel olmuştur (Kiraz, 2012: 143). Ancak Hegel'deki yabancılaşma, tinin bir dolayım kurmasının aracıdır. "Tinin kendine yabancılaşarak ulaştığı 'kendilik bilinci', karşıtların etkilenişi sonucu oluşan bir sentezdir." (Kiraz, 2012: 153). Dolayısıyla yabancılaşma, Hegel'in diyalektiğindeki antitezdir ve zorunlu olarak Hegel diyalektiğinin bir aşaması olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda da değinildiği üzere yabancılaşmayı kapsamlı bir felsefi tartışmanın konusu yapan ilk filozof Hegel'dir. Ancak bu kavrama esas ününü kazandıran kişi Karl Marx (1818-1883) olmuştur. Gereluk'un (1974: 36) da belirttiği gibi: "Yabancılaşmanın anlaşılması için gösterilen her çabada Marksist anlayışın etkilerini görmek olanaklıdır." Zira Marx için "yabancılaşma", gündelik yaşamdan başlayarak her pratik ortamda gerçekleşmektedir: "İnsanın kendine ve doğaya her yabancılaşması, kendini ve doğayı, kendinden başka ve ayrı insanlarla kurduğu ilişkide görünür kılar." (Marx, 2012: 85).

"Marx tarafından yabancılaşma kavramı iki farklı boyutu yansıtacak biçimde iki sözcük (*entäusserung* ve *entfremdung*) aracılığıyla dile getirilmiştir." (Kulak, 2011:34). Bunlardan ilki "Entäusserung" kavramıdır:

Çalışma işçinin dışındadır yani onun özsel varlığına ait değildir. Onun için çalışırken kendini olumlamaz, yoksar (inkâr eder), mutlu değildir mutsuzdur, fiziksel ve zihni enerjisini serbestçe geliştirmez, bedenini harcar ve zihnini yok eder. (...) fiziksel ya da başka türlü zorlamalar ortadan kalkar kalkmaz vebadan kaçarcasına işten kaçış başlar. (Marx, 2012: 78).

İşçinin bu işten kaçışı, okul çağındaki çocukları hatırlatmaktadır. Bunu anlamak için çocukları okula giderken ve okuldan çıkarken gözlemlemek yeterlidir. Çıkış saati geldiğinde çocukların okuldan kaçışı ve buna eşlik eden mutluluk çılgınlıkları, yabancılaşmanın bittiğinin habercisi gibidir. Burada üç dönem halinde özetlenen kurumsallaşmış eğitim ve dolayısıyla öğrenme, çoğunlukla bir mutluluk hali yaratmaktan uzak kalmıştır. Marx'ın "pratik" vurgusuna benzer biçimde eğitimde yabancılaşma, birey-öznenin doğayla (kendi doğası da dahil) ve diğer insanlarla kurduğu ilişkilerde ortaya çıkar. "İnsanın yabancılaşması ve aslında insanın kendisiyle bütün ilişkileri, insanın başka insanlarla ilişkilerinde gerçekleşir ve dile gelir." (Marx, 2012: 84). Dewey'nin, bireyi toplumsuz düşünemeyen, onu toplulukların etkileşimi içerisinde değerlendiren yaklaşımını anımsatan bu birey anlayışı, eğitime yabancılaşmıştır.

Bunun tarihsel-toplumsal pek çok nedeni olmakla birlikte bir nedeni de eğitimin bireye bir meslekten pek de ötesini kazandıramayacak biçimde tasarlanmıştır.

Marx'ın ikinci kavramı olan "Entfremdung" (ayrışma) ise dışsallaşmanın nedeni veya sonucu olarak özne, doğa ve diğer özneler arasındaki ilişkilerin koparak ayrı ayrı varlıklar durumuna gelmeleri anlamını taşır. "Ayrışmanın sonucu olarak özneler birbirlerinden ayrışır ve ayrık özneler olmalarının yanı sıra doğa da öznenen ayrı bir gerçeklik haline gelir." (Kulak, 2011: 38). Kopan ilişkiler ve bunun neden olduğu ayrık özneler ve doğa-özne ayrışması da bireyin ilişkileri, bağlantısallığı kaybettiği bir yabancılaşmayla sonuçlanır.

Yabancılaşma kavramı üzerinden değerlendirildiğinde Dewey ile Marx arasında özellikle üretim ilişkileri (bireyin nesneye yabancılaşması) ve bireyin toplumsallığı bağlamında (bireyin ilişkilere yabancılaşması) bazı önemli benzerlikler olduğu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde görülecektir. Marksist anlayışta birey, diğer canlılar (hayvanlar) gibi öncelikle "tür etkinliği" denen şeyi yapar. Yani çalışmak, insan doğasının temel bir özelliği, insan türünün eylemidir. Marksist bir kavramsallaştırmayla ifade etmek olanaklıdır: Toplumsal yapı, altyapı-üstyapı biçiminde düzenlenmiştir ve bu iki yönlü ilişkide belirleyici olan altyapıdır. Bunun da doğal sonucu olarak bireyi, üstyapının (kolektif bilinç) değil, üretim ilişkilerini sürdüren altyapının belirlemesi gerekir. Ancak bu kökenden sapılması, bir diğer deyişle bireyin doğrudan kendisinin içerisinde bulunduğu temel-altyapı için değil, farklı bir özne için edimde bulunması, maddi yabancılaşmayı (material alienation) beraberinde getirmiştir (Marx, 2012: 79-85). Bir başka deyişle: "...özne, doğa ve özneler arasındaki ayrışan ilişkilerden ve fiziksel nesnelerin dışsallaşmasından oluşan toplumsal gerçeklik yabancılaşmaya işaret etmektedir." (Kulak, 2011: 38).

Yabancılaşma, felsefe tarihinde bir taraftan katmanlaşarak derinleşen bir sorun, diğer taraftan da çözümlenegelen bir kavram durumundadır. Söz gelimi, felsefesinin temel kavramlarından biri olarak yabancılaşmaya yer veren "varoluşçuluk" bir taraftan sorunun katmanlaşmasına neden olurken diğer taraftan çözümleme çabasına katkı sağlamıştır. Sartre'ın (1998: 71): "Varoluş (existence) özden (essence) önce gelir." savı, böyle bir tartışmayı yapmak için iyi bir örnek oluşturmaktadır. Çünkü bu düşüncede ileri sürülen "öz" iddiası, tam da böyle bir çatışmayı örneklemektedir. Zira her ne kadar öz, varoluşu öncelemese de tüm seçimlerin bireyin özgür iradesiyle gerçekleştiği, bireyin Arşimetçi bir dayanak noktasından başlayıp kendini kurduğu vb. iddialar aslında bir özü varsaymaktadır.

Varoluşçulukta görülen ve neredeyse kaçınılmaz olan bu yabancılaşma tanımlanmaya çalışıldığında, bunun bir özne kabulüyle başladığı ve bu öznenin belli bir doğası olduğu ön kabulünün yer edindiği görülmektedir. İnsanın herhangi bir öz tarafından belirlenemeyeceği, özgür seçimler içerisinde kendi özünü yaratacağı düşüncesi, kendi içerisinde bir öz kabulü taşır. Zira Anderson'ın (2012: 66) da dediği gibi: "Sartre'ın hiçliğinin boş ve uzamsız varlığı bile özsel bir varlıktır."

Bireyin kendi çevresini kontrol etme arzusuna, modernizmin etkisiyle, çevresini nesneleştirme çabası da eşlik etmiştir. Bu çaba, çevresiyle bir bütünlük oluşturan bireyin "yaşam dünyası"ndan kopuşunu derinleştirmiştir. Postmodern döneme gelindiğindeyse yaşam

dünyasından bu kopuşla birlikte birey için her şey daha da anlamsızlaşmıştır. Bireyin yaşam dünyasıyla bağları kopmuş ve yersiz-yurtsuz kalmıştır.

Yabancılaşma kavramını; bireylerarası, bireyin toplumsal çevrelenmişliği, onun toplumla ve toplumun kendi içerisindeki ilişkileri bakımından değerlendirmek de olanaklıdır. “Yabancılaşma, upuygun bir şekilde birbirine ait olan kendi ve öteki arasındaki sorunlu bir ayrılmayla da ilgilidir.” (Leopold, 2018). Yabancılaşma, bütünlüklü bir halden kendi içerisinde parçalanmış birey veya birey-toplum yapısına sürükler. "Burada tanımlanan yabancılaşma - birbirine upuygun biçimde ait olan özne ve nesnenin problemli ayrılmasını kapsayan sosyal ve psikolojik bir hastalık olarak bir özne, bir nesne ve bir de aralarındaki ilişkidir." (Leopold, 2018). Birey-toplum bağlamında yabancılaşan özne nesneleştirilirken, nesneleşerek kendine veya topluma yabancılaşmaktadır. Ancak şunu da eklemek gerekir ki Dewey için topluluk halinde birey vardır, diğer bireylerden bağımsız birey yoktur. Dolayısıyla onun için bireyin yabancılaşması, bir topluluk içerisinde yer alırken öteki topluluklara veya topluma yabancılaşma biçiminde olur. Özne ile nesne arasındaki ilişki ise üçüncü adımı oluşturmuştur ve bu ilişki, yukarıda Leopold'un ayrımında belirttiği gibi, sorunlu oluşun düalist ifadesi olarak yabancılaşmadır.

Bugünün bireyi, kullandığı araç gereçlere (nesneye) uzaklaşmış, yabancılaşmıştır. Bu yabancılaşmanın benzerleriyle eğitimde de sıkça karşılaşmak olasıdır. Başta formel eğitim olmak üzere birey, yaşam deneyimi içerisinde bulunduğu ortama yabancılaşmıştır. Eğitimde öğretilmeye değer görülerek üretilen eğitsel materyaller, teknikler, eğitim içeriği vs. ile bireyin ilişkisi kopmuştur. Yukarıda yapılan alıntıda da görüldüğü üzere birey, deneyim sürecinden neredeyse tamamen kopmuş, daha da yabancılaşmıştır.

2.2. Dewey’de “Yabancılaşma”

Eğitim tarihinde bazı önemli problemleri fark edip Dewey'den önce de buna eleştirel yaklaşan Ratke, Comenius, Erasmus ve Rousseau gibi çeşitli isimler olmuştur. Ancak “yabancılaşma” kavramının kabulü ve ona eleştirel bakışın olgunlaşması zaman almıştır. Bugünün bile eğitim perspektifinde yabancılaşmanın yeterince önemsendiğini iddia etmek güçtür. Bu nedenle eğitimin uzun geçmişine getirilen yabancılaşma iddiası, ciddi bir incelemeyi hak etmektedir.

Bu bölüme başlarken tekrar anımsamak gerekir ki Dewey, “yabancılaşma” kavramını Hegel ya da Marx’taki gibi başlı başına bir kavram olarak kullanmamıştır. Dahası, yabancılaşma onun yazılarında içeriğini ortaya koyup üzerinde durduğu bir kavram da değildir. Ancak Hegel okumaları yapan ve ilk dönem felsefesinde ondan oldukça etkilenen genç filozofun yabancılaşma kavramının Hegelci bir okumasından haberdar olduğu da şüphe götürmemektedir. Bu çalışmada onun tüm külliyyatının bir tür eğitimde yabancılaşma olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Dolayısıyla burada, doğrudan bir kavramsallaştırmaya gidilmese de -farklı bir okumayla- onun felsefesinin en başat temalarından birinin “yabancılaşma” olduğu savı ileri sürülmektedir. Bir başka deyişle “eğitimde yabancılaşma”, bu çalışmada izi sürülen Deweyci eleştirinin tamamına verilen bir isim olacaktır. Bu çalışmada ortaya konan eğitimdeki yabancılaşma problemi, onun eleştirel felsefesi çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Yabancılaşma kavramını ünlendiren Marx ile bu kavramı felsefi bağlamıyla neredeyse hiç kullanmayan biri arasında bir bağ kurmak zor görünse de olanaksız değildir. Bu benzerliğin örneklerini daha çok görmek için özellikle düşünürün *Individualism Old and New* (Eski ve Yeni Bireycilik) adlı eserine bakılabilir. 1930 yılında yayınlanan bu eser, Anderson'ın (2012: 63) da belirttiği gibi, "Marx'ın yabancılaşma bakışı ile Deweyci bakış arasında büyük benzerlik kurmayı olanaklı kılmaktadır."

Yukarıda söz edilen benzerlik için ayrıca Dewey'nin (2017: 26) Marx'ı hatırlatan üretim ilişkileriyle ilgili söylediklerine de bakılabilir: "Fabrika sisteminden önce ev ve çevre sanayi sistemi vardı. Bugün bir, iki ve en çok üç nesil geriye bakanlar evi, sanayi işlerinin bütün tipik şekillerinin içinde meydana getirildiği veya bütün şekillerin etrafında toplandığı bir merkez olarak görürler." Filozofun sözünü ettiği yapıda, yalnızca birey değil, toplumun en küçük yapı birimi kabul edilen ailenin, bir bütün olarak çevresiyle uygun bir ilişkisi bulunmaktaydı. Benzer şekilde, bu uygun ilişkinin bugün de görülmesi olanaksızlaşmıştır. Görüldüğü üzere, kendisi veya içerisinde yaşadığı toplum için ürettiği hemen her şeyin farkında olan bireyin hayalini kuran filozof, "yabancılaşma" kavramını kullanmasa da verdiği örneklerle Marksist bir yabancılaşmayı anımsatmaktadır:

Elbiselik kumaşlar en güzel, evde dokunurdu; aile halkı koyun kırmak, yapağı taramak, yün eğirmek ve tezgâhta işlemek konusunda eli yatkın insanlardı. Bir düğmeye basınca evi ışığa bürümek yerine, ışık elde etmek için hayvanı kesmekten başlayarak, yağı eritmek, fitil yapmak, mum dökmek gibi uzun uzadıya zahmetli işlere katlanmak zorunluluğu vardı. Un, kereste, gıda, yapı malzemesi, ev eşyası, hatta çivi, menteşe vb. gibi madeni eşya bile yakın çevreden, her zaman açık duran ve göz önünde işleyen, her zaman içine konu komşunun toplandığı dükkânlardan sağlanırdı. (Dewey, 2017: 26).

Dewey, özellikle erken dönemde, Hegel'in felsefesinden etkilenmiştir ve bu etkileniş, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Ancak burada hemen belirtmek gerekir ki onun düşüncesi hem Marx hem de Hegel düşüncesiyle bazı benzerlikler gösterse de "mutlakçılık" ve "idealizm" bakımından onların felsefelerinden uzaktır. Söz gelimi onun yabancılaşma anlayışında yukarıda gösterilenlerin yanı sıra Marx ve Hegel'den farklılaştığı önemli bir nokta da şudur: "Hegel ve Marx'ın her ikisinde de yabancılaşma vardır çünkü her ikisinde de değişmeyen bir öz varsayımı bunu mümkün kılar." (Anderson, 2012: 65).

Eğitimin ve bireyin araçsallaşmasının ve dolayısıyla yabancılaşmasının dayanaklarından biri de "aşkını" anlayış olmuştur. Aşkını anlayışa karşı "içkinci" bir duruş öneren Balanuye (2007) için aşkınlık: "Olmakta olanı, varlıkları ve bir varlık olarak insan-özneyi aşan her şeyi ifade etmektedir." Aşkınlık bu bağlamda "Yabancılaşma" kapsamında değerlendirilirken bu çalışmada şu sav ileri sürülmektedir: Birey aşkını bir anlayışla, özellikle çeşitli toplumsal unsurlara feda edilmiştir. Eğitim tarihi de aslında bir çeşit "bireyin feda edilmiş tarihi" olagelmıştır. Bunun sonucu olarak birey de eğitim içerisinde bu feda ediliste kendine yabancılaşmaktadır.

Yine Anderson'ın (2012: 64) da vurguladığı üzere: "Dewey, yabancılaşmanın geleneksel 'birey' fikrinin temel ve statik bir doğasını varsaymaz." Statik bir birey doğası veya böyle bir doğanın herhangi bir düşünce tarafından hedeflenmesi yabancılaşma nedeni olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Hegel ve Marx felsefesinde bir "öz" anlayışı vardır ve bu mutlakçı

bakış, bir dayatmayı zorunlu kılmaktadır. Mutlakçı anlayış ise -ilerde değinileceği üzere- yabancılaşmanın görünümülerinden biridir.

Özcülük ve idealizm bakışı dışında Hegel ile onun arasında bir diğer farklılık da yabancılaşmanın oluşma biçimine ilişkindir. Hegelci yabancılaşma, “her zaman kendine-yabancılaşmadır.” (Anderson, 2012: 64). Oysa onun felsefesinde bireyin, içerisinde yaşadığı ve/veya ait olduğu topluma, doğaya, üretim süreçlerine, öğrenme içeriklerine yabancılaşması söz konusudur. Dolayısıyla düşünürümüzdeki yabancılaşma, tümlük oluşturan birey ve çevrenin sorunlu ayrılığı bağlamında ortaya çıkmıştır. Dewey’de (2017: 112) bu düşünce şöyle ifade bulmuştur:

Çevre, daima hayatı çevreleyen ve ona neşe ve devam olanağı sunan yerdir. Bununla birlikte çevreyi soyutlamak, onu küçük bir çocuk için kendi başına dikkat ve gözlem konusu yapmak, insan doğasına hiç önem vermemek demek olur ve sonuçta zihnin doğa karşısındaki yaratılıştan açık ve serbest durumu görmezden gelinmiş ve doğa da anlamsız bir ayrıntı kütlesi haline dönüştürülmüş olur.

Çevre, bireyin karşısında duran ve ondan ayrı veya onun antitezi bir şey değil, ona eşlik edişiyile neşe katan bir şeydir.

Farklı görünümüler olsa da özcü bir anlayışta yabancılaşma neredeyse zorunlu bir sonuçtur. Oysa Darwinci bir etkiyle biçimlenen felsefe, herhangi bir özcü anlayışla çelişmektedir. Çünkü böyle bir felsefe, kategorik bir mutlaklaşmayı değil, evrimci bir anlayış esnekliğini benimsemiştir. Bu evrimci anlayışın bir yansıması olarak özcü, mutlakçı anlayışların neden olacağı bir yabancılaşmayı Dewey felsefesinde görmek olanaklı değildir.

Dewey felsefesi, özcülüğü dışlayan bütüncül bir felsefedir ve bu bütüncül oluş, düalizmle sonuçlanacak yaklaşımlarla çatışma halindedir. Bu bakımdan Marksist felsefenin önemli kavramsallaştırmalarından praxis ve düşünce ayrılığı da bir diğer farklılaşma noktasıdır. “Marx’a göre, on birinci tezde ifade ettiği şekliyle, insanın tarih sahnesinde gerçek bir ‘özne’ olarak yer alabilmesi için düşünce ve eylemlerinin tam bir uyumu, yani kusursuz bir praxis gerekmektedir.” (Takış, 2011: 8). Oysa oluş filozofu olan biri için böyle bir ayırım söz konusu değildir. Çünkü onda, düşünce ile eylem arasında böylesine bir ayırım zaten yoktur. Dewey için düşünce ve eylem bir arada ve sürekli etkileşim halindedir. Eylem-düşünce ayırımına yer vermeyen böylesi bir etkileşimci yaklaşım, onun felsefesini yabancılaşmaya karşı etkili bir çözüm kılmaktadır.

Dewey, kariyeri boyunca felsefe geleneğini, toplumu ve toplumun birey anlayışını eleştirmiştir. *Individualism Old and New* (Eski ve Yeni Bireycilik) adlı eserinin *The Lost Individual* (Kayıp Birey) ve *Toward a New Individualism*¹³ (Yeni bir Bireyciliğe Doğru) adlı bölümlerinde birey düşüncesini ortaya koymuştur. Bu eserde de her şeye öncül, aşkın bir bağlamla değerlendirilebilecek herhangi bir düşünce ileri sürmeden bireyin kendine yabancılaşması olarak yorumlanacak “kayıp birey” (*the lost individual*) kavramını kullanmıştır. Bu kavramla anlatılmak istenen, kısaca, yaşama bütüncül bakış olanağı sağlayan tümlük

¹³ "Bu bölümde Dewey, bugüne kadar Amerika'yla özdeşleşen, artık uygulanabilir olmayan, 'bireycilik set'ine saldırır. Dewey; vahşi doğa ve sınırlarda bir yaşam felsefesiyle olanak bulan mekan seçeneklerinin yeni teknolojinin yükselmesiyle yerle bir olduğunu ortaya koymuştur." (McDermott, 1981).

içerisinde ve onun bir parçası olmayı sürdüren birey anlayışının ¹⁴ neredeyse ortadan kaybolduğudur. “Daha önce bireyi saran sadakat, onu destekleyen, yön veren ‘bireycilik’ artık ortadan kalkmıştır. Bunun sonucunda bireyin zihni bulanmış ve afallamıştır.” (Dewey, 1930: 51).

Bireyciliğin bu sorunlu konuma düşmesinin çeşitli nedenleri olabilir. Ancak Campbell’ın (1995: 160) da belirttiği gibi: “Belki de Dewey’nin aklındaki en önemli olguya, miras devralınan bireyciliğe, sahte bağlılık yüzünden ‘bireycilik batmıştır’. *Individualism Old and New* adlı eseri dikkate alındığında Campbell’ın bu yorumu yerinde görünmektedir. Zira kendisi de eski bireyciliği değerlendirirken onu geçmişteki bir hata olarak görmemiştir. Aksine eski bireyciliği, ortaya çıktığı döneme en uygun yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Ancak Dewey’nin yaşadığı dönemin çağdaş bireyi için aynı şeyin söylenmesi olanaklı görünmemektedir.

Dewey’nin yaşadığı dönemde, eski bireycilik de diğer toplumsal amaçlar gibi kurumsallaşıp dışsal (extrinsic) bir hedef olmuştur. Bu hedef, bireyin kendi içinde bir değer olarak ortaya çıkmasını zorlaştırmıştır. Hatta kurumsallaşan bu dışsal yapı; birey ve toplumun önünde büyük bir engele dönüşmüştür. Tarih boyunca feda edilen, görmezden gelinen birey, kendinde bir değer olarak alındığında bu kez toplumdan, kendi yaşam çevresinden koparılmıştır. Birey, tam da birey-özne olarak kendini bulmuşken yeniden kaybolmuştur. Dolayısıyla premodern ve modern dönemde ortaya çıkan yabancılaşma, bireyin toplumun merkezine yerleşmesine rağmen devam etmiştir. “... birey artık karmaşık bir ilişkiler yığını içerisinde yaşıyor olsa da bu bağlantıların yaşamın düşsel ve duygusal dünyasına geçebilecek ahenkli ve uyumlu bir yansıması kalmamıştır.” (Dewey, 1931: 77). Dolayısıyla antik dönemden beri süregelen, bireyin çevresinden kopuk parçalanmışlığından kaynaklanan yabancılaşma, postmodern dönemde daha da derinleşmiştir. Zira birey, yaşam ve eğitim gibi kendi içerisinde bir değer olmaktan biraz daha uzaklaşmıştır.

Uzun tarihi sürecin sonunda gelenekselleşen bireycilik, bu biçimiyle yine bireyin aleyhine dönmüştür. Zira gelenekselleşmiş haliyle bu bireycilik, bireyin yaşam çevresinden koparılmasına ve toplum-birey ilişkisinin silikleşmesine dayanmaktadır. Oysa Deweyci düşüncede “toplumsuz bireycilik” olanaksızdır. Çünkü bireyin yaşam çevresinin önemli bir parçası toplumdur ve bu toplum ve onun içerisindeki topluluklar görmezden gelinerek birey anlayışı oluşturulamaz. Oysa, her nasılsa, postmodern dönemde, toplumdan uzaklaşmak, kalabalıklar içerisinde bile yalnızlaşmak “bireycilik” olarak anlaşılmıştır. İşte bunu Dewey, “bireyin trajedisi” olarak adlandırmıştır.

Birey, yığınla karmaşık birlikteliklere kendini kaptırırken bu bağlantıları yaratıcı ve coşkulu bir yaşam bakışına çevirecek ahenkli ve uyumlu bir düşünmeden yoksun kalmıştır. Bunun böyle olmasının nedeni, toplumsal durumda uyumun bulunmamasıdır. Zira burada şüphe götürmez bir döngü vardır. İnsanlar, sosyal yapının gerçeklerini reddederken bölünmüşlüğü teslim oluyor, kaçarak veya tam bir isyanla bireyselliği korumaya çalışırken de tam bir kısır döngü içerisine giriyorlar. Bireycilik uğruna ortak ve birlikte olana karşı çıkma alışkanlığı, şaşkınlık ve belirsizlik eğilimidir. (Dewey, 1930: 78-79)

¹⁴ Dewey’nin burada “birey”den kastı, özellikle Amerikalı bireydir.

Bu alıntıda da görüldüğü gibi düşünür, yabancılaşmamış bireyciliğin oluşacağı koşulları toplum içerisinde aramayı ve/veya kurmayı arzulamıştır. Toplumdan ayrı düşecek herhangi bir bireycilik anlayışını kesinlikle onaylamamıştır.

Bireyin tüm yapıp etmelerinin, öğrenmelerinin neden-sonuç ilişkileri içerisinde, ortaya çıkış gerekçeleriyle, tarihsel ve toplumsal bağlamıyla (ortam) birlikte ele alınması, yabancılaşma karşıtı bir eğitimin beklenir bir tutumdur. Bunun için eğitim teorisinin gerekli koşulları sağlayıp sağlayamayacağı ileriye kısımlarda irdelenecektir. Bununla birlikte eğitim anlamında Deweyci yabancılaşma demek: yapılan herhangi bir eylemin, ezberin, karşılaşmanın, kişinin öğrendiğini iddia ettiği herhangi bir şeyin, “yaratıcı ve coşkulu bir yaşam bakışına çevrilmeden” tüm yönleriyle anlaşılamamasıdır. Dolayısıyla “ahenkli bir düşünmeden yoksun” teorik öğrenmeler, ezberlemeler, eylemler vs. “yabancılaşma” örnekleridir.

2.3. Eğitimde “Yabancılaşma” Ne Demek?

Eğitim tarihi boyunca bireyin “birey-özne” olarak belirlediğini söylemek güçtür. Bunun gibi bireyin, içerisinde ve aracılığıyla feda edildiği eğitimin de kendinde bir amaç olarak ortaya çıktığını söylemek de güçtür. Dolayısıyla, “yabancılaşma”nın temelinde “birey-özne”nin görmezden gelinmesi, eğitimin araçsallaştırılarak kontrol altında tutulması ve parçalanışı yatar, demek olanaklı görünmektedir.

Eğitimin kurumsallaşmasının en başat temsilcisi olan günümüz modern ulus devletlerinin bu konuya yaklaşımına bakıldığında, okullaşmaya hala büyük önem verildiği görülecektir. Ancak aynı yaş grubundaki her otantik bireyin tek bir özneymiş gibi değerlendirildiği ve bunun için herkese ortak bir müfredatın dayatıldığı da ortadadır. Böyle devasa bir genellemeye, kitle eğitimine düşman olan Nietzsche gibi bir filozoftan karşıt sesin yükselmesini beklemek de olağandır. Özellikle onun *The Future of Our Educational Institutions* ve *İnsanca Pek İnsanca I*’de yer alan: “En büyük devletlerde eğitim sistemi her zaman olsa olsa vasat olacaktır; bu durum, büyük mutfaklarda en iyi durumda vasat yemekler pişirilmesiyle aynı nedenden kaynaklanır.” (Nietzsche, 2003: 305) fragmanı, onun düşmanca tutumunun bir kanıtıdır. Bununla birlikte, modern eğitimin kurtarılamaz olmadığı, Nietzsche’nin eğitimin bireysel ve dolayısıyla otantik birey için olanına değil, kitlesel anlayışla dayatılana karşı çıktığını belirtmek daha yerinde olacaktır.

Eğitim kurumları genellikle, bireyi sürekli bir yineleme -yeni bir şeymiş gibi- içerisinde olması gerekirmiş gibi ele alırlar. Bu amaçla belirlenmiş eğitim içerikleri, çoğu zaman değiştirilmeden, yeni gelenlere aktarılır. Oysa eğitim çevresine giren birey, önceleri bilinmeyen, eğitim içeriği hazırlanırken hesaba katılmayan, daha önce hiç karşılaşmamış bir öznedir ve dolayısıyla ona karşı bilinen, karşılaşmış, kalıplaşmış, mutlaklaştırılmış bir eğitim ile yanıt vermek, bireye yabancı olacaktır.

Eğitim çevresini, burada en dar anlamıyla, okul olarak görmek olanaklıdır. Bu durumda eğitim tarihine bakıldığında eğitimin, kendi özgün ortamlarından kopup gelen bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak adına, onların birbirlerine benzetilmesi/yabancılaştırılması süreci olarak sürdürüldüğü görülmektedir. Bu, Nietzsche’nin büyük devletlerin eğitimiyle ilgili yaptığı “vasatlık” eleştirisini hatırlatmaktadır. Dolayısıyla okulların yaptığı şey vasatlaştırmadır. Bu

vasatlık ise bireyi sınırlı sayıda tercihe mahkûm bırakmıştır. Bireyler zaten özgün değillerdir çünkü sistem onları daha önce karşılaştıklarının bir benzeri hatta aynısı gibi görmektedir. Eğitim sistemine yeni dahil olanlarla birlikte eğitim müfredatı her yıl yenilenmektedir. Eğitim içeriği olarak eğitim müfredatı sürekli yenilenmekte, bireyin özgün etkileşimlerle deneyimlemesine olanak sağlamamakta ve dolayısıyla yabancılaştırmaktadır.

Eğitimle ilgili bu tarihsel eleştirilerin yanında eğitim; Platon'da devletin varlığını sürdürmenin, Farabi'de faziletli kenti kurmanın aracı olarak görülmüştür. Orta Çağ'da Hristiyan etkisi altındayken de din ve devletin varlığını sürdürmesinin aracı olmuştur. Zira eğitim, bir amaç olarak görülmemiş, bireyle birlikte toplumun ve toplumsal gücü temsil edenlerin nesnesi olagelmıştır. Yabancılaşmayla sonuçlanan bu araçsallaştırma, premodern dönemde toplum adına yapılarak başlatılmıştır. Modern dönemde bu araçsallaştırma birey adına devam ettirilmiş veya bireyin varlığı görmezden gelinmiştir. Bir başka deyişle modern dönem boyunca birey-özne, aklın mutlak otoritesi altında ya ezilmiş ya da görmezden gelinmiştir. Oysa modern dönem, birey temelli sorgulamalarla başlamıştı. Ancak sorgulamaların neticesinde birey, bir evren hiyerarşisi kurmuş, kendine bu hiyerarşide eşsiz bir konum edinmiş, “akıl” yetisiyle aslında öznesi ve nesnesi olduğu doğanın “efendi”si olduğunu düşünmüştür. Sıradan bir parçası olduğu doğal çevrenin efendisi olmayı ve bu durumunu sürdürmeyi istediği modern dönem; bireyin doğal yaşam ve sosyal çevresinden kopmasına ve nihayet onun büsbütün yabancılaşmasına neden olmuştur. Modern birey, yaşam çevresine büyük ölçüde hükmetmeye başladığı andan itibaren kendisinin de nesnesi olduğu doğal çevresinde büyük yıkımlara neden olmuştur. Modern dönemin yarattığı bu yıkımlarla birlikte bireyin yabancılaşmasının daha da derinleştiği postmodern dönemi başlatmıştır.

Her üç dönemde de gösterildiği üzere, başta formel eğitim olmak üzere, eğitim etkinlikleri sürecinin çeşitli biçimlerde bir yabancılaşmaya dönüştüğü görülmektedir. Her üç dönemselleştirilmede de (premodern, modern ve postmodern) görüldüğü gibi eğitime çabasının muhatabı çocuklar olduğu halde eğitimin içerik belirlenimi ve planlaması yetişkinlerle sınırlı kalmaktadır. Yetişkinler, eğitim tarihi boyunca çocukların kendileri gibi olmasını beklemişler veya en azından onlar gibi davranmalarını istemişlerdir. Çocukluk, kendi başına bağımsız bir dönem olarak kabul edilmemiş; tüm eğitim, yetişkinlik dönemi ölçüt alınarak belirlenmiştir. Çocukluk karakteristiği olan bir dönem olarak değil, olabildiğince çabuk aşılması gereken, istenmeyen bir dönem olarak düşünülmüştür. “Özellikle küçük çocuklar kirli, gürültülü, yaramaz ve kötülükle tembelliğe eğilimli görülmüştür.” (Gutek, 2001: 79).

Çocuklukla ilgili hâkim düşünce, yukarıda belirtildiği gibi olsa da pek çok alanda yenileşme olması gibi eğitimde de Rönesans ile birlikte farklı arayışlar baş göstermiştir. Ancak Rönesans ile başlasa bile eğitim tartışmalarının esas yoğunlaştığı dönem XVIII. yüzyıl olmuştur. Örneğin bu dönemin düşünürü Rousseau, alışlagelmiş düşüncenin aksine, çocuğu masum bir varlık ve kendine has biri olarak görmüştür. “En bilge kişiler çocukların neleri öğrenmek durumunda olduklarını göz önünde bulundurmadan, insanlar için öğrenmenin önemli olduğu düşüncesine saplanıp kalıyorlar. Çocuğun içinde hep yetişkini arıyorlar.” (Rousseau, 2009: 2). Eğitime kafa yoran bir düşünür olarak Rousseau'nun düşünceleri çocuk ve eğitim konusunda çığır açıcı olduğu gibi Dewey'nin düşünceleri üzerinde de etkili olmuştur.

Rousseau'dan etkilenen yalnızca Dewey olmamıştır. Genel olarak progressivistler (ilerlemeciler) de Rousseau'nun düşüncelerini benimsemişlerdir. Zira progressivistler, eğitimi yalnızca bilgilerin aktarıldığı/ezberletildiği veya yalnızca kitaptan bir şeyler öğrenilen, bireyin geçmişinden kopuk bir süreç olarak görmemişlerdir. Dewey'nin de savunduğu bu görüş, bireyi deneyim alanına sokmakta, soyutlanmış “ezber” bilgi yığınlarına bireyin maruz bırakılmasına karşı çıkmaktadır.

Yaşam deneyimini esas alanlar ezber konusuna karşı çıkmıştır. Dahası ezber, bir çeşit yabancılaşma pratiği olarak görülmüştür. Zira ezber, bireyin yaşam deneyimiyle bilginin bağıni koparmakta ve birey yaşam deneyimiyle biriktirdiği bilgi birikimine de yabancılaşmaktadır. Birey, ezberlenen şeyle doğal olarak bağ kuramadığından yabancılaşma derinleşmekte ve kalıcı hale gelmektedir. Ezberde birey, ezberlediğinin doğasına veya bilginin aktarılması sürecine dair bir şey bilemediğinden ona yabancılaşmıştır. Bu nedenle Rousseau (2009: 124) şunu söylemiştir: "Emile hiçbir şeyi, hiçbir zaman ezbere öğrenmeyecektir; masalları, o ne kadar hoş ne kadar doğal olan La Fontaine masallarını bile ezberlemeyecektir."

Burada şunu belirtmek gerekir ki yabancılaşmanın bir yansıması olarak eğitimin tek yönlü bir edilgenlikle sürdüğünü ileri sürmek, yanlış olacaktır. Zira eğitim hem yabancılaşmadan doğrudan etkilenmiş hem de yabancılaşmanın yayılarak sürdürülmesinde önemli rol oynamıştır. Böylece yabancılaşmanın kurumsallaşarak kalıcı hale gelmesinin nedenlerinden biri olmuştur. Eğitimde iki yönlü yabancılaşmanın olduğunu göstermiş olmak, bu konudaki tartışmayı sonlandırmayacaktır. Zira yukarıda da değinildiği gibi yabancılaşmanın anlamına, kapsamına, ortaya çıkışına, görünümüne ilişkin farklı görüşler olagelmıştır. Bu nedenle burada eğitime ilişkin yabancılaşma üzerine bazı görüşlere yer verilmiştir.

Gereluk (1974: 36-38), eğitimde yabancılaşmayı -Marksist yabancılaşmayla ilişkili- altı başlık altında toplamıştır:

- a) Yaban olma (estrangement): Okula başlar başlamaz “gerçek bireylerin” devam eden yaşamlarından koparılmasıdır.
- b) İnsanlıktan çıkma (dehumanization): Kendini tam olarak ifade edebilen (gerçekleştiren) bireyden eksik kalma durumudur.
- c) Hadım edilme (emasculation): Kontrol altındaki bireylerin üretkenliğinin bitirilmesi veya insan dışı şartlarda uzun süreli baskılamayla kısırlaştırılmasıdır.
- d) Yoksullaşma (impoverishment): Okullaşmanın yan etkileri olarak çocukların duygusal, ruhsal, fiziksel vs. olarak açlık çekmesidir.
- e) Dışsal bağımlılık (outward dependency): Liberal teorisinin de merkezi ilgisini çeken bu popüler varyanta göre sağlıklı, tamamen etkin insan kendisine yeter. Dışarıdan yönetilmek, hastalık olarak görülür.
- f) Kategorileştirmek (regimentation): Modern Kuzey Amerika toplumunun üyelerinin pasif, robot benzeri katılımlarını isteyen, her geçen gün daha fazla Orwellci¹⁵ bir karabasanı hatırlatan varyasyondur.

Britto (1977: 344-347) ise eğitim etkinliklerinde yabancılaşmanın formlarını üç şeyden kaynaklanmış olarak görür:

- a) Bilgi kapasitesi (capacity of knowledge): Bireyin bilgisi bakımından kültürel çevresi, yaşadığı dönem ve bilgisinin kendisiyle sınırlı olması yabancılaşmaya neden olur.
- b) Okuldaki güç ilişkileri (power relations in the school): Öğretmen, öğrencilere bilgi aktarımında bulunurken kişisel yorum ve

¹⁵ George Orwell (1903-1950): Hindistan doğumlu, İngiliz asıllı yazar. *Hayvan Çiftliği* ve *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört* adlı eserleri modern klasikler arasında sayılmaktadır.

çarpıtmalarıyla onları aşılır (telkin). Çoğunlukla bu yolu takip ederken kendi yaşamından kaynaklanan doğrularını veya değerlerini, kasıtlı veya değil, aktarır. Bu aktarımda devletin sorumluluğu da yadsınamaz. c) Devlet müdahalesi (state interference): Devlet, eğitimin alt sistemini (subsystem) kendi ilgi ve amaçlarına göre düzenler. Bunun için; araçlarını (özel ve/ya devlet okulu) seçer, müdahale mekanizmalarını (merkezileştirme veya tam tersi) kurar, hizmet için modeller (tek tip veya çeşitlendirilmiş okul) kurar, müşteriye göre planlar ve ayarlama yapar.

Yukarıdaki çözümlemelerde görüldüğü üzere eğitimde de sistemli bir yabancılaşmanın sürdüğü görülmektedir. Bu nedenle, yabancılaşmayı aşma-çözme düşüncesini incelemeye girişmeden önce, bundan sonraki bölümde Dewey felsefesinde de örneklerine rastlanan yabancılaşmanın çeşitli görünüşleri kısaca ele alınmaktadır.

2.3.1. Yabancılaşmanın Genel Görünüşleri

Bu çalışma çerçevesinde yabancılaşma kısaca, "bireyin doğası ve çevresiyle tam bir bütün oluşturmayıp özne-nesne bakımından sorunlu ilişkiler kurması" olarak özetlenebilir. Ancak bu sorunlu ilişkinin anlaşılması için bir tanımdan daha fazlasına ihtiyaç vardır. Onun için bu bölümde yabancılaşmanın çeşitli görünüşlerle ortaya çıkışı incelenerek kavramsallaştırılması daha açık kılınmaya çalışılmıştır. Yabancılaşmanın içeriğinin hem genel hem de eğitim bağlamında anlaşılması için bundan sonraki kısımda genel ve eğitim için yabancılaşmanın bazı görünüşleri üzerinde durulmuştur. Yabancılaşmanın genel görünüşleri adına özellikle şunlara sırasıyla yer verilecektir: mutlakçılık, evrensellik, düalizm ve bedensizleştirme, Soyutlamacılık, birey-toplum/birey etkileşiminin görmezden gelinmesi ve yaşam deneyiminden (Lived Experience) kopma.

Değişimi, tesadüfiliği ve oluşu sınırlayan veya reddeden "mutlakçılık" bakışı, dönüşüm içerisindeki birey düşüncesinden uzaktır. Bu düşüncede birey ve bireyin yaşam ve anlam dünyası tamamlanmış, çevresinin etkileşim sınırları çizilmiş, ayrılmış veya en azından belirlenmiştir. Oysa "oluş" felsefesinde böyle bir belirlenmişlik yoktur. "Zihin, esas itibariyle bir tarzdır, bir yapma tarzıdır, sabit bir şey değildir. (...) Hâlbuki biz zihne hep oluş halinde ve bu nedenle esas itibariyle değişen ve çeşitli devirlerde yetenekçe ve ilgice farklı aşamalar gösteren bir şey olmak üzere inanıyoruz." (Dewey, 2017: 81-82). Bu alıntıda da görüldüğü üzere düşünürün felsefesindeki "oluş" kavramı, Herakleitos'tan Deleuze'e, bazı felsefi yaklaşımları anımsatmaktadır. "Herakleitos felsefesinde her şey, evrensel Oluş içinde vardır. Fakat bu Oluş, gelişi güzel değil, evrende var olan zorunluluk içeren bir düzene ve ussal bir uyuma göre, bu nedenle doğrudan Logos'a uygun bir biçimde gerçekleşmektedir." (Özçınar, 2014: 95-96). Doğalcı bir filozof olarak Dewey de "oluş" felsefesine oldukça yakındır.

Her türlü mutlakçılığa kapıları kapatmış olan Dewey, dinamik bir felsefi anlayış yürütmüştür. "Zihin oluştan ibarettir" fikrine bir defa ciddiyetle sarıldık mı bu oluş çeşitli hallerinde değişik özellikler gösterdiği için eğitimin de ona göre değişmesi gerektiği açıkça belli olur." (Dewey, 2017: 83). Dolayısıyla onun ne epistemolojisinde ne eğitim felsefesinde "mutlak" a yer yoktur. Ona göre pek çok görüş, karşı çıktıkları halde, mutlakçılığa kapı aralamaktadır. Örneğin, Marksistleri mutlakçı bir düşünceyle hareket etmekle eleştirmiştir: "Marksistler, kendi inançları ile geçmişin dinsel sistemleri arasında hiçbir benzetmeyi kabul etmezler. Ne var ki bütün kesincilik hareketleri dinsel bir kılığa bürünmek ve

geçmişteki savaşı dinlere özgü bir çeşit duygusal çaba ve coşku uyandırmak isterler." (Dewey, 1962: 80-81).

Dewey'nin tüm düşünsel çerçevesini de önemli ölçüde yansıtan anti-mutlakçı "oluş" felsefesi, birey ve yaşam çevresi için de geçerlidir. Ancak çevre kavramı felsefe tarihinde farklı görünümsergilemiştir: Hegelci Tinsel-idealistik, Marksist iktisadi-politik veya Rousseaucu doğal çevre, gibi. Dewey için bireyin çevresi farklı yollarla da olsa sürekli bir etkileşim (interaction) halindedir. Oluşu ve etkileşimi felsefesinin ana kavramlarından biri yapan bu filozof için "özcülük" veya "mutlakçılık" söz konusu değildir. Çünkü kendisi, mutlakçılıkla sonuçlanacak her türlü girişimden özenle kaçınmıştır. Onun bakışı tarihseldir ve tarihin bizatihi kendisine de anti-mutlakçı bakış açısıyla yaklaşmıştır. Zira tarih de oluş halindedir ve sosyo-kültürel fenomenler de bu bakışla değerlendirilmelidir. "Tarih, dinamik ve hareket halinde düşünüldüğünde ekonomik ve sanayi yönlerinin önemi ortaya çıkar." (Dewey, 2017: 120).

"Etkileşim" ve "oluş", Dewey felsefesinin anahtar kavramlarından olmuştur. Onun eğitim felsefesine başkaları "ilerlemeci" demiş hatta kendisi de bu düşünceyi pek çok bakımdan benimsediğini bizzat açıklamıştır. Ancak ilerlemecilik yaklaşımını pek çok bakımdan benimsese de "ilerlemeci" olduğu iddiasını, mutlakçılığa yol açabileceğini düşünerek reddetmiştir. Çünkü o, ilerlemecilik de dahil, "mutlak" iddiasına yol açabilecek tüm düşüncelerden uzak durmaya çalışmıştır.

Bir diğer yabancılaşma görünümü olan "evrensellik", mutlakçılıkla da bazı benzerlikler göstermektedir. Felsefe tarihine bakıldığında "evrensellik" iddiasının, tek başına, büyük bir yer tuttuğu görülmektedir. Modern dönemde bu iddia, Kant etiğiyle birlikte zirveye çıkmıştır. Zira Kant, modern bireyin yerelden evrenseli düşlemesini ve tüm insanlar için "koşulsuz buyruk" (kategorik imperatif) olarak etiğe uygun biçimde eylemesi gerektiğini savunmuştur.

Evrensellik görüşüne tamamen karşı olmayan Dewey, yerelin otantikliğini fark etmiş, evrensel olanın da yolunun yerellikten geçtiğinin ayırdına varmıştır. Bunun için de: "Tek evrensel olan, yerel olandır." demiştir. Bu sözle tek tipçi, dıştan bir dayatmaya karşı çıktığı gibi yabancılaşmaya da göndermede bulunduğu düşünülebilir. Kendi otantikliğinden koparak, kendi kaynaklarından yeşermeyen evrensel olmak da olanaklı görünmemektedir. Dolayısıyla yerele de tutunmadan evrenseli yakalamaya çalışan her ayrış, bir kopuş ve yabancılaşmadır.

Evrensellik-yerellik bağlamındaki yabancılaşmayı, eğitim kapsamında da benzer biçimde değerlendirmek olanaklıdır. Deweyci eleştiriyi dikkate alan eğitimin, geleneksel bireyseliği merkez alan bir yerellikten başlaması beklenmemelidir. Bireysel çevrenin en yereli olan aile, oyun alanı, sokak, mahalle vs. gibi alanları hesaba katmayan merkeziyetçi eğitim çalışmalarının da yabancılaştırıcı olacağı açıktır.

Düalizm ve bedensizleştirme, diğer yabancılaşma görünümelerindendir. "Bedensizleştirme", felsefe tarihi için yeni bir kavram değildir. Dahası, modern dönemle birlikte Descartesçi düalizmin etkisiyle hemen her alana nüfuz etmiştir. Ancak buradaki "bedensizleştirme"den kasıt, materyalist yaklaşımda eleştirisini bulan "bedenin üretim aracı olarak metalaştırılması" değildir. Aksine bedeni dışarıda bırakan, eğitimi yalnızca zihinsel-

psikolojik bir aktarım olarak gören soyutlamacı anlayıştır. Bu anlayışın sonucu olarak eğitimde beden görmezden gelinmiş, eğitim içerisindeki "bedenli" etkinlikler geri planda kalmıştır. Bireye kendini bir bütün olarak tanıma fırsatı vermeyen geleneksel eğitim, yabancılaşmayı da beraberinde getirmiştir.

Bedensizleştirmeye, felsefe tarihinde en sert karşı çıkışlardan birini Nietzsche, bedeni olumlayarak yapmıştır. "Tamamen bedenim ben, başka bir şey değil; ruh ise basit bir sözcük, bedendeki şeyi tanımlayan." (Nietzsche, 2007: 56). Böylece Nietzsche, başta Avrupa olmak üzere gelenekselleşen "düalist birey" anlayışını altüst etmiştir. Başta Orta Çağ olmak üzere modern dönemde bile dışlanan, görmezden gelinen bedeni felsefesinin merkezine taşımıştır. *Böyle Buyurdu Zerdüş*t adlı eserinde: "Hakikaten, Zerdüş güzel bir balık tuttu bugün! Bir insan değil, ama bir ceset yakaladı." (Nietzsche, 2007: 43) diyerek bedeni olumlamıştır.

Belirtmek gerekir ki bedensizleştirmenin karşıtı yaklaşım Nietzsche'yle birlikte başlamamıştır. Bu karşı çıkışa, ondan çok önce rastlamak olanaklıdır. Örneğin, Sokrates öncesi Yunanistan'da, Homerik toplum kendisine yabancılaşmadan, kendini ve doğal olarak arzularını bastırmadan ortaya koymuştur. "Homeros'un *Odyseia*'sında Penelope, bizim onun çekiciliği diyebileceğimiz şeyden kendisinin "arteai"si (erdem/üstünlüğü) olarak söz eder. Zira herhangi bir şey arzulanmıyorsa kötüdür." (MacIntyre, 2001: 192-193). Daha önce dönemselleştirme açıklanırken belirtildiği gibi Sokrates öncesi dönemde toplum, belirleyici paradigma olmuştur. "Bu dönemin şairi Homeros'ta da her şey toplumsal değerler olarak onur ve erdem ekseninde olmuştur. Bu eksenin çevresinde dönen temel değerler ise: güç, cesaret, fiziksel ataklık ve başarı olmuştur." (Finley, 2003: 31). Erdem; gizli, soyut veya ara sıra ortaya çıkan bir şey değildir. Penelope erdemlidir çünkü çekicidir. Çekici olmak, arzulanır olmak bir erdemdir. Ölüm ise bir erdem değildir, arzulanır değildir ve dolayısıyla kötüdür. Sokrates'le başlayan ve Nietzsche'nin "ikiyüzlülük" olarak tanımladığı dönem boyunca insan, Sokrates öncesi dönemin aksine, arzularına ve dolayısıyla kendisine yabancılaşmıştır. Oysa Homerik dönemde insan; arzusunu, tutkusunu, korkusunu vs. bastırmamıştır. Onları, en doğal haliyle yaşamıştır. Eğer bunları çeşitli gerekçelerle bastırmaya, aşırı kontrol etmeye çalışmış olsaydı, kendine de yabancılaşmış olurdu. Bireyin çeşitli nedenlerle ölümden korkması ve onu kötü olarak nitelemesi de bedenli bir karşı koyma olarak okunabilir. Ancak bu korku, toplumsal ahlak kuralları tarafından yok edilemediği halde bastırıldığında, birey kendine yabancılaşmış olur.

Antik Yunan düşüncesinin yarattığı sözlü sanata bakıldığında da bedenli yaşamdan ne kadar beslendiği görülecektir. "Öykülerin temel konusunu fikirler, inançlar ya da sembolik betimlemeler değil, eylemler oluşturuyordu: Örneğin savaşlar, seller, gökyüzünde, denizde ve karada yaşanan serüvenler, aile kavgaları, doğumlar, evlilikler ve ölümler gibi oluş ve olaylar." (Finley, 2003: 24). Bedenli bir varlık olarak insan yaşamından doğan her şey, onun üzerine kurgulanan, onu örten, yücelten, kutsayan bir şey değildir. Romalı oyun yazarı Terence'nin de dediği gibi: "İnsanım ben ve insana dair hiçbir şey bana yabancı değildir."¹⁶

¹⁶ "Homo sum: humani nihil a me alienum puto", Terence isimli eski bir kölenin "P. Terentius Afer" adlı komedi türü oyunundan.

Henry James, 'Karakter, olayın belirlenmesinden başka nedir?' diye sorar. 'Olay, karakterin açığa vurulmasından başka nedir?' Ama Homerik toplumda, söz edilen türden karakter, ancak bir olaylar silsilesi içinde sergilenebilir ve silsilenin kendisi belirli kalıpları örneklemek zorundadır. Homerik toplumun James ile hemfikir olduğu nokta, karakter ve olayın birbirinden bağımsız karakterize edilememesi durumudur (MacIntyre, 2001: 189).

İnsana, yaşadıklarına, çevresine ve bunların biradallığına dayanan bu anlayış, insanı aşan (aşkın) bir şey aramamıştır. Zaten Dewey'nin felsefesi de her tür indirgemeci (reductionist) bakışın karşısında, holistik bir felsefe olarak kalmıştır. O, bireyi herhangi bir şekilde parçalayan, ona aşkın birtakım görev ve erdemler yükleyen ve onu parçalar halinde anlamaya çalışan düşüncelere karşı durmuştur. Onun eğitim felsefesinin de bundan ayrı tutulmaması gerekmektedir çünkü o, bireyi geçmişi ve çevresiyle bir bütün olarak almıştır. "Çocuk yapmakta olduğu işe tamamen dalar; meşgul olduğu şey onu büsbütün hükmü altına alır. Kendisini bütün varlığıyla işe verir. Bu nedenle çok güç harcadığı halde ortada hiçbir bilinçli taraf görünmez." (Dewey, 2017: 115). Çünkü çocukta kendisinden (bedeninden) uzak, teorik, yıllar sonra (belki) ihtiyaç duyacağı ve onu aşan aşkın hedefler yoktur. Zihin ve beden ayırımına düşmeden, herhangi bir düalizme uğramadan, yaptığı şeyle bir bütün olarak uğraşmaktadır.

Bir diğer genel yabancılaşma görünümü "soyutlamacılık"tır. Her şey tarihsel süreç içerisinde ve onun çepeçevre sardığı "yaşam dünyası"yla etkileşim halinde olagelmektedir. Ancak düşünce tarihine bakıldığında yaşamı farklı bağlamlarda anlamlandırmak adına birey ve nesnenin tarihsellik bağlamından, deneyim ve yaşam çevresinden koparılarak birbirlerine yabancılaştırıldığı görülmektedir. Bireyin deneyimlerinden bu biçimde koparılmasını Dewey (2017: 120) şöyle örneklendirmiştir: "Tarih çalışmak, bilgi yığmak demek değildir; fakat bilgiyi, insanların nasıl ve neden şu veya bu şekilde hareket ettiklerine, nasıl ve ne şekilde başarıya ulaştıklarına veya yenilgiye uğradıklarına ilişkin canlı bir resim haline getirmek için kullanmak demektir." Tarihin, toplumla birlikte bireyin duygularından, kişiliğinden veya bir bütün olarak deneyimlerinden ayrı düşünülmesi, onun tüm insanlık mirasından ve içerisinde bulunduğu dönemin zihniyetinden bağımsızmış gibi görülmesi, yabancılaştırıcı olmuştur. Deneyimden koparılmış böyle bir okumanın eğitimdeki yansıması ise ezber aktarıma dayandırılmış teorikleşmiş bilgide görülebilir.

Yabancılaşmanın eğitimdeki bir görünümü olarak soyutlamacılık, teorik bilgi bağlamıyla ortaya çıkmaktadır. Yabancılaşmanın bu görünümü, eğitim kurumlarında daha çok şöyle işlemiştir: bireyin deneyimlerinden, gördüklerinden, sokağından, ailesinden, akranlarından, çevresinden, diğer bir deyişle bütünlüğü parçalanarak yaşam dünyasından koparılıp soyutlanmasının aracına dönüşmektedir. Benzer biçimde, okulun kendisinden kaynaklanan deneyimler de bireyin okul dışındaki yaşam dünyasına etkide bulunmamaktadır. "Çocuk açısından bakıldığında okuldaki en büyük kayıp, çocuğun okul dışında kazandığı bilgi ve deneyimden okulda tam ve serbest bir şekilde yararlanamaması, diğer taraftan da okulda öğrenmekte olduğu şeyleri günlük hayatında uygulamayı başaramamasıdır." (Dewey, 2017: 65).

Geleneksel olarak okullar, bireyin yaşamıyla ve geçmişiyle var olan bağıni koparmaktadır. Dewey bu durumun nasıl bir yabancılaşmaya yol açtığını sıklıkla vurgu yaptığı coğrafya dersiyle ilgili çarpıcı bir örnek vererek göstermiştir: "Birkaç yıl önce okula yeni gelen

çocukların pek çoğu kitapta okudukları Mississippi Nehri ile evlerinin önünden geçen ırmağın ilişkisini öğrendikleri zaman şaşırıyorlarmış." (Dewey, 2017: 65). Bu ve benzeri soyutlanmalardan kaynaklanan yabancılaşma örnekleriyle herhangi bir okulda karşılaşmak olasılığı yüksektir. Örneğin; Akdeniz Bölgesinin bitki örtüsünün "maki" olduğunu, Torosların Akdeniz'de kıyı boyunca denize paralel uzandığını bilen pek çok Antalyalı çocuk ne çevresini gezerken gördüğü çalıların ne de sıradağların derslerinde teorik olarak gördükleriyle aynı şey olduğunu fark etmektedir.

Bugün çocuklar okullarda pek çok şey öğrenmektedirler. Ancak öğrendikleri şeyler geçmiş deneyimlerin soyutlamalarından doğarken bugünkü deneyimden soyutlanmış ve tamamen teorikleşmiş, çocuğun yaşam çevresinde uygulama olanağı bulunmayan şeyler olmuştur. "...okulların ders müfredatının çocuklara öğretilen ve hiçbirisi gerçek dünyayla ilgisi olmayan birçok olayla dolu olduğunu görüyoruz ki bu olayların hepsi ileride unutulacaktır." (Dewey, 2017: 67). Bir başka deyişle, geçmişin eğitiminin bugünün eğitimiyle bağı pek kalmadığı gibi bugünün eğitiminin de gelecekteki eğitimle bağı pek olmayacaktır.

Geçen bölümlerde de belirtildiği üzere eğitim, toplumsal amaçlarla biçimlenmiş, premodern ve modern dönemde de bu nedenle kurumsallaşmıştır. Eğitim ortaya çıkarken tamamen etkileşim ve deneyimle şekillense de kurumsal eğitim içeriklerinde bu bağı görülmesi gittikçe zorlaşmışken postmodern dönemle birlikte bu bağı görülmesi neredeyse olanaksızlaşmıştır. Ancak tüm bu kurumsallığın yanı sıra okuldaki informal eğitim, aile içerisinde veya sokakta edinilen deneyimler, akran öğrenmeleri apayrı bir yere sahiptir. Zira Dewey için, deneyimden kaynaklanan öğrenmelerin değeri, özellikle, bunalım/kriz zamanlarında fark edilir. Böyle zamanlarda, edinilen ve başkalarından aktarılan deneyimlerin boş laf olmadığı açıkça ortaya çıkar. "Ancak bu deneyimler okul hayatından o kadar uzak tutulmuş ve hayatın sıradan koşullarından o derece uzaklaştırılmıştır ki çocukların disiplin kazanmak için gönderildikleri o yer, dünyada deneyimin güçlükle bulunabileceği bir yer olmuştur." (Dewey, 2017: 31).

Soyutlama, yabancılaşmanın hem genel hem de özel bağlamda (eğitimde) önemli görünüşlerinden biridir. Zira soyutlamayla birey, eğitim tarihi boyunca, kullandığı araç gereçlere uzaklaşmış, özellikle formel eğitimle edindiği bilgilere yabancılaşmıştır. Eğitim kurumları aracılığıyla bireye aktarılmaya çalışılan bilgilerin, bireyin yaşam dünyasıyla bağı kurulamamıştır. Bireye aktarılan bilgilerin bağlamı deneyimle oluşturulmadığından teorik kalmış ve bu nedenle de yaşam dünyasından soyutlanmıştır. Birey, bilginin üretim süreçlerine de katılım sağlayamadığından yabancılaşmanın içinde kısıp kalmıştır.

Kurumsallaşmış eğitimde birey, etkileşimin etkin ögesi olarak değil; onun aktarılanı, tekrar edeni, pasif alıcısı olarak görülmüştür. Bu soyutlama da yabancılaşmanın görünüşlerinden biridir. Birey aktif ve üreten/yeniden üreten olarak görülmeyp - yabancılaşmanın bir görünümü olarak- pasif alıcı olarak değerlendirilmiştir. Oysa birey okulda veya dışarıda hiçbir zaman, tam anlamıyla, edilgen olmamıştır. "Doğdukları günden itibaren çocuklar pasif alıcı değil, aktif ve öğrenen bireylerdir. Yaşayan ve gelişen varlıklar olarak çevreyle etkileşime girmekte, uyum sağlamakta, aktif olarak öğrendiklerini kendilerine mal etmekte ve çevrelerine üstünlük kurmayı öğrenmektedirler." (Ratner, 2018). Çocukları etkileşimden uzaklaştıran her türlü soyutlama çabası, yabancılaştırmaktadır.

Dewey de soyutlama çabalarına en başından başlayarak karşı çıkmıştır. Onun için okul, bir yaşam alanı örneği değil, bizzat yaşamın kendisidir. Hatta onun için okul toplumun değil, toplum okulun bir örneği gibidir. Bu bağlamıyla okulu ve dolayısıyla bireyi merkeze alarak yabancılaşmanın bir çözümünü sunmuştur. Bunu, nesneleştirilen bireyi yeniden aktif-özne durumuna getirmekle olanaklı kılmıştır.

Belirtmek gerekir ki yabancılaşmanın ortaya çıkmasında ve yayılmasında eğitim belirleyici bir unsur olsa da çözümün önemli bir aracı olarak da eğitimi ve eğitim kurumlarını görmek olanaklıdır. Çünkü eğitim bireyi fail bir özne haline getirmenin, onu kararlara katmanın, üretim ve yeniden üretim fırsatlarını kontrollü olarak bireye sunmanın etkin yollarından biridir.

Yabancılaşmanın görünümlerinden biri de birey-toplum/birey etkileşiminin görmezden gelinmesidir. Bireyin içerisine doğduğu, beslendiği, büyüdüğü, geliştiği ve kültürlendiği toplumun etkisinin yok sayılması veya birey-toplum/birey etkileşimin yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan yabancılaşmadır. Açıktır ki birey-toplum/birey arasında çok yönlü bir etkileşim söz konusudur. Her ne kadar birey toplumun etkisinde olsa da bireyin de toplumu etkilediği ve bu karşılıklı etkileşimin sürgit devam ettiği ortadadır. Bir başka deyişle toplumla ve bireyle ilgili herhangi bir tanımda bu iki unsura ve bunların etkileşimine yer verilmesi bir gerekliliktir. Önemli Dewey araştırmacılarından Ratner (2018), filozofun birey-çevreyle etkileşimini şöyle açıklamaktadır:

Dewey'e göre birey, sosyal hayata katılımın ve eylemin bir ürünü ve sosyal çevreyle etkileşimin bir sonucudur. Okul ise toplum hayatının bir şeklidir. Çocuğun karakterinin ve zihninin özelliklerinin gelişimi, okulun bulunduğu toplumun özelliklerine ve çocuk gelişirken verilen materyallerin zenginliğine ya da fakirliğine bağlı olacaktır. Okulu gerçek bir eğitim çevresi haline getirmek, yetişkinlerin sahip olduğu bütün bilgiyi, sanatı ve bütün becerileri gerektirmektedir.

Birey-toplum/birey ilişkisindeki yabancılaşmanın anlaşılması için iletişimin önemli parçası olarak “dil”i örnek verebiliriz. Zira dil, toplum olmanın ve toplumsal özgünlüğü sürdürebilmenin belki de en önemli aracıdır. Dil gibi kamusal ve kültürel bir unsurun varlığı ve bu unsurun mutlak olmayıp oluş halinde ve sürekli etkileşim içerisinde bireyi ve toplumu hem etkilemesi hem de ondan etkilenmesi söz konusudur. “Dilin mantıksal bir enstrüman olduğu doğrudur ancak temelde ve öncelikle sosyal bir enstrümandır. Dil, iletişim aracıdır; birinin başkasıyla duygu ve düşüncelerini paylaştığı bir araçtır. Dile sadece bireysel bilgi alma ya da öğrendiklerimizi gösterme aracı olarak bakarsak, sosyal özelliğini kaybetmiş olur.” (Dewey, 2018: 6). Dilin araçsallığıyla kurulu olsun veya olmasın, bireyin diğer bireylerle yaşadığı etkileşim belirleyicidir. Bu bakımdan, bireyin toplumla etkileşimini tamamen veya kısmen görmezden gelen tüm çabalar yabancılaştırıcı olmaktadır.

Yabancılaşmanın bir diğer görünümü, bireyin yaşam deneyiminden (Lived Experience) kopmasıdır. MacIntyre (2001: 13-14), *Erdem Peşinde: Ahlak Teorisi Üzerine Bir Çalışma* adlı kitabının hemen girişinde okuyucuyu bir düşünme deneyine çağırır. Yazar bu deneyde kısaca, tüm bilim insanlarının ve onların bilim üretme alanlarının bir şekilde yok olduğunu, ellerinde kalanların ise geçmiş bilimsel çalışmaların birbirinden bağımsız bazı fragmanlarından ibaret olduğunu varsayılmasını ister. Bu düşsel dünyada yetişkinler; görecelik, evrim gibi kuramlara dair bilgileri yetersiz olduğu halde tartışırken çocuklar da sadece bazı kısımları geriye kalmış

teoremleri sihirli sözler gibi ezberlemektedirler. Bilim sonrası kavramların varlığını sürdürdüğü ancak hakikatle bir bağının artık kurulamadığı bu dünyada MacIntyre, başta “analitik felsefe” olmak üzere bazı felsefi yaklaşımları bu düşünce deneyi üzerinden eleştirir. “...Çünkü analitik felsefenin yordamları temel olarak betimlemeye, o anda var olan dilin betimlenmesine, dayanır.” (MacIntyre, 2001: 15). Dolayısıyla deneyimden koparılmış her bilimsel-kültürel aktarımın da yabancılaşmanın bir parçası olacağını, onun biraz daha kökleşmesine yol açacağını belirtmek gerekir.

MacIntyre’ın bu düşünce deneyini eğitim için de bir esin kaynağı olarak değerlendirmek olanaklıdır. Zira bu düşünce deneyi, esasında iyi bir yabancılaşma örneğidir. Bugün bilim insanları ölmüş, laboratuvarlar yıkılmış değil ancak bilimin eğitimdeki yansımalarına bakıldığında ilk elden deneyimi görmek (dolaylı olarak birilerinin bize aktarmadığı) neredeyse olanaksızlaşmıştır. Okullarda öğretilenler, yaşam deneyimlerinin sonuçları değil de sanki gerçekliği kendinden menkul, mutlak birer sihirli sözmüş gibi aktarılmaktadır. Kuramsal ve eğitim üzerine yapılan tartışmalar da bu deneyimlerin gerçekliğinden kopuk bir biçimde ilerlemektedir. Oysa tüm bilimsel yargıların, öğretim içeriklerinin temeline bakıldığında gündelik gerçeklikten yani yaşam deneyimlerinden başka bir şey bulunamayacaktır.

Dewey, düşünme ve sorgulama gibi deneyime uzak görünen kavramların etkisini kabul etmekle birlikte deneyimin yaşamın içinden “kendiliğinden” doğduğunu ileri sürmüştür. Söz gelimi susamanın, acıkmanın, ağrı duymanın veya temiz hava ihtiyacının sadece düşünüp sorgulanmayla bulunmadığı ortadadır. Ancak susuzluğu veya açlığı gidermenin, ağrıdan kurtulmanın veya temiz havaya çıkmanın düşünüp sorgulamayı da içeren bir süreçle gerçekleşeceği açıktır. Bir başka deyişle teorik olan, süreci başlatan temel belirleyici değil; deneyime eşlik edip aynı zamanda onun bir parçası olan süreçtir. “Deneyimin önemi, sorgulamanın (*inquiry*) niçin Dewey felsefesinde bu kadar önemli olduğu öğrenildiğinde anlaşılacaktır.” (Bernstein, 1961: 63). Çünkü onun için sorgulama, epistemolojik bir problem değil, bağlamsaldır ve Hickman’ın (1998: X) da belirttiği gibi: “Sorgulama, bir davranış formudur.” “Hakikat de nesnelerden oluşan bir dünyayla ya da ebedi fikirlerle isabetli bir uyuşmaya dayalı değildir; bir sorunu çözmeyi başarmanın bir sonucudur.” (Jay, 2012: 363).

Deneyime yaslanarak hakikati kuran bir sorgulamayla yapılan eğitim, yabancılaştırıcı olmayacağı gibi, yabancılaştırıcı olan bir eylem de eğitim olamaz. Söz gelimi, deneyimden (ve sorgulamadan-*inquiry*) kopuk bir aktarım olarak “telkin” (beyin yıkama, *indoctrination*) yabancılaştırıcıdır ve eğitim içerisinde değerlendirilmemektedir. Zira telkin olgu, deney, deneyim gibi bireyin karşılaşmalarına ve düşünümüne (*reflection*) bağlı değildir. Telkinde sürekli tekrar yoluyla değer aktarımı söz konusudur. Telkin, bireyin parçası olduğu yaşam akışındaki deneyimlerden kopuk, eylemlerin amaçlarından habersiz, kendisine aktarılanın tekrar edilmesi ve benimsenmesidir. Eğitim tarihi boyunca farklı görünümlemlerle ortaya çıkan bu çaba, eğitimin eğitim adına dışlanmasına neden olmuştur. Ancak deneyim veya deneyimin bir formu olarak sorgulamanın yayıldığı bir eğitim anlayışı yabancılaşmaya uzak duracaktır. Teorik olarak değerlendirildiğinde bile Dewey’e (1957: 12) göre düşünme: “Başlangıcını tereddütten ve şüpheden almıştır.” Yeknesaklığı dışlayan bir tereddüt ve şüphe birey-özne olmanın ve dolayısıyla yabancılaşmanın önünü tıkayacaktır. Dolayısıyla yaşam deneyiminden

beslenen böyle bir felsefe, bu yaklaşıma ve ürettiği kavramlarla (sorgulama, problem çözme) yabancılaşmaya yer bırakmamaktadır.

2.3.2. Yabancılaşmanın Eğitimdeki Görünümleri

Eğitimde yabancılaşma yeni bir olgu değildir. Bu, bireyi daha doğmadan alacağı eğitim konusunda kategorize eden Platon'dan, toplumun sürekliliğinin bir aracına indirgeyen eğitim anlayışlarına ve çağdaş dönemde bireyi yaşadığı toplumdan koparıp yalnızlaştıran varoluşçuluk, nihilizm gibi felsefelere kadar uzatılabilir. Ancak bugünün eğitimindeki yabancılaşma, çeşitli eğitim yaklaşımlarının çok ilerisine gitmiş, eğitim kurumlarının geleneksel kuruluş amaçlarının bile sınırlarını aşmıştır. Bu bölümde, yukarıda da yer verilen eğitimdeki yabancılaşmanın bazı farklı görünümüleri ele alınmaktadır. Yabancılaşmanın eğitimdeki görünümüleri olarak şunlara sırasıyla yer verilecektir: eğitim içeriği, otoriterlik, derslerin ve dersler arasındaki bağların/bağlamın kopukluğu, meslek edindirme, bakıcılık-dadılık (babysitter) ve mimari.

Bugünün eğitim kurumlarında içeriğin¹⁷, eğitimin neredeyse biricik amacı haline geldiği tartışma götürmemektedir. Bu, bir önceki bölümde sıralanan yabancılaşmanın diğer görünümüne paralel oluşan, eğitimdeki yabancılaşmanın görünümünden biridir. Zira dikkatle bakıldığında bugünün formel eğitiminin, bireyin yaşam deneyiminden kopukluğu kolaylıkla görülecektir. Deneyimden gittikçe ayrılan eğitim içeriği, neredeyse tamamen, geçmiş deneyimlerden doğan ancak zamanla soyut teoriler haline gelen içeriği aktarmaktan ibarettir. Deneyimden kopan eğitim içerikleri, yıllar içerisinde birikerek eğitimin ve bireyin görmezden gelinmesine neden olacak kadar büyümüştür. Okullar da bu devasa içeriği öğrencilere aktarmayı temel amaçları haline getirmiş durumdadır. Bu aktarım için öğrenciler, uzun süreler boyunca okullarda tutulmaktadır.

Eğitim içeriğinin, bireyin okul dışı yaşamından iyice uzaklaştığı, yalnızca bireyin eğitim sonrası yaşamı için bir hazırlık olarak tasarlandığı ortadadır. Zira eğitim, pratik bağlamından koparılmış teorik ve yoğun bir içerikle, çoğunlukla, bireye meslek edindirmeye odaklanmıştır. Oysa yabancılaştırıcı olmayan bir eğitim içeriğinin yalnızca meslek edindirmeye sınırlandırılmaması, birey-öznenin tüm çevresi ve kültürel birikimiyle bir bütün olarak ele alınması ve en azından bireyin birikiminin yansıtılabilmesine uygun olarak hazırlanması beklenir. Zira eğitim içeriği, bireyin eğitim ortamındaki ve diğer tüm çevresindeki karşılaşmalarını besleyici değilse yabancılaştırıcı olacaktır.

Eğitimde, sınırlandırılmış bir içeriğe yer verilmesi, anlaşılır bir durumdur. Ancak bir içerikten söz edebilmek için onun mutlaklaştırılmasa da en azından belli bir süre sınırlandırılması/dondurulması gerekeceği açıktır. Yaşam deneyimi içerisinde, eğitimi de kapsayacak biçimde, değişimin kaçınılmaz olduğu gözünde bulundurulduğunda, değişmeyen

¹⁷ Eğitim içeriği: Büyük oranda öğretim programından (müfredat/curriculum) oluşan, bunun yanı sıra informel olarak da başta öğretmenler olmak üzere eğitim kurumu çalışanları tarafından öğretim programına paralel olarak öğrencilere aktarılacak istenen içeriktir.

bir eğitim içeriğinin belirlenmesi ve bunun mutlaklaştırılmaması önemli bir sorun olarak belirmektedir. Bu sorunun çözümü için; eğitim içeriğinin mutlaklaştırılmamış, bireyin deneyimleriyle birlikte yeniden yaratıma girebilecek sınırlılıkta tutulması beklenir. Ancak bu problemin çözümüyle ilgili esas tartışma ve çözüm, çalışmanın üçüncü ve son bölümü olan, “Dewey ve Bir Çarenin Olanağı” adlı bölümde ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

Bir diğer eğitimde yabancılaşma görünümü, otoriterliktir. Eğitim etkinliklerinin merkezinde bireyin olması gerektiği, bugünün eğitim düşüncesinin genel kabulüdür. Durum böyleyken eğitim kurumlarında bireyin eylemlerinden, bedeninden, yeteneğinden, düşlerinden, ilgilerinden, tarihinden ve kültüründen başlayan bir eğitsel yaklaşımın benimsenmesi beklenmelidir. "Yetişkinler, yalnızca çocuğun ilgilerinin devamlı ve ahenkli gözlemlenmesi yoluyla onun hayatı içerisine girebilir, neye hazır olduğunu ve hangi materyalle daha faydalı çalışabileceğini görebilirler." (Dewey, 2018: 7). Başka bir deyişle eğitim, yetişkinlerin kendi yaşamlarındaki değerleri belirleyip onları planlı biçimde aktarmasıyla -otoritenin dayatmasına dönüşerek- değil, çocuğun gözlenmesiyle başlar ve bu gözlem hali sürekli devam eder. Eğitimin içeriği de bu gözlemlerden edinilen verilerle sürekli yenilendiğinden bir tamamlanmışlık değil, hep bir oluş hali söz konusudur. Dolayısıyla otoriteci yabancılaşmayı dışlayan eğitimde esas belirleyici çocuğun kendisidir. Yetişkinlerin içerik, planlama, aktarım vs. ile ilgili yapacakları, bundan sonra belirlenir.

Eğitimde bireyi araçsallaştırmanın/nesneleştirmenin ve dolayısıyla yabancılaştırmanın bir görünümü olarak otoriterliğin çeşitli yansımaları olmuştur. Bu yansımaların temelinde: aktaranın, aktarılanın hatta aktarma aracının yegâne otorite olduğu kabulü yer almıştır. Bir başka deyişle kitap, konu veya öğretmenin otoriterliği söz konusudur. Otoriterliğin etkisiyle okul, kitap, öğretmen, zamanlama (timing), planlama gibi eğitsel unsurlar ya çok az sorgulanmış ya da hiç sorgulanmamıştır. Dolayısıyla eğitimin kapsamı, planlaması, etkinlikleri vs. ya "birey-özne"ye göre yapılmamış ya da birey merkezli bir eğitim tasarımına uygun başlamışsa da yaşam dünyasının dinamizmini yansıtacak biçimde sürekli bir değişimi içermediğinden otoriterlik kazanmıştır. Eğitim, yaşam deneyiminden kopuk, sadece teorik bir temelle şekillendiğinde birey-özne de deneyim olanağını yitirmiş ve aşkın bir otoriteye mahkûm olmuştur.

Okulu bir demokrasi yuvası olarak gören Dewey, eğitimde her türlü otoritenin mutlakçı etkisini kırmak istemiştir. Bu düşüncesini gerçekleştirmek ve geliştirmek için *Chicago Üniversitesi Laboratuvar Okulu*'nu (*The University of Chicago Laboratory School*) kurmuştur. Bu amaca uygun olarak kurduğu Laboratuvar Okulu'nu iki yönlü tasarlamıştır. İlk olarak, ilkökul öğrencilerinin teorik ve dolayısıyla yabancılaştırıcı bir eğitim yerine kendi yaşam deneyimlerinden kaynaklanan özgür bir öğrenme fırsatı yakalamaları amaçlanmıştır. Çünkü bu okulun ilk hedefi, çocukları gözlemlemek ve öğrenmelerinin önündeki engelleri kaldırmak olmuştur. İkincisi, bünyesinde kuruldukları üniversitenin eğitim fakültesine araştırma ve geliştirme amaçlı gözlem aracı oluşturmaktır. Dewey, otoriteyi oluşturan kişi, kitap ya da yöntemleri değil, eğitimin kendi içerisinden doğan demokratik öğrenmelerin ortaya çıkışını ve bunların incelenerek yeni eğitim programlarının oluşturulmasını ümit etmiştir. Bu umutla Laboratuvar Okulu'nu kurarken amacı -en azından amaçlarından birisi- eğitimin ve doğal olarak öğrencilerin durumuyla ilgili araştırmacılara ve karar vericilere veri sağlamak olmuştur. Çünkü okullar bir “laboratuvar” gibi görünürlerse veri akışını daha ciddi sağlayabileceklerdi.

Eğitimde yabancılaşmanın bir görünümü de derslerin ve dersler arasındaki bağların/bağlamanın kopukluğudur. Bugünün eğitim tasarımı bakıldığında neredeyse birbirinden tamamen bağımsız alanların bir arada toplandığı bir sistem görülecektir. Dersler; kendi içerisinde, birbirleriyle ve ders dışı kurs ve etkinliklerle herhangi bir bağ kurulmadan, yalnızca zamanda ardışık olarak gerçekleşmektedirler. Dolayısıyla dersler arasında bir bütünlük olduğunun veya aralarında anlamlı bir ilişkinin kurulduğunun söylenmesi olanaklı görünmemektedir. Dewey'nin bakışı da bu değerlendirmeye paralellik göstermektedir. "Okulların çoğunda 'bilgi edinmek' değil, ayrı ayrı bilgilerin yığılması söz konusudur." (Dewey, 1957: 46). Dolayısıyla formel eğitimde farklı derslerden edinilen bilgiler, ortak bir bağlam içerisine oturtulmadığından bağımsız bilgiler yığını olmanın ötesine pek geçememiştir. Bir başka deyişle derslerin kendi içerisinde bölünmesi veya farklı dersler olarak aralarında bölümlere ayrılması ve böylece eğitimin etkileşimler içerisindeki bütünlüğünün ayrılarak kategorize edilmesi, yabancılaşmanın ortaya çıkışında etkili olmuştur.

Dewey'nin bütüncül (*holistic*) anlayışı, derslerin kendi içerisinde birbirinden bağımsız bölümlere ayrılmasına karşı olduğu gibi dersler arasındaki bağın da tamamen koparılmasına karşıdır. Çünkü o, derslerin kendi içerisinde ve diğer ders ve etkinliklerin tamamıyla bir bütünlük oluşturması gerektiğini savunmuştur. Bütüncül bir eğitimde ders konularının tasarımı, programlaması ve uygulaması birbiriyle ilişkilidir. Onun düşüncesi, bu dersler arasındaki esas bağ bireyin yapıp etmeleriyle kurmuştur. Bu ilişkinin temeli, birey ve onun içerisinde yaşadığı toplumdaki deneyimleridir. Ayrıca bu deneyimler bireyi dışarıda bırakan değil, onu merkeze alan bir anlayışla gerçekleştirilir. Dewey'e (2018: 5) göre: "Okul konularının arasındaki bağlantının merkezinde fen bilgisi, edebiyat, tarih, coğrafya değil; çocuğun kendi sosyal aktiviteleri bulunmaktadır." Bireyin yaşam deneyimiyle bağ kuramayan dersler ve ders içerikleri ile bunlar arasındaki ilişkiler onu yabancılaştırmaktadır. Ancak okul dersleri zorunlu olarak yabancılaştırıcı değildirler. Söz gelimi: "Fen bilgisi çalışmaları, sosyal hayatı kendisi yapan süreçleri ve materyalleri ortaya çıkardığı sürece eğitseldir." (Dewey, 2018: 5). Özetlenecek olursa doğal, kültürel ve bireysel yaşamdan ve birbirinden kopuk planlanan eğitsel çabalar yabancılaştırıcı olmaktadır.

Bireyin yaşam dünyası, tarihsellik içerisinde ve yaşam deneyimleriyle bir bütünlük oluşturmaktadır. Bu "bütünlük" konusunda Dewey (2017) şu uyarıda bulunmaktadır: "Dikkatimizi yalnız eğitim sistemine odakladığımızda, elde edeceğimiz birlik ancak yapay olur. Eğitim sistemini daha büyük olan sosyal hayatın tümünün bir parçası olarak düşünmeliyiz." Oysa premodern dönemden postmodern döneme kadar eğitimde bütüncül birey-özne ve eğitim anlayışı hâkim bir anlayış durumuna gelmediği gibi -Platon'dan başlayarak Descartes ve onun düalizmi başta olmak üzere- eğitimdeki birey, sosyal hayatın da bir parçası olmaktan uzaklaştırılmıştır.

Eğitimde bireyin yaşam deneyimiyle bütünlüğü aranmadığı gibi eğitimde dersler arasında da bütünlük göz ardı edilmektedir. "Eğitim birliği dağılmış ve eğitim şu amaca ulaşmak için bu kadar falan ders, falan amaç için şu kadar filan ders görülmeli halini almıştır." (Dewey, 2017: 64). Durum böyle olunca birey/eğitim merkezli gelişim değil, bireyin ve eğitimin araçsallaştığı bir yetiştirme için planlamalar yapılagelmiştir. Başta toplumsal olmak üzere, çeşitli amaçlar güdülerek yapılan bu parçalı planlamalarla bireyin yaşam dünyasından

kopuk, belirli amaçlar için konu veya derslerin üretilerek eğitime eklenmesi veya benzer amaçlarla eğitimden konuların veya derslerin çıkarılması, yabancılaşmanın nedenlerinden olmuştur.

Eğitimde yabancılaşmanın bir diğer görünümü, meslek edindirmedir. Meslek, bireyin toplumsal rolüne ilişkindir. Dolayısıyla meslek edindirme, eğitim aracılığıyla bireyi toplum ihtiyaçları için belirlenmiş yeterliliklerle donatma işidir. Meslek, "Bölüm 1"de de belirtildiği üzere toplumun ve devlet otoritesinin ihtiyaçları nedeniyle tarih içerisinde ortaya çıkmış ve zamanla sıkı normlara tabi tutulmuş bir uzmanlaşmadır. "Uzmanlık" veya "meslek"; sanayi, tarım, üretim ilişkileri, kültürel birikim gibi çeşitli toplumsal paradigmlar aracılığıyla biçimlenmiştir.

Eğitim tarihine bakıldığında Premodern dönemin okullarının biricik varlık nedeninin "meslek edindirme" olduğunu söylemek gerekir. Zira genel bir inceleme yapıldığında tarihteki Yunan, Mısır, Sümer gibi toplulukların, eğitimde amaçladıklarının temelinde toplum ihtiyaçlarına uygun "meslek edindirme"nin olduğu görülecektir. Ancak antik döneme kadar giden ve başlangıçta pek de zararlı değilmiş gibi görünen bu amaç -toplumsal ihtiyaçlardan mesleklerin ve dolayısıyla eğitim örgütlenmelerinin doğması- bu çalışmanın da odaklandığı "yabancılaşma" probleminin görünümünden biri olmuştur. Bu görünüm, bugünün postmodern eğitim kurumlarında (ilkokul dışarıda bırakıldığında) şöyledir: Ortaokullar mesleki ve akademik liselere hazırlık yapmakta, ortaöğretim kurumları olan liseler ise tam anlamıyla bireyi gelecekteki meslekleri için hazırlamaktadırlar. Bugün hala toplumun eğitimden beklentisinin bu biçimde karşılandığı genel kabul görmektedir.

Bugüne kadar eğitim; meslek edindirme, toplumun sürekliliğini sağlama, toplumsal iş bölümünü geliştirip sürdürme gibi amaçlarla yapılagelmiştir. Dolayısıyla eğitim; Montaigne, J. J. Rousseau, John Dewey gibi birkaç düşünür dışarıda bırakıldığında, çok büyük oranda araçsallaştırılmıştır. Eğitim, büyük oranda bugün bile, *kendinde amaç* olarak görülmemektedir. Zira Dewey'nin yaptığı geleneksel ve ilerlemeci eğitim ayrımıyla bakıldığında da geleneksel eğitimin en belirgin özelliklerinden birinin meslek edindirme olduğunu anımsamak gerekir.

Eğitimin meslek edindirme gibi bir sonucunun veya buna benzer -özellikle- toplumsal ikincil bir amacının olması beklenebilir ancak eğitim içeriğinin birey-özünden tamamen bağımsız ya da çok sınırlı bir ilişkiyle meslek edindirmenin esas alınarak eğitim içeriğinin belirlenmesi farklıdır. Bireyi ve eğitimin kendi içinde amaçlarını neredeyse yok sayarak ortaya çıkan bir eğitimle bireyin yaşam deneyimine yabancılaşması kaçınılmazdır. Oysa Dewey'nin ileri sürdüğü, kendinde değer olarak gerçekleşen, toplumsallığı dışlamayan bağlamsal eğitim deneyimi, yabancılaşma karşıtı bir çözüm önerisi olarak durmaktadır.

Eğitimde bir yabancılaşma görünümü de bakıcılık-dadılıktır (babysitter). Eğitimin; öğrencilerin zaman geçirmesini, oyalanmasını sağlamak, onları "steril"¹⁸ bir ortamda eylemek ve böylece kontrol altında tutmak gibi hedeflerinin olduğunu ileri sürmek, pek çok insan için

¹⁸ Steril eğitim ortamı: Öğrencinin bir bütün olarak görülmeden yalnızca bedensel herhangi bir zarar görmesinin önlenmesi anlamında bir ifade.

şaşılmayacak bir yargıdır. Üstelik okula bakıcılık görevi yükleyen bu yargı, yeni de değildir. Premodern dönemde Sümerlerden kalan bir belgeye göre, "Eski çağdaki pedagoglar; itişen, bağrışan, kavga eden, küfreden öğrencileri denetlemeye çalışmaktan başka bir şeyle uğraşmıyordu." (Kramer, 2002: 316-317). Bugün de öğretmenin rolünün Sümer tabletinde belirtilenden pek farklı olmadığını ileri sürmek pek de abartı olmayacaktır. Özellikle zorunlu eğitim kapsamındaki okullarda, ilkokuldan lise bitimine kadar, herhangi bir öğretmenden: "Biz öğretmen değil daha çok bakıcıyız. Aileler çocuklarını onlara bakmamız için bize yollar. Çocuklarının eğitilmesinden ziyade onlara bakılmasını önemserler." sözlerini duymak şaşırtıcı olmayacaktır. "Okullar neden bu durumda? Aileler çocuğa neden yeterince zaman ayır(a)mıyor?" gibi sorular yerinde ve önemli olsa da bu araştırmanın kapsamının dışındadır. Ancak söz konusu durum, eğitim adına eğitimden uzaklaşmanın ve dolayısıyla eğitimdeki yabancılaşmanın boyutlarından biri olmaktadır.

Bugünün formel eğitimi, içeriği bakımından yaşam deneyiminden koptuğu gibi çocuk için girilen steril bir çabanın da esiri olarak zengin etkileşimler ortamı yaratmaktan iyice uzaklaşmıştır. Eğer formel eğitim, yukarıda belirtildiği gibi yabancılaşmanın bir parçasına dönüşmüşse birey-öznenin eğitiminden kim sorumlu tutulabilir? Ana baba mı? Bu da pek olanaklı görünmüyor çünkü bugünün sosyo-ekonomik dinamikleri onları çocuklarından uzak kalmaya zorlamaktadır. Ana babalar, haftanın çoğunu ve günün önemli bir kısmını -temel ihtiyaçlar (beslenme, dinlenme, uyuma vs.) dışarıda bırakıldığında- evden uzakta çalışarak geçirmektedirler. Dolayısıyla isteseler de çocuklarına ayıracak yeterli zamanı bulamamaktadırlar. Yeterince zaman bulamadıkları için onlardan çocuklarının tüm eğitim sorumluluğunu -en azından önemli bir kısmını- almaları beklenemez.

Yukarıda değinilen veya kimi başka nedenlerden dolayı ana babalar çocuklarını eğitim kurumlarına emanet etmektedirler. Ana babaların bu durumu göz önünde bulundurulduğunda eğitimin temel yüklenicisinin formel eğitim olmaya devam edeceği öngörülebilir. Ancak bu durum eğitimin araçsallaştırılması için mazeret değildir. Aksine eğitim, bunu tersine çevirme olanağının kendisidir. İlerleyen bölümlerde, eğitimin Deweyci bir yaklaşımla, kendi içerisinde bir değer olarak, bireyi de araçsallaştırmadan/yabancılaştırmadan, etkileşim olanaklarını artırarak bir eğitim ortamı yaratabildiği gösterilecektir.

Eğitimde bir diğer yabancılaşma görünümü, okullardaki mimaridir. İçinde yaşadığı toplumun bir üyesi ve yaşadığı doğal çevrenin bir parçası olarak bireyin yaşadığı bölgeye ve kendi sosyo-ekonomik şartlarına uygun olan bir okula gittiği varsayılabilir. Ancak okullar gerçekten de "eğitim" verebilen kurumlar mıdır? Bir başka deyişle okul ve eğitim kavramları tarihsel ve felsefi bağlamlarıyla aynı yöne mi işaret etmektedir? Hem eğitim sürecini hem de formel eğitimin yürütüldüğü ortamı karşılamak amacıyla kurulan "okul", eğitime hizmet etmekte midir? Bu amaçla okullara (yapı-bina) bakıldığında, eğitsel bir tasarımı ne kadar yansıtmaktadırlar?

Yukarıdaki sorular ışığında değerlendirildiğinde, formel eğitim aracılığıyla bireyin yabancılaşmasını, eğitim kurumlarının birey-özneyi görmezden gelen mimari yapısında da görebiliriz. Bu yapılara bakıldığında okulların bireyin yaşam çevresinin bir parçası olmadığı, bireye ve yaşam dünyasına tanıdık olmadığı en başından görülecektir. Çünkü okullar ve doğal olarak mimari biçimleri, genellikle bulundukları bölgenin -ve doğal olarak bölgenin

çocuklarının- özelliklerini yansıtmayan, onların kültüründen, oynadıkları oyun çeşitlerinden, tarih içerisinde o topluluğun edindiği deneyimlerden habersizdir. Söz gelimi Türkiye'nin herhangi bir şehrine veya köyüne gidildiği zaman okul hemen fark edilir. Ancak bu fark edişi sağlayan, okulun etkileşimleri çoğaltan çarpıcı mimarisi değildir. Okulun, bulunduğu yerin bir parçası olmadığını haykıran, uyumsuz, yaban mimarisidir.

Okulların mimari yapısının birey-özneye yabancı olmasının dışında bir de bu kurumların inşa edildiği yerlere bakmak, mimarinin yabancılaşmadaki boyutunu anlamaya daha çok yardım edecektir. Zira okulların konumlanışı (özellikle köy ve kasabalarda), "yabancılaşma"nın ne kadar köklü bir problem olduğuna işaret etmektedir. Okullar genellikle bir parçası oldukları toplulukların yaşam alanlarının (köy, kasaba vb.) bir parçası gibi içerisine değil, dışına inşa edilmişlerdir. Genellikle bu binalar; kuruldukları yerlerden kopuk, otoriter ve mutlakçı bir anlayışın somut eserleri olarak oraya kondurulmuştur. Ayrıca binanın yapımında kullanılan malzeme de mimari biçim de köye yabancıdır.

Mimarinin yabancılaştırıcı görüntüsünün bir diğer parçası, okulların etrafına örülen yüksek duvarlardır (ihata). Türkiye'deki pekçok okulun çevresi bu yüksek duvarlarla örüldüğü gibi bazen buna tel örgüler, demir direkler de eşlik etmiştir. Okulların duvarlarının yüksekliği, çevrelerinden soyutlanması; gerçek yaşam alanlarından kopuşun ve dolayısıyla eğitimde yabancılaşmanın adeta somutlaşmış halidir. Okulun kurulduğu alanın ve mimarisinin önemini ve dolayısıyla yabancılaşmadaki rolünü ilk fark edenlerden biri Dewey olmuştur. Bunu Türkiye ziyareti sonrasında yazdığı raporda açıkça görmek olanaklıdır.

John Dewey, 1924 yılında daha yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti'ni ziyaretinde o günkü Eğitim Bakanlığı'na iki rapor sunmuştur¹⁹. Bu raporlardan ilkinin, iki aylık ziyaretini henüz bitirip ülkesine dönmeden önce dönemin yetkililerine iletmiştir. Onun bu raporu, hemen ertesi yıl (1925) dönemin bütçesinde yer bulmuştur. On (10) maddeden oluşan bu ilk raporun altıncı (6.) maddesi okul mimarisine ilişkindir. Okul mimarisinin eğitimle ilişkisinin zannedilenden çok daha fazla önem arz ettiği bu raporda belirtilmiştir. Özellikle eğitim amacıyla tasarlanmamış binaların gelişimin önünü kapayacağını ve öğretmen ile öğrenciyi kitapla öğretime mahkum bırakacağını belirtmiştir. Okul mimarisi için mimarları yetersiz, bunu finanse eden yerel yönetimleriyle okulların sadece görünüşüne önem vermekle suçlamıştır. Raporunda, öğretmenlerin aydınlanmasından sonra ikinci önemli konunun okul mimarisi olduğunu belirtmiştir.

¹⁹ 1924'te sunulan bu rapor, ilk kez "Profesör John Dewey'nin Raporları", Maarif Vekaleti Mecmuası, 1 Mart 1925, No. 1.; Sonra, 1939 yılında T.C. Maarif Vekilliği – Ana Programa Hazırlıklar, Seri: B, No.1 olarak İstanbul Devlet Basımevi'nde basılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DEWEY VE BİR ÇARENİN OLANAĞI

“Hiçbir yaratık yalnızca kendi derisinin altında bir yaşam sürmez...” (Dewey)

Dewey felsefesi, bir eleştiri felsefesidir. Burada eleştiri felsefesiyle kastedilen, onun herhangi bir felsefi akımın veya filozofun iddiasını tam olarak kabul etmemiş olmasıdır. Özellikle bu çalışmada odaklanılan “deneyim” kavramı bakımından değerlendirildiğinde görüleceği üzere, o hem Platon ve Descartes’a hem de Locke ve Hume’a karşı eleştirel bir tutum takınmıştır. Zira o ne idealistler ve rasyonalistler gibi duyuşal deneyimi küçümseyip görmezden gelmiş ne de ampiristler gibi, “...algıların bilinçten kategorik olarak ayrılabilen içerikler olduğunu...” (Hildebrand, 2018) onaylamıştır. Ayrıca o, bir taraftan eleştirirken diğer taraftan kendi düşüncesi açısından en uygun yanıtlarını vermeye, bunu olanaklı olduğu kadar uygulamaya da çalışmıştır.

Bu bölümde, bir taraftan Dewey felsefesinin ana hatları belirlenmeye çalışılırken diğer taraftan düşüncesinin tarihteki yerine ve bu bakışın şekillenmesinde önemli yeri olan bazı düşünürlere değinilecektir. Ayrıca onun çalışmalarıyla birlikte yeri geldiğinde kendisine yapılan eleştiriler de ele alınacaktır. Yine bu bölümde, çalışmanın da odağı olan ve bir önceki bölümde irdelenen yabancılaşma ve deneyim ilişkisine yer yer değinilecektir. Nihayet felsefesi tanıtıldıktan sonra son bölümde Deweyci çare olarak temellendirilecek "deneyim" kavramının bu felsefedeki yeri daha anlaşılır kılınmaya çalışılacaktır.

3. 1. Dewey’nin Genel Felsefi Programı Hakkında...

Dewey, XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyılın ilk yarısında yaşamış ve pek çok felsefi metin yazmış, üretken bir filozoftur. Filozofun yayımlanmış çalışmaları, Dewey Çalışmaları Merkezinin (Center for Dewey Studies) de yöneticiliğini yapan Jo Ann Boydston editörlüğünde otuz yedi ciltte yayımlanmıştır. Onun metinleri ve uzun felsefi kariyeri, uzmanlar tarafından genellikle üç dönemde incelenmektedir: “Erken dönem” (*early works*) olarak adlandırılan ilk döneminde (1882-1898) başlangıçta Hegel idealizminin, sonraları ise daha çok William James dolayısıyla psikolojinin etkisindedir. “Orta dönem” (*middle works*) olarak adlandırılan ikinci dönemi (1899-1924), doğalcı ampirist felsefesini temellendirdiği, eğitim ve politika üzerine hem yazdığı hem de açtığı Laboratuvar Okulu’nu²⁰ takip edip çeşitli sosyal çalışmalara (Hull House vb.) katıldığı aktif bir dönemdir. “Geç dönem” (*later works*) olarak adlandırılan üçüncü dönem (1925-1953) ise genelde felsefi problemler, özeldeyse deneyim felsefesine yoğunlaştığı bir dönem olmuştur.

Dewey, genelde felsefe özeldeyse eğitim felsefesi tarihinde önemli bir figürdür. Ancak onun felsefesinin içeriğine ve felsefe tarihi bakımından önemine geçmeden önce onun felsefesinin sınırlarını (pek çok bakımdan tam bir ampiristtir) anımsamak gerekir. “Dewey’nin

²⁰ Chicago’da 1896 yılında J. Dewey tarafından kurulan okul.

kavrayışında felsefe, insanın diğer arayışlarının dışında ve üzerinde bir etkinlik değildir ve etkileşim²¹ içerisinde, tüm insan eylemlerinin nüfuz alanına açık biçimde ve belirli bir çevre içerisinde işler. Hiçbir biçimde yaşam dünyasından ayrılmaz.” (Ratner, 1971: 72). Bu felsefi bakışla yaşadığı dönemde hem Amerika’da hem de dünya çapında tanınmış aktif bir filozof olarak yalnızca bulunduğu döneme değil, XXI. yüzyıla da seslenmeyi başarabilmiştir. Ancak onun sesi her dönemde aynı gürültüde çıkmamıştır. Söz gelimi çalışmalarına duyulan ilgi 1950’lerde azalmıştır. Ancak Dewey uzmanlarından olan ve 2016 yılına kadar Dewey Çalışmaları Merkezini (Southern Illinois University) yöneten Larry A. Hickman’ın (1998: XII) da belirttiği gibi: “1950’lerde azalan ilgi, 1960’ların sonlarında değişmeye başlamış, onun yorumladığı ana çalışmaları olan kültür felsefesi, sanat felsefesi, metafizik, etik, mantık, din felsefesi ve radikal demokrasi teorileri üzerine düşünceleri yeniden görünür olmaya başlamıştır.” Bugünün dünyasında filozofun çalışmaları yalnızca Amerikan felsefesinde değil dünyanın hemen her yerinde yeniden başvurulana önemli bir kaynak durumuna gelmiştir. Bu, Amerika Birleşik Devletleri dışında açılan Dewey Çalışmaları Merkezlerine bakıldığında da anlaşılabilir: Fudan Üniversitesi (Çin), Soka Üniversitesi (Japonya), Köln Üniversitesi (Almanya), Calabria Üniversitesi (İtalya), Szeged Üniversitesi (Macaristan) ve Jagiellonian Üniversitesi (Polonya).

Başta kıta felsefesi olmak üzere kendi döneminin de düşünce birikimine sahip Dewey, bir taraftan Amerikan düşünce dünyasıyla diğer taraftan genel olarak felsefi gelenekle önemli ortaklıklar göstermiştir. Ancak bu benzerlikler bir yana bırakıldığında, felsefeyi yalnızca eleştirip sorgulamakla kalmadığı, bir çeşit devrim yaptığı iddia edilebilir. Yaptığı bu devrimi anlamak için onun felsefe geleneğiyle hesaplaşmasına bakılabilir. Onun Batı felsefesi geleneğiyle hesaplaşma çabasını Boisvert (1998a: 5) üç başlık altında toplanabilecek bir olumsuzlamayla özetler:

Platonik Cazibe (*The Platonian Temptation*), Galileci Arındırma (*The Galilean Purification*) ve Bedensiz Tutum (*The Asomatic Attitude*). Batı geleneğinde kurumsallaşan Platonik cazibenin birlik ve değişmez hakikatine, Galileci bilim adına yapılan indirgemeciliğe ve insanın bedenli bir varlık olduğunu unutturmaya çalışan düalizme karşı çıkmıştır.

Dewey itirazlarını yaparken felsefi gelenekte çoğunlukla yapıldığı gibi düşüncesinin temeline aşkını yeni bir mutlak yerleştirmemiştir. Bunun yerine çevresiyle etkileşim (alışveriş) halindeki birey-özneyle temellenen eğitimi ve demokrasiyi koymuştur. İşte onun bu temellendirmesi, geleneksel felsefeye karşı bir devrim olarak kabul edilebilir. Bu temellendirmesiyle o, filozofların yaşamın gerçeklerinden kaçıp fil dışı kulelerine sığınmalarının da önünü kapatmıştır. Onun devrimciliği, ayrıca, felsefesini demokrasiye, demokrasiyi de eğitimle başlatan yaklaşımında ortaya çıkar ve bu yaklaşım onun tüm düşünce yapısını biçimlendirmiştir.

Dewey’i, köklü felsefe geleneğinden ayıran önemli bir özelliği de eğitime bakış açısıdır. Zira onun dışında eğitim, daha çok filozofların kendi düşünce sistemlerini uyguladıkları bir alt alan olmuştur. Bu sistemlerde eğitim, kurucu ve belirleyici bir role sahip olmamıştır. Filozofun

²¹ Etkileşim (interaction): Deneyimin iki boyutundan (diğeri: süreklilik) biridir. Fiziki-sosyal koşullar (objektif) ile içsel (birey merkezli) koşullara eşit derecede önem vermektir. Normal bir deneyim ise, bu iki koşul arasında karşılıklı etkilenimdir (Dewey, 1997: 42).

eğitim felsefesiye temelden farklıdır. Çünkü onun tüm felsefesi eğitimden doğmuştur. Ayrıca tüm felsefeleri eğitim felsefesi olarak görmüştür. Onun bu iddiasını anlaşılır kılmak için diğer bazı filozoflara bakmak yerindedir. Zira Platon'dan Agustinus'a, Descartes'tan Kant'a ve Nietzsche'ye kadar filozoflar kendi felsefeleri konusunda haklılıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu nedenle her filozof, bir öğretmen rolü de üstlenmiş ve örtük veya açık biçimde felsefesini başkalarına aktarmak istemiştir. Dewey ise Kant ve Locke gibi açıkça eğitim üzerine yazmakla kalmamış, eğitimi felsefesinin temeline yerleştirmiştir. Dolayısıyla eğitim yalnızca onun felsefesini aktarmanın bir yolu değil felsefesinin tamamını biçimlendiren çok önemli bir dayanaştır. Ancak Deweyci eğitim, felsefesine bir temel sağlıyor olsa da mutlak değil, onun tüm felsefî programıyla uyumlu bir değişim içerisindedir.

Dewey'i döneminin felsefe geleneğinde ayrı bir yere koyan bir diğer neden de Herakleitos'tan gelen ve "değişim"i (*flux*, akış) olumlayan bakışı (diğer Amerikan pragmatistleriyle birlikte) Darwin etkisiyle değişime kazandırdığı yeni konumdur. Zira o, ana akım felsefe geleneğinin Antik Yunan'dan beri aradığı *değişmez*in (mutlak) yerine *değişimi* koymuştur. Değişim kaçınılmazdır: "İhtiyaçlar, ilgiler ve amaçlar değişirken şeyler ve insanlar sürekli yeniden yapılandırılmaya tabi olurlar." (Garrison, 1998: 71). Bu değişim ve yapılanma olmaksızın düşünmek, Dewey'nin (1929: 29) dediği gibi: "Felsefenin yanılığıdır." O, bu yanılığa düşmemek için çabalamış ve değişim düşüncesinin felsefede bir kusur olmaktan çıkarılması gerektiğini savunmuştur.

Değişim fikrinin Dewey'deki önemini anlamak, onun düşünce gelişimini izlemekle daha anlaşılır olacaktır. Zira bir akademisyen olarak kendisinin de eserlerinde felsefe ve bilim tarihini dikkatli bir incelemeye tabi tuttuğu görülmektedir. Tüm bu incelemelerin onun düşüncesinde bir yeri olduğu açıktır ancak felsefe ve bilim alanında özellikle üç ismin etkisi belirgindir: G. W. F. Hegel, William James ve Charles Darwin.

Dewey'nin akademik yaşamının başladığı yıllarda, Amerikan akademi dünyasında Avrupa kıta felsefesi (özellikle Hegel) etkisi öne çıkmaktaydı. Bu bakımdan kariyerinin başlangıcında etkilendiği ilk önemli filozofun Hegel olması olağandır. Ancak o, Avrupa üniversitelerine bir alternatif olarak ve Almanya'ya doktora öğrencisi göndermemek gibi bir düşünceyle 1876'da kurulan John Hopkins Üniversitesinde lisansüstü eğitime 1882 yılında başlamıştır. Bu dönemde üniversitenin kadrosunda Charles Sanders Peirce (1839-1914), G. Sylvester Morris (1840-1889) ve G. Stanley Hall (1844-1924) gibi isimler de vardı. Dewey için Morris ve Hall önemli kişiler olsalar da Peirce gibi, felsefe tarihinde büyük bir yer işgal etmemişlerdir. Ancak çalışmanın ilerleyen kısmında bu iki düşünce insanına da değinilerek düşünürün felsefesinin gelişimine etkileri anlaşılmaya çalışılacaktır. Ancak belirtmek gerekir ki o, John Hopkins Üniversitesinde Peirce'ü tanımış hatta ondan ders almış da olsa bu dönemde onu yalnızca formel mantığa adanmış biri olarak görmüştür. Onun Peirce'ü gerçek anlamda tanınması yıllar sonra gerçekleşmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi Peirce'ün Dewey üzerinde etkisinin olmadığı bu erken dönemde diğer iki düşünürün (G. S. Morris ve G. S. Hall) etkisi olmuştur. Psikolojinin bir bilim olarak Amerika'daki üniversitelerde (Clark Üniversitesinden başlayarak) kabul edilmesini sağlayan G.S.Hall (1844-1924), "deneyim psikolojisi"nin kurucusu kabul edilen Alman filozof Wilhelm M. Wundt'un (1832-1920) öğrencilerinden biri olmuştur. Dewey'nin *Psikoloji*'sinin

(*Psychology*-1887) ortaya çıkmasında Hall'ün etkisini de belirtmek gerekir. Zira pozitivist yaklaşımın hâkim olduğu John Hopkins Üniversitesinde doktora (PhD) yaparken G. S. Hall'ın gayretleriyle laboratuvar psikolojisiyle de tanışmıştır.

John Hopkins Üniversitesi yıllarında Hall'ün etkisiyle uğraştığı psikoloji onun yaşamında önemini korusa da bu dönemde esas ilgi odağını idealizmin felsefi kavrayışı ve özellikle Hegel'in çalışmaları oluşturmuştur. Bu dönemde, daha sonra kendisinin "mutlakçı" (*absolutistic*) dediği -pek de memnun olmadığı- Hegelci felsefi bir duruşu benimsemiştir (Campbell, 1995: 11). Neredeyse tüm Dewey araştırmacıları, onun ilk döneminde Hegelci bir idealist olduğu noktasında uzlaşa içerisindedirler. Onun Hegel'den etkilenmesinde, Peirce ve Hall kadar ünlü olmasa da felsefe tarihi meraklısı, Hegel hayranı G. S. Morris'in rolü büyüktür. Hem hocası hem de meslektaşı olarak onunla geçirdiği on beş (15) yılın da etkisiyle onun düşüncelerinin biçimlenmesinde büyük etkisi olmuştur (White, 1943: 6-7).

Dewey felsefesinde Hegel etkisi, bu etkilenişin süresi, boyutu, çeşitliliği vb. hep bir akademik tartışma konusu olmuştur. Söz gelimi, önemli Amerikalı düşünürlerden Santayana'ya (1971: 248) göre: "Dewey'de gerçeği göreceli veya geçişken bir şeyler içerisinde eriten, her tarafa sinen yarı-Hegelci bir eğilim vardır ve onun için olaylar, durumlar ve tarihler tüm olguları ve bireyleri bir çözümlerde tutar." Nitekim Dewey ile Hegel arasında bağ kurmak için örtük izleri ortaya çıkarmaya da gerek yoktur. Zira onun bu konuda kendi yazdıkları da ortadadır. Yaşamının son dönemlerinde arkadaşlarından biri olan ve birlikte *Knowing and the Known* adlı eseri kaleme aldıkları Bentley'e yazdığı mektuplardan birinde, henüz kısmen okuduğu ve iddialarının da doğru olabileceğini düşündüğü bir kitaptan²² söz etmiştir. Morton G. White tarafından 1943'te yayımlanan kitapta Dewey'nin, G. S. Morris'in etkisinde kaldığı iddia edilmiştir. Bu iddiaya karşı yazdığı mektubunda (Dewey ve diğerleri, 1964: 439):

Söylemem gerekir ki; ben yalnızca Hegel'den başlamadım, onun üstesinden de geldim. Hegel'den bazı kısımları (sürekliliği, değişmeyen ayrımlara karşıtlığı)²³ alırken aynı zamanda ciddi bir kısmı da ileri taşıdım. Bana yardımcı da dokundu -beni dönemin modası Kantçı tutkudan korudu- üstelik bir defadan fazla.

Dewey, yukarıda alıntılanan mektubunda söz ettiği üzere, Hegel'den etkilenmiştir. Ancak uzun felsefi kariyerinin başlarında bu *mutlakçı* noktayı fark etmiş ve Hegel felsefesinden uzaklaşmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi Hegelciliği onun erken dönemiyle sınırlıdır. Hickman (2008): "Her ne kadar Dewey'nin erken dönemde Hegelci olduğu kabul edilse de sonrası için bunun olanaksız olduğu açıktır." Aydın'a (2015: 57) göre: "Hegelci idealizm ve psikolojinin Dewey üzerindeki etkisi sınırlı bir süre için söz konusu olmuştur." Onun Hegelci düşünceden etkilenmesi kadar bu etkiden kurtulması da önemlidir. O halde, belli bir döneminde Hegelci olduğu kabul edilse de bu etkiden nasıl kurtulmuştur?

Good (2008) ve Hickman'ın (2008) da dikkat çektiği şu sorunu anımsamak gerekir: "Dewey'de Darwin ve James etkisinden söz ederken aynı zamanda Hegel etkisinden de söz etmek sorunludur." Zira onun "mutlak tin" anlamıyla bir Hegelci olmadığı açıktır. Ancak Hegel

²² Morton G. White, *The Origin of Dewey's Instrumentalism*, Colombia University Press, New York, 1943.

²³ Continuity, anti-hard-and-fast separations.

felsefesinin kavramlarıyla bakıldığında onun “tarihsel” (*historist*) ve “hümanist”²⁴ bir bakışa sahip olduğunu söylemek olanaklıdır. Söz gelimi Dewey şöyle bir düşünceyi onaylayacaktır: “Her bir dönem, her bir halk, öyle kendine özgü koşullar içindedir, öyle bireysel bir durum gösterir ki ancak o durumun içinde o duruma göre karar verilmesi gerekir ve ancak böyle bir karar verilebilir.” (Hegel, 2003: 24). Ayrıca Hegel diyalektiğinin dinamizminin (değillenmesi - *negation*) onun problem çözme ve alışveriş (*transaction*) kavramlarıyla ortaya çıkan düşüncesine birebir olmasa da sabit olmayan bir dinamizm olarak benzerliğinin böylece ortaya çıktığı söylenebilir. Zira Hegel’de tin, tamamlanmış bir şeydir ve sonu aynı şey olsa da onun için tin sürekli eylemektedir. “Tin vardır, denildiğinde öncelikle bunun anlamı tinin olmuş bitmiş bir şey olduğudur. Fakat o, eyleyen şeydir. Özü eylemdir: kendinin ürünüdür, kendisinin hem başı hem de sonudur. (...) özgürlüğünü ortadan kaldırmaya yönelik şeyi sürekli yadsımaktadır.” (Hegel, 2003: 60). Bu dinamizmde sürekli kendine bir dönüş söz konusudur. Deweyci etkileşimdeyse karşılıklılık vardır ve bu karşılıklı oluşu “alışveriş” (*transaction*) kavramı ile belirtmiştir.

Dewey, dinamik yaklaşımında diyalektik felsefenin dinamizminden, sürekliliğinden etkilenmişse de Hegel’in “diyalektik idealizmi”ni olduğu gibi benimsememiş, onun mutlakçılığa varan unsurlarından uzak durmayı başaramıştır. Zira onun düşüncesinde zorunlu bir yön ve sonuç söz konusu değildir. Yine onun felsefesinde deneyimi aşan spekülasyon, kendi kendisini kuran Hegelci bir idealizmden de söz edilemez. Bunun yerine, karşılaşılan sorunun bir çözümü olarak bireyin tarihi içerisinde yaşam deneyimiyle beliren, mutlak olmayan, dinamik bir idealden (hipotez²⁵) söz etmek olanaklıdır. Ancak bu ideal ve hatta diyalektiğin kendisi de Dewey düşüncesinin araçları olarak değerlendirilmelidir ve bu araçlar için de herhangi bir mutlaklaştırma söz konusu edilemez. Dolayısıyla her ne kadar Hegel felsefesinden etkilenmişse de onun bir Hegelci olduğunu söylemek uygun görünmez.

Dewey’nin etkilendiği bir diğer önemli isim, Amerikalı düşünür William James’tir. Bu etki, Hegel etkisinin aksine, eserlerinde sıkça James’ten söz etmesi, ondan alıntılar yapmasıyla doğrudan görülmektedir. Ayrıca onun James’ten etkilenmesi, basit bir etkilenme de olmamıştır. Zira Hickman’ın (1998: XII) da belirttiği gibi: “Bazı konulardaki görüşlerini James’e borçludur.” Çünkü James özellikle, *Principles of Psychology* (*Psikolojinin İlkeleri*) eseriyle, deneyimizin odağının ötesinde kıyıda kenarda kalan zengin duyuların varlığını kendisine göstermiştir. “James için deneyim, kavramlarda yakalanmaya çalışıldan daima daha zengin ve daha karmaşıktır. Çünkü deneyim -James’in coşkulu Darwinciliğiyle- teleolojik bir bitiş noktası olmayan evrimsel bir diyalektik doğurmaktadır.” (Jay, 2012: 354). Ayrıca deneyimlerin bu çeşitliğinin yanı sıra James’in radikal ampirizmi de yalnızca analizlerin değil, ilişkilerin de deneyimin nesnesi olduğu fikriyle Dewey’i zenginleştirmiştir.

²⁴ Hegel’in ölümünden sonra onun felsefesinin sağcı-dinci, merkezci ve solcu takipçileri olmuştur. Dewey’nin etkileşim halinde olduğu St. Louis Hegelcileri sol Hegelciler olarak onun düşüncesini hümanist ve tarihsel bir okumayla değerlendirmişlerdir. (<https://plato.stanford.edu/entries/hegel/>, erişim tarihi: 18.05.2020)

²⁵ Dewey için hipotez, bilim insanlarının önemli testlerle doğrulamaya çalıştığı özenli formülasyonlar değildir. Hipotez, uygulayıp uygulamayı seçebileceğimiz bir metot da değildir. Aksine, bir yargıda bulunduğumuzda az ya da çok beliren yargının yüklemi (predicate) olarak ortaya çıkar. Kısaca hipotez, sıradan bir yargıda fark edilmeyenlerin göz önüne çıkarılıp tanımlanmasıyla bilince çıkan yüklemidir. Açıkçası Hipotez her zaman bir yüklemidir yani bir örgütlenme (organization) ve kontroldür (Dewey, 1903: 182-183).

Dewey'nin etkilendiği üçüncü önemli düşünür ise Charles R. Darwin'dir. Darwin'in özellikle evrim düşüncesinden çok etkilenmiş ve bu etkiyi neredeyse tüm felsefi ürünlerinde farklı görünümlemlerle de olsa yansıtmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada Dewey'e gönderme yapılan kısımlarda aynı zamanda bir Darwin etkisinden söz edildiğini söylemek de yanlış olmayacaktır. Bu bakımdan ilerleyen satırlarda da Darwinci düşünceye ve ondan etkilenecek biçimlenen doğalcı yaklaşıma yer verilecektir.

Dewey'nin etkilendiği tüm bu isimlere rağmen onu felsefi izlekte belli bir konuma yerleştirmek zordur. Hatta onun düşüncesinin "ne olmadığı"nı söylemek, "ne olduğu"nu söylemekten daha kolaydır. Zira -daha önce de değinildiği gibi- eğitimi felsefenin temeli kabul ederek geleneksel felsefeden ayrılan Dewey'nin kendine has felsefi programını ortaya çıkarmak zordur. Dahası, onun felsefesini adlandırmak bile başlı başına zor bir iştir. Zira sabit-değişmez olana karşı olduğundan, kendi düşüncesini çeşitli adlandırmalarla sınırlayıp mutlaklaştırmak istemez. Ayrıca, felsefesinin çok yönlülüğü, teorik bir felsefeden ziyade yaşam deneyiminden beslenen pratik bir felsefe olması da bu adlandırmayı zorlaştıran nedenlerdendir. Ancak tüm bunlara rağmen diğer felsefeler gibi onun felsefesinin de anlaşılır kılınmasının yolu, zorunlu olarak onun da sınırlandırılıp adlandırılmasından geçmektedir. Bu nedenle Dewey felsefesi de bu çalışmada çeşitli isimlerle anılmaktadır.

Dewey felsefesine özel bir ad vermek zor olsa da onun felsefi programının en kapsamlı adlandırmasının "ampirist doğalcılık" (*empiricist naturalism*) olduğunu söylemek olanaklıdır. Zira o, deneyimi aşan bir bilgi kaynağını kabul etmediği gibi etkilerini açıkça gözlemlemediği tüm savlardan da uzak durmuştur. Bu nedenle, bir bütün olarak onun felsefesi ampiriktir. Çünkü onun düşüncesi, birey ve bireyin içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevreden, tümüyle yaşamın kendisinden beslenir. Zira o, her türlü aşkınıcı (*transcendent*) düşünceyi de dışarıda bırakarak insan ruhunun incelikleri dahil olmak üzere tüm soruların yanıtını bilimde aramıştır. Bu bilimselci bakışıyla XX. yüzyılın ilk yarısının en önemli doğalcılarından birisi olmuştur. Ancak Dewey'nin doğalcı ampirizmi belirlenmemiş, zorunlu bir yön iddiası olmayan Darwinci bir değişim içerisindedir. Filozof, kendi doğalcı ampirizmini koruma altına almaz; o ne bir sigortadır ne de mekanik bir antiseptiktir (Dewey, 1929: iii).

Dewey, en çok eser veren filozoflardan biri olmasına rağmen geleneksel bir "sistem felsefesi" fikrinden hoşlanmamıştır. Bu nedenle bir sistem felsefesi kurup büyük bir prensipler yumağı örmemiştir. Böyle bir sistem felsefesinin yerine; Darwinci sürprizlere açık, süregelen bir alışveriş fikrini tercih etmiştir. Onun felsefesi sürekli değişen, genişleyen, kapsayıcı kavrayışa sahip, eleştirel bir felsefedir. Dewey (1929: 398) kendi felsefi kavrayışını: "eleştirilerin eleştirisi" (*criticism of criticisms*) diye tanımlamıştır. Bir sistem filozofu olmasa da felsefe tarihiyle bir hesaplaşma içerisine girmiş ve yeni bir felsefi bakış geliştirmeyi amaçlamıştır. Hatta bu düşüncesini önemli eserlerinden birine başlık olarak kullanmıştır: *Reconstruction in Philosophy* (Felsefede Yeniden-yapılanma).

Dewey'nin lisansüstü öğrencilerinden ve yakın arkadaşlarından biri ve onun çalışmalarını düzenleyen ilk kişi olan Joseph Ratner, onun felsefesini birbirini kapsayan çemberlerde göstermiştir (1971: 49-50):

Buna göre ilk ve en içteki alan; düşünömsel (refleksif) düşünce, mantık veya Dewey'nin "sorgulama" dediğı şey tarafından işgal edilmektedir. İkinci alan; pratik veya faydacı, estetik, inançlı, sosyo-etik, bilimsel ve buna benzer insan deneyiminin tipik tarzlarıdır. Üçüncü alan; sosyo-költürel dünyada, organize ve kurumsal formdaki toplumda "sosyal sorgulamalar"ı üreten dünyadır.

Devam eden bölümlerde de değinileceğı üzere, Dewey için bir şeyin karakteristik olması veya değıştirilememesi pek olağan değildir. Çünkü onun felsefesinde bitmişlik, tamamlanmışlık söz konusu değildir. Bunun yerine, doğadan ilhamla sonsuz çeşitlenmeler içerisinde bitimsiz bir değışim söz konusudur. Düşönsel kaynaklarını aşkın teorilerden, bölünmüş (düalist yaklaşım) birey anlayışından değil; sürekli etkileşim içerisindeki birey-özmeden almıştır. Felsefesini, bedeni/maddeyi önceleyen, onu aşan farklı herhangi bir öze bağlamayan düşünür için tüm eylem, düşünüş ve duygulanışın temelinde beden, hareket ve etkileşimler vardır. Dolayısıyla doğalcı ampirizmiyle Dewey, her çeşit mutlaklaştırmadan kaçınıp değışime vurgu yaparak eğitimde içeriğı ve tek taraflı toplumsal költür aktarımını değil, doğal ve sosyal çevresiyle etkileşim halindeki birey-özneyi ve eğitim ortamını öne çıkarmıştır. Ayrıca deneyimi ve yaşam dünyasını aşan herhangi bir bilgiyi reddederek de bireyin yabancılaşmasına dönük olası çözümlerin yolunu açmıştır.

Dewey, doğayı aşan herhangi bir yaklaşımı Darwinci duruşuyla reddetmiş, tüm çözümlemesini (birey anlayışı dahil) içkin bir anlayışla ortaya koymuştur. Nitekim onun insan doğasına ilişkin yaklaşımında, birey hakkındaki düşöncelerinde, bireyin içinde bulunduğu toplumla ve doğal çevresiyle ilişkileri olmak üzere çok boyutluluk söz konusudur. Dewey'nin birey anlayışı bu iki boyutluluğı (toplum ve doğal çevre) yansıtmakta ve o, geleneksel Amerikan birey anlayışına karşıtlığı bir yana, daha çok birey-toplum ilişkilerini ele almıştır. Toplumsal olanın öne çıkmasının nedeni, Dewey'nin (1930: 88) de belirttiğı gibi, "Karşılaşılan problemlerin daha çok sosyal çevreyle ilişkilerden kaynaklanmasıdır." Ayrıca, modern dönemden sonra artık doğal çevre de insan türünün özellikle uğraşmak zorunda kaldığı bir unsur olmaktan çıkmıştır. Zira insan, doğayla karşılaşmasındaki pek çok belirsizliği aşmış, doğayı kendisi için büyük oranda tahmin edilebilir kılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada da kendisinin bu yaklaşımına paralel olarak fiziksel çevreden ziyade, bireyin içkin bir unsuru olduğu toplum ve bireyin toplumsal etkileşimlerine odaklanılmıştır.

Doğal veya sosyal çevrede birey sonsuz etkileşimler içerisindeydir. Bireyin maruz kaldığı ve maruz bıraktığı etkileşimler sırasında yaşamın normal akışı bazen geçici olarak bozulur (problem-sorun) ve birey durumunu yeniden yapılandırarak yaşamını sürdürmeye yönelik bir koordinasyon becerisi gösterir. Bu beceri, Darwinci anlamda, yaşayan varlıkların tümüyle paylaştığı ortak özelliktir. "İnsan, kimlikleri ve yapıp etmeleri toplumsal katılımında köklenen sosyal yaratık olarak da bunun bir yansımasıdır ve Dewey de 'insan doğası'ndan daha çok bunu anlamıştır." (Campbell, 1995: 25). Zaten onun düşöncesi, insan doğasının nasıl olduğu, verili bir doğasının/özünün olup olmadığı spekülasyonunu yapmak yerine onu her ne ise o olarak kabul etmiştir. Bir Darwinci ve etkileşimci olan düşünürde tamamlanmış, bitmiş birey ve öz düşöncesine rastlanmaz. Boisvert'in (1998a: 58) de belirttiğı gibi: "İnsanlar sınırlanmamış yaratıklardır. Konuştukları dil, sosyal ilişkileri bakımından yaşadıkları költürlerden etkilenip şekillenmişlerdir." Dewey için birey ve toplum bitimsiz bir değışim ve etkileşim içerisindeydir. Bu etkileşim ve değışim kendi içinde dönemsel farklılıklar göstermiştir, bazen hızlanmış (XX.

yy.da) bazen de aksine durağanlaşmış (Orta Çağ) görünse de her dönemde varlığını aralıksız sürdürmüştür.

Dewey düşüncesi, değişim halindeki bireye, toplumsal kaygıdan daha çok bireysel kaygıyla odaklanmıştır. Aslında bu birey, yaratıcı düşüncenin hem taşıyıcısı hem tasarlayıcısı hem de faili olan birey-öznedir. Dewey'e (1910: 302) göre: "Birey, toplumu yücelten ya da alçaltan unsurdur." Ancak açıkça bilindiği üzere bireysellik, onunla birlikte ortaya çıkmış bir kavram değildir. Ondan bağımsız olarak ortaya çıkan bu kavramın, bugün de Batı kültürünün başat değerlerinden biri olduğu açıktır. Bireyselliğin başat değerlerden biri olmasının çeşitli nedenlerinden söz edilebilir. Söz gelimi, özellikle modern dönemin felsefi yaklaşımları bireyselliği öne çıkarmışlardır. Bu çalışma özelinde belirtildiğindeyse filozofun da belirttiği gibi, Pragmatizm²⁶ ve araçsal deneyimcilik²⁷ (*instrumental experimentalism*) bireyin önemine şöhret kazandırmıştır. Ancak bu kavram, kendisinin tam da düşündüğü biçimde gelişmemiştir. Tarihsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, içinde bulunulan döneme göre bazen olumlu bazen de olumsuz kabul edilen eski Avrupa kültürünün estetik ve sabit bireyciliği, Amerika'nın etkin bireyciliğine dönüşmüştür. Ancak onun eleştirdiği, Amerikan yaşamındaki tek-yönlü, egoist bireyciliktir. Bu bireycilik, Amerikan toplumunun bireysel pratiklerinde gelenekselleşerek iz bırakmıştır. Fakat belirtmek gerekir ki, "Bireylerden oluşan toplum fikri, Amerikan düşüncesine yabancı değildir; bu düşünce, şu anki düşüncenin ürünü olmayan vahşi bireyciliği bile anlaşılır kılmaktadır." (Dewey, 1998a: 12).

Bugünkü anlamıyla "birey" düşüncesinden önce de "birey" vardı ancak daha önceki bölümlerde de gösterildiği gibi başta Antik Yunan olmak üzere bilinen tüm toplumlarda birey, toplumsal amaçlara feda edilmiş, içerisinde bulunduğu toplumda kaybolmuştu. Ancak Antik Yunan'da, geleneksel bağlamda bireysellik topluma feda edilmişse de hâkim olmayan, birey-merkezli bir yapıdan da söz edilebilir. Dahası, Batı kültürünün, farklı kültürlerle karşılaştırıldığında, temelden bireyci olduğu da ileri sürülebilir. "Bireysellik" idealinin önemli olduğunu Dewey de düşünmüştür ancak bunun bir kavramsallaştırma olduğunun ve diğer tüm kavramsallaştırmalar gibi kültürel olduğunu anımsatmıştır: "İnsanın, doğasının özü bakımından doğuştan bireysel olduğu fikrinin kendisi, bireyci bir kültür hareketinin ürünüdür. Zihnin ve bilincin özünde bireysel olduğu fikri, insanlık tarihinin büyük kısmı için kimsenin aklına bile gelmemiştir." (Dewey, 1939: 21). Dolayısıyla Dewey'e göre (1930: 83), "Birey kavramsallaştırması tarihseldir ve diğer kavramlar gibi bunda da bitmişlik/tamamlanmışlık yoktur, sürekli bir değişim vardır."

Dewey'nin düşünsel salınımında, Hegelci idealizmden Darwinci bir doğalcılığa doğru bir dönüşüm olduğu söylenebilir. "Bilincin doğası hakkında psikolojik spekülasyonlar yapmayı terk ettikten sonra William James'in en önemli eseri kabul edilen *Psikolojinin İlkeleri*'nde derlenip sunulan Darwinci bakışı benimsemiştir." (Campbell, 1995: 25). Onun birey anlayışı da Darwinci natüralizmini yansıtacak biçimde gelişmiş dinamik bir bireyciliktir. Buna bağlı

²⁶ Pragmatizm, nihai anlam ve değerlendirmenin sonuçlarına ilişkin düşünmenin ve yansıtıcı düşüncenin kurallarına işaret eder. Sonuçların doğası söz konusu değildir; memnun edici estetik, ahlaki, politik veya dini nitelikli olabilir. (John Dewey, *Essays in Experimental Logic*, 1916: 330)

²⁷ Dewey'nin pragmatizm, araçsalcılık veya deneyim yerine de kullandığı ve yine bireyseliği öne çıkaran, nihai anlam ve değere işaret eden kavram.

olarak birey-öznenin toplumla ilişkisinde de bir tamamlanmışlık yoktur ve çevreyle bitimsiz bir alışveriş²⁸ söz konusudur. Bu alışveriş doğrusal bir seyir de izlememektedir.

Dewey felsefesinde birey ile toplum arasında bütünlüklü bir çatışmanın ortaya çıkması olanaksızdır. Bunlar birbiriyle çeşitli küçük çatışmalar yaşayabilirler ancak bu durum, ikisinin de bütünselliğini bozmaz. Zira Campbell'ın (1995: 164) da belirttiği gibi: "Dewey için bireysellik sabit ve verili bir şey olmadığı gibi bir soyutlamayla (toplum, çevre, kültür) da kazanılan bir şey değildir." Dolayısıyla birey ile toplum birbirinden tam olarak bağımsız unsurlar değildir. Ancak onun için birey, toplumun bir parçasından ibaret değildir. Toplum içerisinde devinen, ona sürekli yeniden şekil veren ve ondan etkilenen aktif öznedir, yani birey-öznedir.

Toplum, bireylerin birbiriyle çeşitli formlardaki ilişkilerinden başka bir şey değildir. Ve bütün ilişkiler etkileşimlidir, değişmez kalıp söz konusu değildir. Belli etkileşimlerle oluşan insan topluluğu karşılıklı katılımı artan, genişleyen ve derinleşen paylaşımı, etkileşim unsurlarının kapasitesini ve kıymetini kapsar. Benzerlik, yaşamsal etkileşimin yokluğu; iletişimin derdest edilip hissizleştirilmesinin adıdır (Dewey, 1930: 81).

Birey ile toplum arasında küçük büyük çatışmaların olmasını, birey ile toplum arasındaki sağlıklı ilişkiye işaret olarak gören filozof, bireyi toplum olmadan düşünmemiş, herhangi bir şekilde toplum dışında kalan bir bireyselliği onaylamamıştır. Çünkü: "Bireyleri saran sadakat, onlara destek olan, yön veren ve yaşama bütünlüklü bakışı sağlayan (bireyselliği ve toplumsallığı bir arada tutan) toplumsallık kaybolduğunda, ortaya 'kayıp birey' çıkmaktadır." (Dewey, 1931: 61). Dewey'nin (1931: 78) kendi döneminde karşı çıktığı şey, "Çok daha fazla toplumsal birlikler içinde yer almasına rağmen yaşamın yaratıcı, duyarlı bakışı içerisinde toplumla kaynaşmadığı ve uyum sağlamadığı için kayıp bireyin trajedisini ortaya çıkarmasıdır."

Yabancılaştığı toplumda birey, kitle kültürü içerisinde kaybolmuştur. Yukarıda söz edildiği gibi bu kitle kültürüne gömülen, vakumlanan²⁹ ya da aksine toplumdan soyutlanmış, tek yönlü ve egoist olan birey (kayıp-birey), Dewey düşüncesinin ana eksenlerinden biri olan "alışveriş" (*transaction*) içerisine girememiştir. Toplumla etkileşim içerisinde birey, bir başka deyişle birey-özne, "yaratıcı düşüncenin taşıyıcısı ve faili" olarak toplumdan etkilenirken aynı zamanda onu etkilemektedir.

Toplumsallaşmaya büyük önem veren Dewey için birey, toplumda "entelektüel bir vakum" değildir. Bir başka deyişle toplumda o, kitle içerisinde diğer bireylerden farksız bir unsur değil aksine toplumla süregelen bir alışveriş durumunda, entelektüel çeşitliliğin bir parçası olarak bulunmaktadır. Bu bakımdan bireyin toplum içerisinde yer alışı bir zorunluluk olsa da otantikliği korunmalıdır. Yani birey; toplumla birlikte, topluma rağmen ve toplum için korunmalıdır ancak bu esnada bireyselliğinin yutulmasına izin verilmemelidir.

²⁸ Deweyci anlamıyla, bireyin doğal ve sosyal çevresiyle fiziki, duygusal tüm etkileşimi.

²⁹ Toplum içerisinde yer almakla birlikte neredeyse tamamen topluma benzeyen birey.

Birey kavramının anlaşılması için burada özellikle “özgürlük”³⁰ kavramına değinmek yerinde olacaktır. Çünkü “birey” kavramıyla birlikte pek çok kez “özgürlük” kavramı da dile getirilmektedir. Batı toplumlarında bireyselliğin bu kadar önem kazanmasında ona eşlik eden özgürlük kavramının etkisi olduğu açıktır. “İngiliz liberal geleneğinde olduğu gibi, Amerikan geleneğinde de özgürlük kavramı bireysellik ve birey kavramına bağlanmıştır.” (Dewey, 1962: 25). Bu özgürlük anlayışı içerisinde birey bir taraftan toplumdaki etkilenip biçimlenirken öte taraftan özgür toplumsal varoluşunu da sürekli kılmayı başarmıştır. Dolayısıyla birey, toplum için “entelektüel bir vakum” değil, onunla sürekli “alışveriş” içerisinde bulunan “birey-özne” olmuştur. Bireyler, bir araya gelerek toplumu oluşturduklarında ya da herhangi bir topluma dahil olduklarında (toplumsallaşarak) birey-özne oluşlarını sürdürebilmektedirler. Bu birey-özneler, etkileşim halindedirler ve toplumsal yapı içerisinde sosyalleşmekle birlikte biricikliklerini korumaktadırlar. Bu bağlamda Dewey (1930: 79), birey-özneyi yutan herhangi bir sınıflandırmayı onaylamamış, toplumla ilgili sınıflandırmayı da kapsayan şu eleştiriyi yapmıştır:

Büyük kitlelerin görüşlerinden yükselen ortalama bir itirazla yapılan düzenleyici normlar ve genel olarak niceliğin niteliğe hâkimiyetinin sistemleştirilmesi olan sınıflandırma neden günümüz Amerikan yaşamının karakteristiği olsun? Ben yalnızca bir temel açıklama görüyorum. Birey, entelektüel bir vakum olarak kalamaz. Eğer düşünce ve inançları, paylaştığı ortak yaşamın kendiliğinden ortaya çıkan bir işlevi değilse onun yerine yapay ve mekanik araçlarla görünüşte bir fikir birliği tesis edilecektir.

Amerikan toplumunda görünüşte tesis edilen uzlaşılardan biri olarak düşünürün yukarıda söz ettiği şey, bireydir (geleneksel-eski). Dolayısıyla eleştirilen bu şey, Amerikan toplumuna yapılmış geleneksel bireysellik³¹ anlayışıdır. Dewey, yaşadığı dönemde Amerika'daki hâkim gelenekselleşmiş-bireycilik anlayışını eleştirmiştir. Çünkü ona göre bu durum, bireyin lehine olmamıştır. Dewey’e (1930: 50) göre, “Amerikan toplumunda kurumsal görünen medeniyetin gelişmesine, bireyin batışı (yitişi) -veya hızlıca buna dönüşü- eşlik etmiştir.” Ancak hatırlamak gerekir ki Amerikan düşüncesinin idealize ettiği birey, yukarıda değinildiği gibi, düşünürün anladığı anlamıyla “birey” (birey-özne) değil, izole olmaya sabitlenmiş, kendisini yine sırf kendisi için kuran, toplumsal vakuma dönüşmüş bireyselliktir. Dolayısıyla geleneksel içeriğiyle sabitlenmiş bu kavram, onun anladığı bireyi yansıtmamaktadır. Zira Dewey (1998a: 12) için, “Eğitsel bakımdan birey, doğal ve toplumsal çevrede değişip dönüşebilen bireydir.”

“Bireysellik” kavramının anlam içeriğinin daha iyi anlaşılması için Dewey’nin kendi döneminin anlayışını kategorize etmek için kullandığı “geleneksellik” eleştirilerine biraz daha yoğunlaşmak gerekmektedir. Hemen belirtmek gerekir ki onun geleneksel olana karşı tutumu açıkça olumsuzdur. “Geleneksel fikirler, sadece ilgisiz olmaktan fazlasıdır. Onlar yüküttür; kendi içinde bütünleşmiş ve bulunduğu toplumda özgürleştirici işlevle biçimlenecek yeni bireyselliğe karşı en önemli engeldir.” (Dewey, 1930: 88). Dolayısıyla filozofa göre bir çare olarak deneyime içkin yeni bir anlam bulunmalı ki bireyselliği bir yaşam değeri olarak yeniden kurmak olanaklı olsun. Dewey (1930: 67) bu durumu şöyle vurgulamaktadır, “Eğer bireyler,

³⁰ Özgürlük, burada felsefenin önemli tartışma konularından biri olarak değil, Batı (Amerika ve Avrupa) geleneği içerisinde anlamca biçimlenen sosyal bir fenomen olarak değerlendirilmektedir.

³¹ Bireysellik: Bu çalışma kapsamında, yabancılaşmış birey olarak da okunabilir.

fikirlerini ve ideallerini, içinde eyledikleri dönemin gerçekliğine uyumlu hale getirirlerse kendilerini yeniden bulacaklardır.”

Dewey, her ne kadar "gelenekselleşen bireyciliğe" karşı çıksa da değişimin bireyle olanaklı olduğunu düşündüğü için bireyin içerisinde kaybolduğunu düşündüğü Amerikan toplumuna çare olarak yeniden ama bu kez yeni bir "birey" anlayışı çağrısında bulunur.

Yalnızca eski ekonomik bireyciliğin kazanımlarının daha fazla kişiye yayılmasıyla yeni bireycilik başarılamaz yani daha çok cömertlik, iyi niyet ve fedakârlık gösterilerek yeni birey elde edilemez. Bunlar, arzulanan özelliklerdir fakat az ya da çok zaten insan doğasının daima ortaya çıkan ifadelerindendir (Dewey, 1930: 83-84).

Yukarıda sözü edilen yeni birey, geleneksel Amerikan bireyselciliğinin aksine, bu çalışmadaki *birey-özne* işaret etmektedir. Bu birey-özne, sorgulamalarla deneyimlediği ve alışkanlıklarla sürdürdüğü doğal ve sosyal çevresiyle sürekli bir alışveriş halindedir. “Kendine güvenen ve kaynaşan birey anlayışı, açık sosyal ilişkilerin ve açıkça kabul edilen işlevlerinin ürünüdür.” (Dewey, 1930: 51). Bu etkileşim içerisinde ilerleyen birey-özne, her türlü doğaüstülüğü dışarıda bırakan doğalcı (natüralist) birey-öznedir. Bu durum düşünürün eserlerinde açık veya örtük biçimde sıklıkla görülür. Onun savunduğu birey düşüncesi, özellikle toplumla alışveriş halinde etkileşimli bir bütünlük oluşturması bakımından geleneksel olandan ayrılır. “Dewey, benlik formasyonunu, bireyin sürekli çevresiyle etkileşimde bulunduğu doğalcı bir metafizikle temellendirmiştir. O, aşkın bir benliği reddetmiş, bunun yerine, insanı doğasının gereği sosyal kabul etmiştir ve sosyal ve bireysellik duygumunu, yine sosyal ve çevresel etkileşimden türeten biri olarak görmüştür.” (Mason, 2013: 76-77).

Yukarıda belirtilenler ışığında düşünürün bireycilik yaklaşımının kolayca ortaya çıkarılıp sınırlandırılmayacağı görülmektedir. Çünkü bir taraftan bireyi çevresiyle alışveriş halinde kavramaya çalışmış ve bireyciliğin özlemini duymuş diğer taraftan gelenekselleşmiş yeni tip Amerikan bireyselciliğine karşı çetin bir itiraz yürütmüştür. Ancak hemen belirtmek gerekir ki o: “Yeni bireyciliğin ne demek olduğuna veya yeni bireyciliğin nasıl kazanılacağına dair tam bir fotoğraf sunmaz.” (Campbell, 1995: 165). O, bireycilik konusunda daha çok neyin yitirildiği üzerinde durmuştur. Dewey’e (1930: 94) göre, “Amerikan eski bireyciliği devam etmekle birlikte aslında o ilk bakışını (etkin bireycilik) yitirmiştir. Zira bireyselcilik artık yalnızca bilim ve teknolojinin soncunda ortaya çıkan kişisel kazanca indirgenmiştir.”

Dewey’nin geleneksel bireyselcilik eleştirilerine rağmen yeni birey (birey-özne) kavramının çerçevesini tam olarak çizmeyerek kendi felsefi yaklaşımı içerisinde tutarlı bir duruş izlemiştir. Zira o her türlü mutlaklaştırmaya karşı etkileşimci-dinamik bir anlayışı savunmuştur. Kalıplaştırılıp mutlaklaştırılan bir kavramın eleştirilip onun yerine farklı bir kavramın mutlaklaştırılmasına girişmemiştir. Zira onun felsefesinde durağanlığa ve mutlaklaştırmaya yer yoktur. Düşünürün dinamik felsefesi hep bir değişim ve etkileşim halindedir. Oysa gelenekselleşen bireyselcilik için aynı şey söylenemez. “Geleneksel düşünce bireyselliğe durağan, tek tip içeriğe sahipmiş gibi bakarken bireylerin zihinsel ve ahlaki yapılarının, arzu ve amaçlarının örüntüsünün toplumun her büyük değişimiyle birlikte değiştiğini görmezden gelmektedir.” (Dewey, 1930: 77-78).

Dewey'nin, bireyin toplumdan soyutlanmasına özellikle karşı çıkması, bireyle birlikte toplumu da dinamik bir etkileşim içerisinde görmesinin kendi felsefi bütünlüğü içerisinde beklenir bir durumdur. Çünkü onun felsefesi, bireyi toplumdan ayırmayan, örtük ve açık her tür düalizmi dışlayan, mutlaklaştırmaları kabul etmeyen, deneyime içkin bütüncül bir felsefedir. Bu yaklaşım içerisinde bireyi çevreden ayırması, doğal olarak, beklenmemektedir. Bu nedenle burada yaptığı gibi birey odaklı bir çözüm önerirken bile bireyi toplumdan ayrı düşünmemiştir.

Toplumu görmezden gelen bireyselci bakışı reddeden Dewey (1923: 163), kişinin yalnızca toplumsallık içerisinde, çeşitli sosyal gruplarda kişinin bireyselliğini geliştirme şansı olduğunu savunmuşsa da özellikle Amerikan toplumunda, geleneksel bireyselcilik, birey ve toplumun önünde büyük bir engel haline gelmiştir. Onun felsefesinde bireycilik çok önemli bir yere sahip olsa da antik döneme benzeyen, toplumsallık içerisinde bireyin kaybolduğu bir yaklaşım söz konusu değildir. Aksine çevresiyle alışveriş halinde “birey-özne”lik söz konusudur. Onun felsefesinin önceliğini toplum değil, birey oluşturmıştır. Zira kendisi, toplumsallığı gerekli görse bile aynı zamanda onu riskli bulur ve pek güvenmez. “Kararsızlıkta kalabalığın psikolojisi tehlikelidir. Buna [dengesizliğine] uzun süreli bel bağlamak, her an kontrolden çıkabilecek ateşle oynamaktır.” (Dewey, 1930: 82).

Bu çalışmanın argümanı bakımından temellendirilen yabancılaştırma ve deneyim kavramlarının birey ile ilişkisinin önemi açıktır. Bu nedenle “birey”, “bireycilik” ve “bireysellik” kavramları ayrı bağlamlarda kullanılmış ve özellikle Dewey'nin bireyciliği yukarıda gösterilmeye çalışılmıştır. Bu anlayışa göre birey, gelenekselleşmiş olanın aksine, toplum içerisinde sahiciliğini/otantikliğini korumaktadır. Yukarıda da söz edildiği gibi, tek yönlü Amerikan bireyselciliğini onaylamayan düşünür, toplumla etkileşim halinde, onunla birlikte değişen, entelektüel çeşitliliği vakumlanmayan bireyi (birey-özne) savunmuştur. Etkileşimlerle deneyim dünyası çoğaltılan bu birey, kendine ve çevresine yabancılaştırmayacak, toplumu da etkileyen ve ona katkı sağlayan ilerlemenin parçası olacaktır. Çalışmanın son bölümünde önerileceği üzere, bu otantik ve etkin bireyciliğin, eğitsel ortam aracılığıyla yabancılaştırmaya nasıl çözüm olacağı gösterilmeye çalışılacaktır.

Yukarıda da değinildiği üzere, Dewey'nin felsefesi eleştireldir. Çünkü o, felsefenin köklü sorunlarıyla uğraşırken öncelikle onların kalıplaşmış, üzerine çok şey söylenmiş ve dolayısıyla içinden çıkılmaz hale gelmiş kavramsallaştırmalarını ya yepyeni bir içerikle kullanmaya çalışmış ya da tamamen reddetmiştir. İçinde yaşadığı Amerika toplumunu ve döneminin düşünce, bilim ve sosyal yaşamını derinlemesine analiz eden filozof, köktenci biçimde doğalcıdır. Epistemolojisi, eğitim anlayışı, etiği, politika felsefesi bu doğalcılık içerisinde biçimlenmiştir. Doğalcılığı Darwin'le şekillenmiş olan Dewey, insanın evrendeki konumunu, düşünce yapısını, ahlak anlayışını yeniden ele almayı gerektiren Darwinci biyo-çeşitlilik bağlamında doğalcı bir değişimi felsefesine yansıtmıştır.

Metafizik ve ontoloji gibi üzerine çok şey yazılıp söylenen alanlarda Dewey'nin kendine has fikirleri olsa da felsefenin bu köklü alanlarına yakın durmamıştır. Çünkü bu alanları fazlasıyla spekülative bulmuş ve bu nedenle özellikle orta ve geç dönemde metafizik başta olmak üzere spekülative gördüğü alanlardan uzak durmuştur. Ancak yine felsefenin köklü alanlarından biri olan epistemolojiye karşı aynı tavrı göstermemiştir. Felsefenin doğuşuyla (Sokrates öncesi doğa felsefesi) tarihlenebilecek doğalcılığı ve kurucusu John Locke kabul edilen İngiliz

ampirizmi, Darwinci bir bakışla, epistemolojisinin temeline yerleştirmiştir. Bir başka deyişle, Darwinci doğalcılıkla şekillenen, Locke'un ampirizmiyle beslenen; deneyim, toplum ve doğaya içkin bir epistemoloji kurmuştur. Ancak yine de onun epistemolojisi, felsefi yaklaşımının önemli bir parçası olsa da felsefe tarihinde gördüğümüz, sistem kurmuş filozoflarınki gibi geleneksel anlamıyla bir "epistemoloji" değildir.

Genel felsefi kullanımıyla epistemoloji basitçe, "bilgi teorisi" veya "bilmenin doğası ve hakikatin kriteri ve anlamının felsefi analizi" anlamlarına gelmektedir. Bu bakımdan Dewey'nin "epistemolojisi" felsefesinin tam temelindedir. Bununla birlikte kendisi "epistemoloji" sözcüğünü, onaylamadığı bir bilgi teorisinin yorumuna işaret olarak görmüştür. Bu nedenle: "Dewey, geleneksel epistemolojiden uzak durmuş, 'epistemoloji endüstrisi' dediği bu çaba konusunda fazlasıyla eleştirel davranmıştır. Zira geleneksel epistemoloji, bilgiyi sorgulamanın bağlamından bağımsız görmüştür." (Hickman, 1998: 166). Oysa onun için bilgi, sorgulamayla başlayan bir süreçtir. Dolayısıyla sorgulamaya referansta bulunmayan, onu aşan veya kendinde anlam iddiası taşıyan herhangi bir bilgidен söz edilemez. Geleneksel epistemolojinin bilgi nesnesini, bilme operasyonlarına hem öncül hem de onlardan tamamen bağımsız görme çabasını *The Quest for Certainty* (Kesinliği Arayış) adlı eserinde kıyasıya eleştirmiştir. "Bilgi, gerçek nesnesine yöneltilmiş eylemin sonuçlarında bulunmaktadır." (Dewey, 1929: 196).

Dewey'e (1910: 28) göre: "Platon ve Aristoteles epistemolojisi, yalnızca oluş ve görünüşün tanımlanmasına dayanan saf bir epistemolojidi." Oysa o, modern anlayışın ele aldığı gibi psikolojiden ve mantıktan ayrı bir epistemolojiyi artık gereksiz ve hatta gülünç bulmuştur. Bu bakımdan tutumu, felsefenin diğer alanları olan metafiziğe ve ontolojiye karşı tutumuyla paralellik göstermektedir. Geleneksel epistemolojiyi reddetmiş, bunun yerine gelişmiş bir sorgulama teorisi kurmuş, düşünme ve bilme üzerine sorular sormuştur. Bu sorgulamayı yaparken de bireysel ve toplumsal yaşamı felsefesinin merkezine alarak yapmıştır.

Geleneksel epistemolojiyi yermesinin nedeni, bu epistemolojinin saf ve aşkinci anlayışı, birey ve çevreden bağımsızmış gibi ele almasıdır. Oysa doğalcı ampirist bir filozofun, yaşadığı topluma ilişkin bir reçete sunarken yaşam çevresinden bağımsız kalamayacağı açıktır. Bu bakımdan onun felsefesinde Amerikan düşünce biçiminin ve tarihinin yansımalarını görmek şaşırtıcı değildir. Dolayısıyla düşünürün felsefesinin doğalcılığı, ampirizmi, pragmatizmi aslında Amerikan toplumunun da örtük ya da açık yaklaşımlarıdır. Santayana'nın (1971: 248) da ifade ettiği gibi:

Amerikalıların şu anda yaşadıkları felsefe, iddia ettikleri felsefenin aksine doğalcıdır. Amerikalılar iddia ettikleri gibi köktenci (*fundamentalist*), Katolik veya idealist olabilirler çünkü Amerikan düşüncesi büyük oranda Amerikan-öncesidir; fakat gönüllerinde ve yaşamlarında hepsi pragmatisttir ve yaşamları bunu ispatlar. Amerikalıların gerçek felsefesi, girişimcilik felsefesidir.

Dewey'nin ampirik doğalcı felsefesi, geleneksel epistemolojiye bir yanıt olmaya çalışmıştır:

Hipotezin yönlendirdiği deneyim analojisinden veya düşlenen bazı olasılıkların rehberliğiyle yapılan keşiften sonra bilim bir alışkanlık, etkin ve işler olarak düşünülmüş olsaydı bunun ilk etkisinin felsefeyi epistemolojik bulmacalardan kurtaracağını söylemek abartı olmazdı (Dewey, 1920: 123).

Başka bir deyişle o, geçerli öncüllerden nesnel sonuçlara ulaşan bilimsel pratiği, geleneksel epistemolojinin saf ve aşkını anlaşına tercih etmiştir. Bireyin yaşam çevresi, onun için pasif bir bilgi nesnesi olarak görülmüştür. Dewey'nin saf epistemolojiyi reddedip yerine deneyimden doğan sorgulamayı yerleştirmesiyle filozof artık fil dışı kuleden bakamaz olmuştur. Bu epistemolojik anlayışın bir sonucu olarak, bir başka deyişle yaşamdan beslenen sonsuz karşılaşmalar içerisindeki iki boyutlu (birey-toplum) birey-özne, yabancılaşmaya karşı da çözüm sunmuştur. Dewey (1929: 428):

Tüm bilginin suçsuz duysal, mantıksal veya bunların her ikisinden gelen bir edimle olanaklı olduğu iddiası taşıyan psikolojinin, zihni doğadan ayıran eski düalist yansımalarını tamamen mitolojik bulmuştur. Onun için tüm bilgi ve bilme çabası inançla (hipotez) başlar ve anlamlar, edimsel olan anlamlarla önceden kalan bireysel ve toplumsal deneyimin birikimleridir.

Genel olarak onun dönemindeki filozoflar için bilgi problemi, zihinlerimizin dışındaki gerçek dünyayı düşüncelerimizin nasıl yansıttığına karar vermektir. Onlardan (realist ve idealistler) farklı olarak Dewey:

Bilgi probleminin, bazı düşüncelerin insan yapıp etmelerinde ve amaçlarına ulaşmasında niçin daha iyi işlediği problemini tartıştı. Dewey'e paralel olarak Pragmatistlerin düşüncesine göre, fikirlere bireyin dışındaki dünyanın yansımaları olarak bakılmaya devam edilirse bilgi, çözülemez bir probleme dönüşür. Zira basitçe, zihnimizin dışına çıkıp dışsal gerçekliği nasıl ve ne kadar iyi düşündüğümüzü görebilme olanağımız yoktur. (Riley vd., 2003: 103).

Dewey, bilmeye ilgili bu zorluğu görerek: “Felsefe için biyolojik çerçeveyi ve düşünümsele (relective) bir durum içerisinde gerçekleşen bilmeyi, bir onaylama süreci olarak yorumlamıştır. Başka bir deyişle bilmek, onaylamaktır. Bilmek, kaynakları olsa da yalnızca bir algılama meselesi de değildir.” (Sellars, 1943: 383-384). Buna bağlı olarak Dewey için, “...zihin, sosyal olayların anlamına katılımcı bir yanıtıdır.” (Garrison, 1998: 76). Çevreyle alışveriş halinde, etkin bir süreçtir.

Her ne kadar filozof “bilgi” (*knowledge*) kavramını sık kullanmışsa da hem bunu hem de “inanç” (*belief*) kavramını çağrışımı nedeniyle hoş bulmamıştır. Bunun nedenlerini “The Problem of Logical Subject-Matter”³² adlı makalesinde açıklamıştır. Ona göre bu kavramlar, felsefe tarihi içerisinde çok farklı amaçlarla kullanılmışlardır. Felsefe tarihindeki kullanımlarıyla bilgi ve inanç, onun için anlamı belirsiz kavramlardır (Dewey, 1938, 1-23). Bu nedenle farklı kavramsallaştırmalara başvurmuştur. Söz gelimi: “Bilme” kavramının yerine daha çok ‘bilgi’ (*knowing*) kavramını kullanmıştır. Böylelikle, epistemolojisinin en önemli parçalarından biri olan ‘sorgulama’ sürecine daha fazla vurgu yapmıştır.” (Hickman, 1998: 166). Kavramsallaştırdığı sözcüklerden bir diğeri de “sorgulama”dır. Sorgulama, şüpheyle birlikte ortaya çıkan bir durumdur ve şüpheyi ortadan kaldıran şartların kurulmasıyla da sonlanmaktadır. Kullanmaktan kaçındığı “inanç” ve “bilgi” kavramlarının yerineyse “güvenilir savlama”³³ kavramsallaştırmasını tercih etmiştir.

³² Bu bölüm Dewey'nin “Logic: The Theory of Inquiry” adlı eserinin giriş kısmının ilk makalesidir.

³³ Warranted Assertibility: Sorgulamanın sonucu olarak ortaya çıkan, felsefedeki “gerçek” ve “bilgi” kavramlarının yerini tutan, ikna edici deliller üretebilen öneriler olarak da tanımlanabilecek kavram.

“Sorgulama”nın yanı sıra “inanç” ve “bilgi” kavramlarının yerine “güvenilir savlama” kavramının kullanılması, anlam bulanıklığı yaratmamak içindir (Dewey, 1938: 9). Ancak bu kavramsallaştırmaya da itirazlar yapılmış hatta kendisi de bu itirazlara yanıt aramıştır. Söz gelimi Russell’ın “güvenilir savlama” yerine “doğru” kavramının kullanılabileceği iddiasına “Propositions, Warranted Assertibility, and Truth”ta şöyle yanıt vermiştir: “Güvenilir savlama’, yalnızca ‘gerçek inançlar’ bilgi olduğunda bilginin doğasına ilişkin bir analiz sunar.” (Dewey, 1998b: 201). Bu kavramların kendi başlarına taşıdıkları anlam içeriklerine bakmak, bu yanıtı anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Güvenilir, bireysel çıktıya işaret eder ve geriye doğru başarılan şeyleri gösterir. Güvenilen, çözümlenen bazı zorlukların yansımalarının sonucudur. *Savlama* ise ileriye, yapılacak şeylere işaret eder. Savlanan şey geneldir ve daha önce üretilmiş olanlara benzediğinden potansiyel olarak gelecekteki durumlara uygulanabilir olandır. (Hickman, 1998: 166-167).

Yakın geçmişte bazı Dewey yorumcularıysa onun Fransız postmodernistlere benzeyen bir çeşit rölativist olduğunu tartışmışlardır. Buna göre dil-kullanıcısı olarak insan, sonsuz metafor veya mecaz ağı içerisinde yakalanmıştır ve hiç kimse bir diğerinden daha özel bir yere veya garantiye sahip değildir. Dahası Amerikan pragmatist Richard Rorty’e (1979: 381-382) göre de Dewey için böyle bir rölativizm söz konusudur. Bir diğer taraftansa onun realizmi tartışma konusu edilmiştir.

Dewey, şeylerin biz onları hesaba katmadan da aynı oldukları ve nihayet öyle de kalacakları şeklinde özetlenebilecek “naif realizm” düşüncesini reddetmiştir. Ama o aynı zamanda realizmin bilim insanları tarafından keşfedilen mutlak bir versiyonu (bilimsel realizm) olduğunu da reddetmiştir. Bu nedenle bazı erken dönem eleştirmenleri onun bir çeşit idealizme kaydığını düşünmüşlerdir (Hickman, 1998: 168).

Oysa eserleri dikkatle incelendiğinde ne keskin bir realizm (bilimsel realizm) ne de aşırı bir rölativizm görülür. Onun sisteminin -başka pek çok özelliğiyle birlikte- mütevazı bir realizm olduğu söylenebilir.

Dewey için bilgi, deneyimi aşan ve onun ötesinde, ondan bağımsız bir töz değildir. Garrison’a (1998: 66) göre, “Dewey’nin ‘entelektüalizm’ dediği modern duruş, bilginin gerçeklikle birincil bir bağımız olduğunu varsayar ancak bilginin, deneyimin yalnızca bir yüzü olduğunun görülmesi gerekir.” Oysa modern epistemoloji, zihin ile dünya arasında kesin bir ayrımı varsaymaktadır. Bir diğer deyişle “bilis” (*knowing*), gerçekliği aşan farklı bir töz değil, onunla etkileşimde oluşur. “Sonuçta akıl veya düşünce, genel anlamıyla gerçek, sınırlı işlevli olsa da yaratıcı, yapıcı işleve sahiptir.” (Dewey, 1998a: 8).

Dewey’nin bilgi teorisinin tam olarak anlaşılması için doğalcı-ampirist çerçeveden bakılması gerekir. Ancak belirtmek gerekir ki özellikle doğalcılığın kavramsal çerçevesini net bir biçimde belirlemek pek kolay değildir. Zira doğalcılık, genellikle olumlu bir kavram olarak algılanmıştır. “Doğalcılığın çok farklı anlamlar taşımasının bir diğer nedeniyse çağdaş filozofların çok azı kendisini doğalcı-olmayan (*non-naturalist*) olarak tanımlarken büyük çoğunluğun kendisini doğalcı olarak tanımlamasıdır.” (Papineau, 2020). Çağdaş felsefede “doğalcılık” açık ve seçik bir anlam taşımasa bile kavram içeriğinin tarihselliğiyle birlikte ele alınması doğalcılığın anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu kavramın bugünkü bağlamında kullanılışı yeni değildir. “XX. yüzyılın ilk yarısında Amerika’daki tartışmalara göre

şekillenmiştir. Dönemin kendini kanıtlayanları John Dewey, Ernest Nagel, Sidney Hook ve Roy Wood Sellars gibi doğalcılar olmuştur. Bu filozoflar, felsefenin bilimle daha yakın bir iş birliğine girmesini arzulamışlardır.” (Papineau, 2020).

Doğalcılığın çok çeşitli anlamlarını aşır kavramın kullanımını netleştirmek için onu ontolojik ve metodolojik içeriğiyle incelemek de olanaklıdır.

Ontolojik anlamda doğalcılık, içeriğinde gerçeklik unsurlarına odaklanan, gerçeklikte ise "doğaüstü" veya "düşsel" varlığın yeri olmadığını savunan bir yaklaşımdır. Metodolojik bakımdan ise, ontolojik yaklaşımın aksine, gerçekliği inceleme yollarına odaklanan ve bilimsel metod için genel otorite iddiası taşıyan bir yaklaşımdır (Papineau, 2020).

Dewey, felsefi problemlerin çözümünde ampirik metodu kullanmış, özellikle değerlendirmelerini "doğalcı-ampirist" (naturalistic-empiricist) bakışla yapmıştır. Ancak onun epistemolojisindeki doğalcı-ampirizmden anlaşılması gereken daha farklıdır. Söz gelimi, Boisvert'e göre: “Dewey’nin doğalcı-ampirizmi, onun düşünme ve bilmeye geleneksel epistemolojiden farklı bir tarzda yaklaşmasına olanak verir. Onun ampirik epistemolojisi: etkileşimde-şeylerin (*entities-in-interaction*) bir ontolojisi, anlıkçılığın (*intellectualism*) reddedi, zamansallığın öneminin yayılmasıdır ve olanaklılığın merkezi rolüdür.” (Boisvert, 1998a: 31).

“Doğalcı bir filozof olarak Dewey, açıklamalarını da doğal fenomenleri araştırarak ortaya koymuştur. Doğaüstü kaynaklara dayandırılan açıklamaları reddetmiş hatta Tanrıyı dahi insanların idealleri, planları ve eylemleriyle açıklamıştır.” (Noddings, 2007: 24). Onun bu doğalcı tutumu, onu aşkinci bir yabancılaşmanın tam karşısında konumlandırmıştır. Deneyimden soyutlanmayı onaylamayan, gündelik yaşamda olan bitene hep yakın duran bir felsefi yaklaşım sergilemiştir. Onu pek çok yönden eleştiren Santayana (1971: 246) bile, "Doğalcılığın (natüralizm), anlatıldığı gibi, Dewey'de olduğu kadar kökleştiği bir başka filozof yoktur.", değerlendirmesinde bulunmuştur. Onun doğalcılığı, onun felsefi izleğinin bir bakıma zorunlu sonucu gibidir. Çünkü bir taraftan geleneksel epistemolojiden kaçarken öte taraftan sorgulamanın öğrenmedeki önemini ortaya koyuşu ve bilime karşı tutumu onu doğalcılığa sürüklemiştir.

Dewey’nin doğalcılığının bir diğer gerekçesi, onun döneminin baskın özellikleri olan girişimcilik, deneyim ve modern endüstrinin adanmış savunucusu olmasında bulunabilir. Nitekim ona yapılan eleştirilerden bir şöyledir: “Dewey’nin gündelik eylemlerin olup bittiği dünya küresinin yerini alıp otoritesini ele geçiren hayal gücüne bile çok sert karşı çıktığını yazmıştır.” (Santayana, 1971: 247-248). Onun hayal gücüne karşı çıktığını veya karşı çıktığını söylemek pek olanaklı değildir. Zira o, eğitimde bireyin hayal gücüne büyük önem vermiştir. Ancak belirtmek gerekir ki: “Ne platonik cazibeye ne de zaman ve bağlam dışı başlangıç noktaları olan Galileci Arındırmaya yenik düşmeyen doğalcı-ampirizm, Dewey düşüncesine büyük oranda uymuştur.” (Boisvert, 1998a: 53).

Her türlü aşkınlığı reddeden Dewey, doğalcı bir filozof olarak bilimin kesinliğini kabul etmiştir. Tüm bilimsel kesinlikleri doğrudan görmese de etkilerinden dolayı bunlara itiraz etmemiştir. Filozofun keskin bilimciliğini göstermek için çağdaş eğitim filozoflarından Noddings (2007: 24-25) şöyle bir karşılaştırma yapmıştır: “Piaget’nin ‘bilişsel yapı’ gibi

kavramsallaştırmalarına Dewey şüpheyile yaklaşmıştır. Zira Dewey gözlenemeyeni doğrulamamış, bilimsel metot dediği şeye sonuna kadar inanmış, tüm insan eylemlerinde bu yöntemin savunuculuğunu yapmıştır.”

Dewey felsefesi savunulurken onunla aynı yaklaşımı göstermeyen filozoflardan da aşkın bir önseziyle ampirik metodu hemen benimsemeleri beklenemez. Bu metot, yaşam deneyimine içkin olduğu gibi ne sorgulamayı ne de yaşam çevresini aşan herhangi bir öneride bulunmaz. Darwinci bir belirsizlikle çeşitlenen doğalcı-ampirik metot, doğrusal (lineer) bir çizgide ilerlemez. Ampirik tavır, felsefi problemlerin eşsiz olmadığını ve kendinden türemediğini kabul etmeyi gerektirir. Onlar, ortak deneyimden çıkan ortak problemlerin felsefedeki formülasyonuna dönüşür. Bu sürecin ne kadar kapsamlı ve karmaşık olduğu düşünürün *Experience and Nature* (Deneyim ve Doğa) ile *The Quest for Certainty* (Kesinliği Arayış) adlı eserlerinde görülmektedir.

Dewey epistemolojik duruşunda yalnızca Darwin'den, Hegel'den ya da James'ten etkilenmemiştir. Onun ampirik doğalcılığı üzerinde Bacon'ın idollerinin de Rousseau'nun doğalcılığının da etkisi büyüktür. Ancak açıktır ki her bakımdan onların doğalcılığını kabullenmiş değildir. Bununla birlikte belirtmek gerekir ki Rousseau'nun tarihsel olarak Darwin'den haberi olmamıştır ve genelde doğa, özeldeyse biyoloji ile ilgili çalışmalar Dewey'nin yaşadığı dönemden çok farklı biçimde yürütülmüştür. Söz gelimi Rousseau'nun *Toplum Sözleşmesi* (1762) insanı tamamlanmış, olgun bireyler olarak görmüştür. Bu olgun bireyler, kararlarında da olgunlaşmanın nihai noktasına varmışlardır. Dolayısıyla bireyin değişiminde ciddi bir çeşitlenme de artık beklenmez. Oysa ampirik doğalcılıkta birey sürekli değişen bir unsurdur ve değişimlere, gelişmelere her zaman açıktır.

Darwinci bakış açısını benimsemeden önce, bir diğer deyişle felsefeyle uğraştığı ilk dönemlerinde Dewey'i en çok etkileyen düşünür, daha önce de belirtildiği gibi, Hegel olmuştur. Özellikle Hegelci diyalektik düşüncenin dinamizminin onun üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ancak onun felsefesi kendini doğalcı bir deneyimcilikle belirlemişken Hegel düşüncesi ampirik değil, spekülatif olmuştur. Hegelci tin, varlığını yalnızca zihinden yola çıkarak kurgulamıştır. Dolayısıyla düşünürün epistemolojisinde Hegelci bir ilhamdan söz edilebilse de bunun ötesi bir benzerlikten söz etmek pek olanaklı değildir.

Dewey'nin genel düşüncesinde Darwin veya Hegel gibi etkili olan düşünürleri anlamak, onu anlamayı da kolaylaştıracaktır. Ancak kendisinin modern felsefede özellikle çatıştığı bir filozof vardır ki düşüncesini bu çatışmadan öğrenmeye çalışmak da etkili olacaktır. Bu filozof, Kopernikçi devrim yaptığı iddiasıyla ortaya çıkan Kant'tır. Filozof, kitaplarından birinde (*The Quest for Certainty* - Kesinliği Arayış) büyük filozoflardan modern felsefeyi domine edenleri ele alırken Kant'ı özellikle vurgulamıştır. Eserinin XI. bölümünü *The Copernican Revolution* adıyla, Kopernikçi devrimi değerlendirmeye ayırmıştır. Burada kendisinin Kopernikçi bir devrim yaptığını iddia eden Kant'ı eleştirmiş ve onun Kopernikçi bir devrimci olmadığını, Antik Dönemin Ptolemaik tarzını sürdürdüğünü ileri sürmüştür. Ona göre Kant, bilen özneyi merkeze alıp diğer her şeyin onun etrafında döndüğü sabit bir merkez olarak yeniden kurmuştur. “Kant'ın yaptığı devrim, gelenekte örtük olanı açık duruma getirmekten ibarettir.” (Dewey, 1929: 287). Kant'ın "devrim" dediği şey, teolojik olanın yerine insani kaynağı koymak olmuştur. Bu nedenle

de onun Kopernikçi bir devrim yapmadığını ileri sürmüştür. Ayrıca Kant, zamansal ve bağlamsal olmayan “*a priori*” önermeyle felsefeye bir mutlakçı ekleme daha yapmıştır.

Dewey, kendi Kopernikçi devrimi için önemini koruyan bir boyutu Kantçı analizde bulmaktadır. Bu, Kant'ın insan anlığını (intellect) yalnızca pasif değil, aktif olarak değerlendirmesidir. Skolastisizmde etkin veya yapan-kuran (agent) olarak bilinen ilk anlık önerisi Aristoteles'ten gelmiştir. Dolayısıyla insan anlığının veriyi basitçe almayıp aynı zamanda bu veriyi özgün ve yapıcı tarzda etkilediğini Aristotelesçi gelenek göstermiştir. (Boisvert, 1998a: 33-34).

Kant için ileri sürülen devrim yapılmamış olsa da epistemolojik anlamda Dewey'nin büyük bir değişime işaret ettiğini söylemek olanaklıdır. Kopernik “yerküre merkezli” bakış yerine, “güneş merkezli” bakışı koyarak büyük devrimi gerçekleştirmiştir. Dewey’de de buna benzer bir merkez kayması olduğu ileri sürülebilir. Çünkü merkezin yerini değiştirmek bir yana, ortada mutlak sayılabilecek herhangi bir merkez bırakmamıştır. Darwin biyolojisinin de etkisiyle onda, doğalcı anlayışın bir yansıması olarak herhangi bir mutlakçılığa yer yoktur. “Günümüzde bilginin yapısı da değişmiştir. Bilginin hareketsiz katı bir madde olduğu görüşü zamanımızın ruhuyla açıklanamaz. Bilgi artık hareketsiz katı bir madde değildir; akıcı ve hareketli bir sıvıdır, toplumun bütün olayları içerisinde bizzat hareket halindedir.” (Dewey, 2017: 37). Onun felsefesinde bilgi (bilis), bilen ile bilinen arasında karşılıklı etkileşimle sürekli yeniden yaratılan bir süreçtir. Onun için bilgi, bir bulmaca gibi yanıtı sınırlandırılmış ve belirlenmiş değildir. Çünkü bilgi kapsamı, sınırları, sonucu belirlenmiş bir süreçle gerçekleşmez. Sürekli bir etkileşim içerisinde yeniden yaratılarak gerçekleşir. Bu etkileşimin sürekli yeniden yaratıma girdiği yere *sorgulama teorisi*dir. Bu süreç, aynı zamanda mutlaklaştırıcı herhangi bir çabayı sürekli sorgulayarak yabancılaşmaya da Deweyci bir çare sunmaktadır.

Dewey'nin epistemolojisinde Kant ile çatıştığı bir diğer nokta da yukarıda değinilen “sorgulama teorisi”nde ortaya çıkmaktadır. Çünkü o, geleneksel felsefenin ileri sürdüğünün aksine sorgulama araçlarının *a priori* olarak verili olmadığını düşünmüştür. Sorgulama, var olan araçların ve materyallerin (her ikisi de maddi veya kavramsal olabilir) yeni bir şeyler yaratmak için yeni ve yaratıcı düzende bir araya getirildiği düşünömsel (*refleksif*) eylemdir. Kant'ta *a priori*, deneyimin gerçekleşebilmesinin zorunlu şartıdır. Uzam ve zamanı deneyimin gerçekleşmesi için gerekli *a priori* formlar olarak görmüştür. Dewey ise bu anlamda herhangi bir *a priori* formu reddetmiştir. Söz gelimi filozof için, Kant'ın *a priori* formları olan “uzam” ve “zaman”, deneyimden bağımsız olarak onları önceleyen verili formlar değildir aksine deneyimle temellenmiş kavramsal yapılardır.

Geleneksel bir sistem felsefesi olmasa da Dewey düşüncesinin bir sistem çerçevesinde daha anlaşılır kılınması için “sorgulama” (*inquiry*) kavramına bakışımızı derinleştirmek yerinde olacaktır. “Sorgulama”, onun felsefesinin anahtar kavramlarından biridir ve aynı zamanda epistemolojisinin temelini oluşturmaktadır. Sorgulamaya büyük önem veren düşünür, bu anlayışı bakımından gelenekçi yaklaşımdan ayrılmaktadır. Söz gelimi Deweyci sorgulama, Sokratesçi bir keşif değildir. Çünkü o, sorgulamayı önceleyen herhangi bir bilgiyi kabul etmemiş, bunun yerine bilgiyi olanaklı kılan mantıksal formları koymuştur. Bu formlar, sorgulamayı öncelemezler. “Bütün mantıksal formlar, sorgulamayla ortaya çıkmaktadırlar. Ancak bu formlar, sorgulama süreci tamamlandıktan sonra sonuca dâhil olmaktadır.” (Dewey,

1938: 3-4, 372). Düşünür, sorgulamanın bir davranış formu olduğunu ve bunun ortaya çıkmasının alışkanlık formasyonu olarak gerçekleştiğini *Logic, The Theory of Inquiry*'de detaylı biçimde açıklamaktadır. Bu formasyon, nesneyle etkileşimi öncelemez. “Gelenekçi ampiristler için sorgulama, gözlenen nesneler dünyasından veri alırken nesne üzerinde modelleme yapılarak uygulanan sorgulamadır. 'Deneyimsel' diye adlandırmak içinse yapmakla ilişkili sürecin sonuçlarının bilinmesiyle tanınan pratik öne çıkmaktadır.” (Boisvert, 1998a: 38).

Dewey, genelde mantık özeldeyse sorgulama tekniği konusunda C. S. Peirce'e borçludur. Sorgulamayı ve sorgulamanın metodunu mantığın ilk ve en son kaynağı haline getirdiği için C. S. Peirce'ü övmüştür (Dewey, 1938: 9). Bunun yanı sıra Peirce'ün anlam teorisinden de etkilenmiş ve ondan şu alıntıyı³⁴ yapmıştır: “Eğer biri, bir kavramın olumlu veya olumsuz anıştırdığı olası deneyimsel fenomenleri tam olarak açıklayabilirse kavramın tam bir açıklamasına sahip olacaktır.” (akt.Dewey, 1998a: 4). Zaten “The Postulate of Immediate Empiricism”de koyutunu şöyle açar: “...şeyler deneyimde ne ise odur. Bilme, deneyimin tek özgün tarzı olmadıkça Gerçekliğin sadece ve özellikle ne olduğunu söylemek yanlıştır.” (Dewey, 1998a: 116). Onun için deneyimi, sorgulamayı aşan hiçbir şey yoktur. “Doğal yasaların, özlerin ve gerçeklerin hepsi sorgulamanın ürünleridir; sorgulama yapılmadan önce bunlar doğada kendiliğinden bulunmaz. Özler ve özdeşlikler; işlevsel ihtiyaçlar, ilgiler ve amaçlar dengesiz durumdan dengeye geçirilirken yaratılan sorgulamanın ürünleridir.” (Garrison, 1998: 71).

Dewey, aynı zamanda düşüncenin ortaya çıkışına ve düşünmenin yaşamımızın çoğunu oluşturan, düşünülmeden yapılan alışkanlıklarla ilişkisine dikkat çekmiştir. O, deneyim dünyasında bir sorunla karşılaşmanın ve böylece sorgulamanın önceliğini vurgulamışsa da fikirlerin ve imajların zihinde anlık ortaya çıktığını açıkça belirtmiştir.

O, sorgulama tarzlarıyla ilgili sayısız incelemesinde, düşünülmüş (bilinçli) düşünmenin duyarlı doğasına vurgu yapmıştır: Her şeyin yolunda gitmediği özel durumların fark edilmesiyle süreç ortaya çıkar ve insanlar sorunla karşılaştıklarında, ona çözüm bulmak için çabaladıklarında sorgulamayı ve hipotetik düşüncüyü kullanırlar, onu test eder ve yeniden gözden geçirirler. (Campbell, 1995: 25).

Dewey'nin, sorgulamanın kendi içinde, ortamdan (ve toplumdan) bağımsız tamamlanan bir şey olduğunu reddettiği açıktır. Zira sorgulama, düşüncenin başlatıcısı olsa da bitireni değildir. Onun için sorgulama, hedeflenen bir nokta değil, sürecin kendisidir. Bu süreç, her an yeniden başlayan bitimsiz bir süreçtir. “Sorgulama teorisinin kendi içinde katı bir formel disiplin (mantık) olduğu fikrini ve günlük yaşamın yapıp etmelerinden uzak olduğunu Dewey reddetmiştir.” (Hickman, 1998: 186). Onun gibi her türlü mutlakçılığa karşı çıkan bir filozofun sorgulama teorisinde bir tamamlanmışlığı ileri sürmesi çelişki olurdu. Hegelci bir dinamizmle sorgulamanın hep daha fazla sorgulamayı doğurması beklenir bir durumdur.

Dewey epistemolojinde önemli yeri olan ve yukarıda da birkaç kez geçen sorgulama: "Belirlenmemiş bir durumun, doğrudan ve kontrollü biçimde, belirlenmiş bir duruma dönüştürülmesidir. Bu belirlenmişlik, ayrılmış bileşenlerin ve ilişkilerin orijinal durum

³⁴ C. S. Peirce, What Pragmatism is. The Monist, April, 1905, Vol. 15, No. 2 (April, 1905), pp. 161-181.

elemanlarını birleşik bir bütüne evirmesiyle şekil bulur." (Dewey, 1998b: 171). Bu teori, kendi içerisinde tutarlı görünürken geleneksel mantığın (Aristotelesçi mantık) aksi bir anlayışı da ortaya koymaktadır. Zira geleneksel felsefenin aksine, *Logic: The Theory of Inquiry*'de (1938) sorgulamanın mutlak mantıksal formlarının olmadığını, formların bağlamsal farklılıklar gösterdiğini ileri sürmüştür. Hickman'ın (1998: XVIII) da belirttiği gibi: "Dewey için sorgulama her zaman konumsal olmuştur ve gerçekte fark edilmiş problemlere karşı yanıt olarak üstlenilmiştir."

Dewey için sorgulama, refleksif (düşünen) bir organizma olarak birey-öznenin kendi çevre koşullarında verdiği tepkilerdir. "Hangi mental süreç bir sorgulamaya eşlik ederse etsin, bu onun psişik veya mental sürecinin değil, onun sorgulama olarak tanımlanmasını sağlayan davranışlarının sonucudur (Hickman, 1998: 172). Herhangi bir belirlenimden kaçınan düşünür için nadir sayılabilecek bir sınırlama, bilgi için bireyin çevresiyle etkileşimini zorunlu görmesidir. Başka bir deyişle birey, "...yalnızca var olan çevreye bağlı biçimde yaşar ve eyler." (Dewey, 1938: 68).

Dewey epistemolojisinin tam olarak anlaşılması için değinilmesi gereken bir diğer önemli kavram da "soyutlama"dır. Hem ana akım Batı felsefesi geleneğinde hem de çeşitli pedagojik bağlamlarda sıkça karşılaşılan bu kavramın irdelenmesi; deneyim, sorgulama, okul ortamı gibi Deweyci diğer bazı kavramları daha anlaşılır kılacaktır. Ancak hemen belirtmeli ki soyutlama, onun düşüncesi için problemleri bir kavramdır. Çünkü, hâkim felsefe geleneğinde somut ve bedenli olan sürekli aşağı görülmüş, bunun yerine hep soyut ve anlaksal olan yüceltilmiştir. Eğitim dünyasında da buna paralel olarak soyutlamanın her türlü deneyimle bağının neredeyse tamamen koparıldığı görülmektedir.

"Soyutlama" ne fiziksel çevreden ne de bireyden ayrı düşünülebilir. Bedenli deneyimi kapsamayan, onu soyutlayan bir anlayışın yabancılaşmaya yol açacağı beklenir. "Soyutlama" kavramının anlaşılması için, Dewey'nin de kullandığı, William James'in bir metaforu iyi bir fikir verecektir. James bu metaforunda insanı, duyular denizinde yüzen balığa benzetmiştir. Balık, denizi de saran havayı saf biçimde kavrayamaz ancak suyun içinde soluduğu bu oksijendir. Onunla sürekli temas halindedir (James, 1928: 128). Dewey için ancak böyle bir soyutlama söz konusu olabilir. Somuttan tamamen kopmuş bir soyutlama, onun düşünce çizgisinde hep karşı çıktığı bir düalizme kadar gidecektir. Oysa onun için soyut ile somut arasında bitimsiz ve etkin bir alışveriş vardır. Balığın oksijenini denizin içindeki havadan çekmesi gibi soyut düşünce de somut deneyimden ve onunla ilişkisinden sürekli beslenmektedir.

Dewey'nin kaçındığı, somut ile soyut ilişkisini tamamen koparan düalitenin yaratacağı sorunlara Hickman (1998: 174) şöyle dikkat çekmiştir:

İlk olarak, yaşayan bu ilişki görmezden gelindiğinde soyutlama negatif ve hatta bir parodi konusu olma eğilimine girecektir. İkincisi, soyut ile somut arasında yaşanan ilişki, deneyim aracılığıyla korunmaktadır. Soyutlama kendinde son değil, somut ve var olan deneyim alanına geri dönebilen yeni anlamlar geliştirme aracıdır. Sorgulama da alternatif davranış biçimlerini ifade eden hipotezlerle ilgili olduğu için her zaman soyutlamayla ilişkilidir. Sorgulama aynı zamanda daha önceki sorgulamaların yan ürünü olan ilişkilere (ve ilişkilerin ilişkisine) dayanmaktadır. Üçüncüsü, Batı felsefesinin uzun ömürlü geleneğinin aksine soyutlama, somut deneyimden daha asil görülen metafizik veya ontolojik düzene ait değildir.

Dewey açıkça göstermiştir ki soyut da somut da sorgulamadaki evrelerdir. “Dewey, nihai olanları deneyimin verdikleri olarak değil, soyutlayan zekânın yaratımı olarak görmüştür ve yaşayan deneyimin verisini, nihai doğru olarak kabul etmemiştir.” (Boisvert, 1998a: 53). Zira onun için düşünme, soyutlama ve eylem birbirinden farklı şeyler değil, iç içe geçmiş bir etkileşimler yumağıdır.

Deweyci epistemolojinin vurguladığı *soyutlama*, farklı bir tartışmanın görünümlerinden biri olarak da değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, felsefe geleneğinde daha çok yapılagelen idealist, realist, rasyonalist, ampirist gibi ayrımlar üzerinden gitmeyen farklı bir bağlam okuması yapmak olanaklıdır. Söz gelimi bu önerilerden birine Balanuye (2007), “Felsefe İçin Eski Ama Bakir(e) Bir Toprak: İçkinlik”te dikkat çekmiştir. Çalışmasında felsefi geleneği içkinlik/aşkınlık olarak farklı iki kutupta ele almanın olanaklılığını ve hatta gerekliliğini dile getirmektedir. Gelenekselleşen felsefeye getirilen bu ufuk açıcı ayrıma göre, felsefe tarihi boyunca sürdürülen geleneksel tartışmanın yerine, içkin ve aşkın gelenek olarak yeni bir okuma yapılabilir. Böyle bir okumanın sonunda görüleceği üzere tarih boyunca soyutlamacı/rasyonalist/aşkın gelenek tarafından içkin/bedenli/somatik olan hep aşağılanmıştır. Bu tartışmanın nedenini Hickman (1998: 174) kısaca şöyle açıklamıştır: “Platon'dan beri filozofların soyutlamayı, somut olandan daha yüce veya mükemmel görme eğiliminde olmalarının nedeni, olağan deneyimden çıkarılamayacağı düşünülen ‘kesinlik’i yakalama çabalarıdır.” Örneğin, bir matematik önermesi olarak “ $2+3=5$ ”, zamana bağlı olmadan doğrudur ve metafizik olarak üstündür ayrıca her yerde ve her zaman da geçerlidir. Fakat filozof, bu sorunu farklı değerlendirmiştir.

Matematiksel önermelerin farklılığı, onların belirlenim şartlarından bağımsız olmasından kaynaklanmaktadır. Zira, matematiksel önermeler, herhangi bir zamanda veya yerde özel bir yorumlayana ihtiyaç duymamaktadır. Dolayısıyla matematiksel önermelerin üstünlüğü, onları yorumlayanların zaman-mekan sınırlamasından bağımsız olmasıdır. (Dewey, 1938: 398).

Dewey epistemolojinin ampirikliği, bilimsel olanla paralel bir yaklaşımı benimsemesi, Darwinci doğalcılığı, birey-özne bilginin yapılanmasında çevreye ve topluma verdiği etkileşimli rol, sonsuz ve sınırsız bir deneyim alanı içerisinde sorgulama ve yeniden sorgulamalarla onu yeniden-yapılandırması vs. onun felsefesinin yabancılaşma karşıtlığını destekleyen unsurlar olarak yukarıda değerlendirilmiştir. Biliş (bilgi) konusunda onun ortaya koyduğu kavramsallaştırmalar etkin ve alışveriş içerisindeki birey-özneye işaret etmektedir.

Dewey’nin doğalcı ampirist bakışının eğitimle ve yabancılaşmayla bir ilgisinin olduğu açıktır. Bu ilişki, özellikle bazı noktalarda belirginleşmektedir. Söz gelimi bu ilişkinin belirginleştiği noktalardan biri, bu bölümde detaylandırılan “sorgulama teorisi”dir. Filozofun sorgulamayı tanımlarken kullandığı, “belirlenmemiş bir durumun kontrollü biçimde, belirlenmiş bir duruma dönüştürülmesi” ifadesi, tam da eğitim ve yabancılaşmayla ilişkiye işaret etmektedir. Zira yabancılaşmaya karşı bir çare olarak işaret edilen Deweyci “okul ortamı”, öğrenciler bakımından “belirlenmemiş” durumların tasarlandığı bir yerdir. Bu okul ortamı, yabancılaşmaya yol açan bir içeriğin aktarım yeri değil, sonsuz etkileşime (alışveriş) açık bir deneyim alanıdır. Sorgulamaya deneyim ve alışkanlık eşlik etmektedir. Alışkanlık, sorgulamanın sonucu değil, etkileşime ve sorgulamaya eşlik eden bir unsurdur. Onun için alışkanlık, pasif bir alımlama değil, deneyimle ortaya çıkan problemlerle baş etmenin sürekli

yenilenen bir yoludur. Balanuye'nin (2017: 20) de belirttiği gibi: "Fail özne ile fiziki, doğal ve sosyal çevre arasında diyalektik bir ilişki vardır ve bunların etkileşimleriyle alışkanlıklar sürekli yeniden düzenlenirler." Bireysel sorgulama ve yeniden-sorgulamalar ile sorgulamaya eşlik eden hipotezler (inanç) ve alışkanlıklar, "kontrollü" okul ortamında *belirlenmiş* kurgusal bir formda gerçekleşecektir. Bu kurgu, birey-özneyi yabancılaştıran bir aktarım değil, bireyin kendi deneyimleriyle yön aldığı bir formdur. Deweyci eğitsel form, bireyci deneyimlerin içkin bir yönelimle çeşitlenmesine olanak sağlamayı amaçlayan belirlenmemiş (mutlak öncülleri olmayan) eğitim ortamı demektir.

Klasik Batı felsefesi Antik Yunan'dan (Parmenides) başlayarak değişmez bir töz arayışını sürdürmüş, karakteristik olarak aşkını/mutlakçı bir izleği takip etmiştir. Aristoteles'i de içeren geleneksel felsefi bakış hep teleolojik olmuştur. Bu mutlakçı ve erekselci geleneğin karşısına (veya onunla birlikte) "akış/oluş"u koyan Herakleitos, Epiküros, Spinoza gibi "içkin" bir izlek gelişmişse bile bunun Batı felsefesinin genel erekselci/aşkını çizgisini bozmakta başarılı olamadığı açıktır. Kopernik ve Galileo gibi devrimci bilim insanları bu durumu değiştirmeye başlasa da esas kırılmayı sağlayan Charles Robert Darwin (1809-1882) olmuştur. 1859'da Darwin'in *Türlerin Kökeni*'ni yayımladığı yıl doğan John Dewey de ondan oldukça etkilenmiştir. Darwin üzerine ilk yazısı, 1909 yılında yayımladığı "Darwin's Influence upon Philosophy" olmuştur. Bir yıl sonra *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* (1910) adlı eseri yayımlamıştır. Yalnızca bu ve bunun gibi doğrudan Darwin üzerine olanlar bir yana, onun felsefesini Darwinci doğalcılık hemen her bakımdan biçimlendirmiştir, demek yanlış olmayacaktır. Zira Darwinci etkiyi onun sorun çözme, uyum sağlama, büyüme gibi kavramsallaştırmalarında, eğitimi bir evrimsel süreç olarak görmesinde vb. görmek olanaklıdır. Dewey (1998a: 39), "*Türlerin Kökeni*, yeni bir düşünme tarzını tanıtmakta ve bununla düşünme biçimini değiştirdiği gibi ahlakı, politikayı ve inancı ele alışını da değiştirmektedir." der.

Darwin'in etkisi yalnızca doğa bilimleri/biyolojiyle sınırlı kalmamıştır. Dewey bu durumu şöyle belirtmiştir:

Klasik doğa ve bilgi felsefesini sorgulayan veya bu sorgulamaya yol açan ilk kişi elbette Darwin değildir. Bu devrimin asıl başlangıcı özellikle XVI ve XVII. yüzyılda fizik biliminde ortaya çıkan gelişmelerdir. (...) Darwin'in felsefe üzerindeki etkisi, değişim prensibini yaşam fenomenine uyarlayarak anlıkta, ahlak ve yaşam uygulamalarında yeni mantığı özgürleştirmesidir (Dewey, 1998a: 41).

Darwin'den oldukça etkilenen filozofun doğalcılığının kendi felsefesinin gelişiminde önemli bir yeri olmuştur. Onun doğalcı bakışı, düşünürün temel kabul edilen eserlerinden *Experience and Nature*'ın (1925) adına da damgasını vurmuştur. Dewey'nin "geç dönem" eserlerinin ilki olan bu kitap: "...onun evrimci doğalcılığının geliştiği yerdir ve eserinde güncel, çevresel ve teknolojik problemleri kavrayışını sürdürmeyi sağlayan evrimsel doğalcılığın bir çeşidini geliştirmiştir." (Hickman, 1998: X). Eleştirmenler, onun doğalcılığının başarısını büyük oranda paylaşırlar. Ancak Türkiye'de yapılan çalışmalar dahil olmak üzere Dewey yorumcuları evrim teorisine yeterli ilgiyi göstermemişlerdir. Bu nedenle filozofun doğalcılık anlayışında Darwin etkisinin pek anlaşılmadığı söylenebilir. John Dewey'i Darwinci ilk filozof olarak değerlendiren Popp'a (2007: XI) göre: "Darwin'in tezi doğalcı bir değer teorisini içermektedir ve doğalcı bir anlam teorisinin temellerinin geliştirebileceğini gören ilk filozof Dewey'dir."

Dewey'nin felsefe kariyerinin hemen başında "doğalcı" düşüncenin etkisinde olduğu söylenemez. Özellikle Michigan'da bulunduğu dönemde (1884-1894) ve doktora derecesini aldığı John Hopkins Üniversitesinde hocası G. S. Morris'in (1840-1889) etkisiyle Hegel felsefesine yönelmiştir. Geç Dönem'indeyse Hegel etkisinde geçirdiği bu dönem için kendisine "mutlakçı" demiş ve bu dönemi "bir çeşit entelektüel jimnastik" olarak değerlendirmiştir (Dewey, 1998a: 17). Onun bu dönemde Hegel düşüncesinde bulduğu şey, tinsel (*spiritual*) bir iyileşme olarak nitelenebileceği gibi daha çok Hegel felsefesinin sürekli değilleyerek bir dolayım kuran dinamik yönü de olabilir. Ancak sonradan bu evrimci doğalcılığı, Hegelci idealist anlayışa tercih ettiği görülmektedir. Hegelci idealizmin onu rahatsız eden hemen her yaklaşımında, evrimci düşünceden beslenmeyi başarmıştır. Tarihselliğe önem veren bir evrimci ve Hegel araştırmacısı olarak, büyük bir kapsayıcılıkla, tüm düalist (yapay) karşıtlıkları -görünen ve gerçeklik, mahrem ve kamusal, biyolojik ve bilişsel, psikolojik ve sosyal, deneyim ve doğa- doğalcı felsefesi içerisinde eritmiştir. Filozofun önemli yorumcularından biri Margolis (1998: 240), genel bir bakışla, "Dewey, Peirce ve Hegel'den aldıklarını biyolojiye uyarlamıştır." diye belirtir. Ancak bu ve buna benzer çıkarımlar söz konusu olsa da bu çalışmada daha çok onun felsefesinin doğalcı biçimlenmesinde özellikle Darwinci etkiden söz edilecektir.

Dewey araştırmacılarının büyük çoğunluğu, evrim düşüncesini onun Hegelciliğine bir alternatif olarak görmüştür. Bir diğer deyişle evrimci doğalcılıkla birlikte Hegelci etkiden tamamen kurtulmuştur. Ancak böyle bir değerlendirme, yetersiz görünmektedir. Ayrıca bu iki kutbu (Hegel ve Darwin) zorunlu olarak sürekli bir çatışma halinde görmek de sorunludur. Zira diyalektik ve evrimsel yaklaşım, farklılıklarına rağmen filozofun düşüncesinin değişime dayanan dinamik yapısının zemininde yer alan iki öge olmuştur. Onun ilerlemeciliği benimsemesinde Hegelci ve Darwinci düşüncelerin ortak etkisinden söz edilebilir. Değişim ve bir değişim yönü olarak ilerlemecilik³⁵ bu iki kutbun bir karışımı olarak Deweyci düşüncenin yarattığı ortaklıkta buluşmuş görünmektedir. Hegelci tinde (*Geist*), kendini açılma ve açılmakken karşıtlıkların birbirini aşarak ilerlediği diyalektik ilke söz konusudur. Bir taraftan evrimci adaptasyon, öte taraftan Hegelci "tın"ın kendi potansiyelini sürekli açarak diyalektik ilkeyle ilerlemesi, Dewey felsefesini beslemiş görünmektedir.

Darwin etkisi, yalnızca filozofun eğitim felsefesinde değil hemen tüm düşünce yapısında görülebilir. 1909'da *Türlerin Kökeni*'nin ellinci (50.) yılı nedeniyle düzenlenen törende Dewey, Darwin'in biyolojide yaptıklarını kendi felsefesinde yapmaya çalıştığını belirtmiştir. Darwin'in sabit biyolojik türlerin olmadığını ispatlaması gibi kendisi de sabit veya mutlak doğrunun olmadığını göstermeye çalışmıştır. Bu düşünce, 1909 tarihli "The Influence of Darwinism on Philosophy"de açıkça görülür. Dewey (1998: 39) burada, "İki bin yıldan fazladır felsefede sabit ve nihai olan üstün tutulmakta, değişim ve köken hep bir kusur kabul edilmektedir. Darwinci evrimde ise organizmanın uyum süreci sınırsız bir değişimle devam etmektedir." diye belirtmiştir. 2007-2011 yılları arasında John Dewey Society'nin (John Dewey Topluluğu) başkanlığını da yapmış önemli araştırmacılardan biri olan Garrison'a (1998: 70)

³⁵ Burada kastedilen, önemli temsilcisinin J. Dewey olduğu, özellikle deneyimi ve bireyi esas alan eğitim felsefesi yaklaşımı olan "ilerlemecilik" değildir.

göre, “Darwin, yalnızca eski sabit tür anlayışını değil, değişmez form, kimlik veya öz fikrini de ortadan kaldırmıştır ve gerçekliğin ölçüsünü sabit değil, değişken olarak yeniden kurmuştur.” demiştir. Böylece o da değişmeye, sonsuza, şüphe götürmeye ve mutlağa felsefesinde yer bırakmamıştır.

Evrin düşüncesinin filozofu büyük ölçüde etkilemiş olması onun Darwinci görüşleri koşulsuz benimsediği anlamına gelmez. Örneğin o, Darwincilikte toplum ve insana dair benzerlikler görse de sosyal Darwinciliğe karşı çıkmıştır. “XIX. Yüzyılın ikinci yarısında Herbert Spencer, sosyal Darwinciliğin avukatlığını yapmış, sosyal kurumların evrimini ve özellikle ekonomik düzenlemelerin Darwin’in ifade ettiği organik evrime benzediğini belirtmişlerdir.” (Dewey, 1920: 103). Ancak bu metnin devamında kendisinin de açıkça ortaya koyduğu üzere, böyle bir benzerlik olması pek de olası değildir. Toplumsal ve toplumlar (uluslar) arası serbest ticaretin barış getireceği savı, toplumların eşitliğine dayanmaktadır. Ancak böyle bir eşitliğin sağlanması düşünürün kendisi için de olası görünmemiştir (Dewey, 1920: 103-104). Bu değerlendirmesiyle onun sosyal Darwinciliği olanaklı görmediği açıkça anlaşılmaktadır.

Dewey'e göre Darwin'den alınacak gerçek ders farklıdır. Bunu Anderson (2012: 68-69) şöyle özetlemiştir:

Darwin’in ileri sürdüğü şey, sosyal Darwincilerin benimsediği insan davranış, eylem, ırk ve inanç gibi unsurlarla ortaya çıkan bir hegemonya değil, bunun tam karşıtıdır. Zira yaşam kendini açıkça iki özellikte gösterir: sınırsız çeşitlilik ve adaptasyon. Buna göre Darwincilikte köklerini bulan herhangi bir sosyal teori de çeşitliliği ve uyumu benimsemelidir.

Dewey’nin toplum düşüncesinin ve eğitim felsefesinin ve bunların iç içe olduğu demokrasi ve özgürlük ilkelerinin de Darwin’den etkilendiği görülmektedir. Dolayısıyla düşünürün mutlakçılık ve düalizm karşıtlığında ve değişimi felsefesinin ana eksenine yerleştirmesinde Darwin’in etkisi olduğu açıktır. Dewey’nin yabancılaşmaya çare oluşunda, Darwinci doğalcılığın etkisi olmuştur. Yaşadığı çevreye, kendi doğal değişim ve etkileşim sürecine ve “kayıp birey” olarak yaşadığı topluma yabancılaşan bireye, değişim çeşitliliği içerisinde etkileşim halinde birey-özne olma fırsatı yaratmıştır. Bu yeni birey, her iki boyutuyla (birey ve toplum) toplumsal bir varoluş sergileme olanağına kavuşmuştur. Sosyal bir varlık olarak yaşam çevresiyle birlikte bir bütünü oluşturan birey için mutlakçı-aşkınıc geleneğin alternatifi olacak doğalcı-içkin bir çözüm önerisi sunmuştur.

Dewey, filozoflar için yapılagelen "fil dışı kuleden bakma" eleştirisini boşa çıkarmıştır. Zira onun felsefesi konuşan, eyleyen, yaşayan, sorgulayan, öğrenen, etkin, etkileşim içerisinde ve bedenli bir felsefedir. Onun felsefesi, kökleri bedenli yaşamdan çıkan ve yine ondan beslenen devingen bir ağaç gibidir. Bu ağacın meyveleri, meyvelerinin geometrik biçimleri, tatları, sayıları, onları bir arada tutan bağları veya ilişkileri üzerine yapılan analitik tüm değerlendirmeler aşkın bir dışsallığa değil, yine bu ağaca içkindir. Dewey (1998a: 233) edimin önemini şöyle belirtmiştir: “Çocuk doğasının gelişiminde aktif tarafın pasif olanı, ifade edişin bilinçli izlenimi, kas gelişiminin duysal gelişimi, hareketlerin duyguları öncelediğine, bilincin temelde devinimsel ve dürtüsel olduğuna inanıyorum.”

Dewey'nin bilinç ve eylem birlikteliğini vurgulaması, bedenli özne kavramsallaştırmasının da ifadesidir. Onun için beden, insan zihninin hapsedildiği bir kafes değil; hareketin, düşünmenin, duymanın kendisidir. "Düşünce veya bilinç, deneyimi önceleyen şeyler değildir aksine deneyim içerisinde araçsal etkililiği olan bir tür iş bölümü olanağıdır." (Jay, 2012: 361). Bu nedenle felsefesinde teoriyi, düşünmeyi, akli bedenden ayırmak olanaklı olmadığı gibi bunların edimle birlikte veya onu takip eden süreçte ortaya çıktığını belirtmek gerekir.

Dewey, özellikle doğalcı felsefesinin birikimiyle mutlakçılığa, düalizme ve aşkinci anlayışlara karşı çıkmıştır. Onun için beden -monist veya düalist olsun- tüm töz anlayışlarını önceleyen durumundadır. Dewey'e (1998a: 233) göre: "Soyut olduğu ve bedenli varlıktan bağımsız ve/ya ona aşkın olduğuna inanılan fikirler de bedenli edimlerin sonucunda oluşmuştur ve bunlar eylemleri daha iyi kontrol etmeye çalışmaktadır." O, yaşamı ve anlamı bölen zihin-beden, teori-pratik gibi tüm ayrımları reddetmiştir. "Bunlar ve buna benzer biçimde yapılan felsefe ve uygulamalı felsefe ayrımı da Dewey düşüncesine yabancıdır." (McDermott, 1981: 575). Dolayısıyla onun için tüm zamanları aşan evrensel bir çözüm veya hakikat olanağı yoktur.

Dewey felsefesinin temel kavramlarından olan deneyim ve etkileşim, aşkinci hakikat iddialarının tamamını dışarıda bırakmaktadır. Ayrıca birey için verili bir özü kabul etmekten oldukça uzaktır. Zira böyle bir "öz" kabulü, doğalcılığı aşıp aşkincılığa giden bir yol açacağı için onun felsefesi açısından bir tutarsızlık olacaktır. Ancak hem iki bin (2000) yılı aşan felsefe geleneğinde hem de genel olarak toplumda, bireyin verili bir özünün olduğuna dair söylenegelen iddiaların yaygınlığının da unutulmaması gerekir. Nitekim filozof da bu iddialara dikkat çekmiş ve bunların kökeni için şunları söylemiştir: "... halkın insan doğasından anladığı şey, bazı toplumsal akımların bir yankısıdır. Bu akımlar ya kurumlara geçmiş akımlardır ya da toplumsal üstünlüklere karşı beliren, güçlerini arttırmak için de ahlakça ve mantıkça bir ifadeye bürünmek ihtiyacında olan akımlardır." (Dewey, 1962: 103). Bu kısa alıntıdan da anlaşıldığı üzere o, doğuştan sabit bir "insan özü"nü kabul etmemiştir. Onun için bireysel öz, doğal çevreyle birlikte toplumsal yaşam içinde beliren ve kurumsallaşan bazı akımlardan ibarettir. Oysa felsefe tarihinde Platon'dan bu yana hep bir "insan özü" düşüncesi hâkim olmuştur. Platon toplumda oluşan üçlü yapının (işçi, koruyucu ve yönetici) aynı zamanda insanın doğasının bir görünümü olduğunu ileri sürmüş, insanın doğasına uygun olmayan bir mesleği yapmasını ise (söz gelimi işçinin yönetici olmak istemesi) adaletsizlik olarak değerlendirmiştir³⁶.

Deneyimi ve dolayısıyla etkileşimi (alışveriş) aşan bir veriyi kabul etmeyen, "verili bir öz" düşüncesini mutlakçı bulan Dewey, birey-öznenin belirleyici rolü üzerinden yapılan tanımlamaları ise düalist bulmuştur. "Öznenin deneyimi ya da öznenin deneyiminin sınırlarının çizilmesi ve nesnenin sınırlarının öznenin bilişsel yetileri üzerinden tanımlanması, Dewey için geleneksel felsefenin hem öznelci (*subjectivist*) bakışının hem de özne-nesne düalizminin temsidir." (Aydın, 2017). Düalizm, düşünürün uzak durduğu, kaçınılmaz biçimde karşılaştığındaysa aşmaya çalıştığı bir durumdur. Hickman'ın (1998: XIII) da belirttiği

³⁶ Platoncu insanın doğası ile toplumsal yapı ilişkisi için "Devlet" adlı eseri incelenebilir.

gibi, “Dewey, sanat hakkında yazdığına bile zayıflatıcı düalizmlerin üstesinden gelme imkânları hakkında yazıyor demektir.”

Dewey akıl ve beden düalizmini, deneyimi önceleyen özcü anlayışı, mutlaklaştırmayı reddederek yabancılaşmanın tarzlarından birkaçının yolunu da kapatmış olmaktadır. Zira onun da belirttiği gibi bir bütün olarak bedenli bireyin yansımaları olan duygular, arzular, tutkular vb. zorunlu olarak akla, mantığa ve bilgiye bağlı şeylerdir. Bunlar, bedenli bireyde bir bütün olarak çevreyle etkileşimle (alışveriş) bir ahenk oluştururlar. Bu ahengin ortaya çıkması için deneyimi aşan bir mutlaklaştırılma değil, çoklu etkileşim (alışveriş) içerisinde problemlerle karşılaşmak gerekmektedir. “Sanki insanlığın yaşamına damgasını vuran deneyimden daha mutlak bir deneyim olabilmiş gibi.” (Dewey, 1929: 59). Her türlü düalizmi ve mutlaklık çabasını dışlayan düşünürün deneyim felsefesinden esinlenerek etkileşimler ve deneyimden hareketle bu çalışmanın sonunda “seçilmiş karşılaşmalar alanı olarak okul ortamı” önerisinde bulunulacaktır.

Büyüme, Dewey felsefesinin önemli kavramlarından biridir. Hatta eğitimi büyümenin eş anlamlısı olarak kullanmıştır. Büyüme, onun doğalcılığının yansıması olan biyolojik metaforlardan biridir. Ancak bu kavram, filozofun diğer kavramları kadar işlenmemiştir. Büyüme, çoğunlukla, Aristotelesçi bir *erek* gibi, bir şeye dönük olarak düşünülmüştür. Oysa Dewey için büyüme araçsal değil, eğitim gibi kendinde amaç olan bir kavramdır. “Büyümenin *telosu* da yine kendinde amaç olarak daha çok büyüme olabilir ancak bu kavramın yönü belirlenip sabitlenemez.” (Noddings, 2007: 26).

Deweyci *büyümenin* doğru anlaşılması için Aristotelesçi bir *erek* gibi değil, Darwinci bir doğalcılıkla ele alınması daha önemlidir. Yaşam, kendine aşkın bir *telosa* değil, yaşamsal arzuya, "yaşam için yaşam"a yönelirken büyümenin de arzusu, "büyüme için büyüme"dir. Büyüme, yönü sabit ve aşkın biçimde tayin edilmiş kavram olmadığı gibi psikolojik anlamda bir “kişisel gelişim” şekli de değildir. Büyüme kavramını *kişisel* gelişim ve *kişisel* farkındalık ile eş anlamlı görmenin cazibesine kapılıp önceden belirlenmiş bir hedef doğrultusunda gerçekleşen kendini-geliştirme ile karıştırmamak gerekir. Çünkü *kişisel-farkındalık*, etkileşimden bağımsızdır ve özcü bir anlayışı anımsatmaktadır. Büyüme, Darwinci bir sınırsız çeşitlilik içerisindeki uyumla ortaya çıkar.

Dewey, felsefi izlek bakımından hâkim görüşü yansıtan mutlak, değişmez hakikatçi geleneğe -söz gelimi Platonculuğa- değil, Herakleitosçu bir "oluş" felsefesine yakındır. "Oluş" da düşünürün önemli kavramlarından biri olan "büyüme" ile yakındır.

Erek, artık bir istasyon veya ulaşılması gereken bir limit değildir. Mevcut durumun aktif değişim sürecidir. Yaşamdaki nihai amaç mükemmellik değil; mükemmelleşmenin, olgunlaşmanın, arınmanın sıkı bir sürecidir. Sağlık, zenginlik ve öğrenme gibi dürüstlük, çalışkanlık, ölçülülük, adalet de sonda elde edilecek sabit istasyonlar olsalardı, sahiplenilir olmazlardı. Onlar, deneyimin niteliği içerisinde değişimin yönleridir. Yalnızca ahlaki 'son', büyümenin kendisidir. (Dewey, 1920: 177).

Başka bir deyişle büyüme, sabit ve somut bir durak değil, oluşun kendisidir. Bu oluş, Deweyci büyümede "alışveriş" kavramıyla değerlendirildiğinde anlamının zenginliği daha da belirginleşmektedir. Çağdaş Amerikan eğitim filozoflarından ve bir dönem (1994-1995) John Dewey Topluluğu'nun başkanlığını da yürüten Nel Noddings'in belirttiği gibi: “Deweyci

büyümenin amacı, kapılar açarak veya yeni bağlar kurarak bağlantıları geliştirmektir.” (2007: 26).

Büyüme, kendi başına ve soyut-bedensiz bir süreç olarak yalıtılmış değil, çeşitli deneyim ortaklıklarıyla kurulu bir süreçtir. Dolayısıyla büyümenin çeşidi, yönü ve niteliği de katılım sağlanan bu ortak etkinliklere dayanmaktadır. Böylece büyüme, ortama (bir bütün olarak çevre şartları) bağlı olarak daha çok olanağın aktüelleşmesidir³⁷. Deweyci büyüme Aristotelesçi *teleolojiye* benzemez çünkü bireyin çevresiyle gerçekleşen bir alışverişle birlikte ortaya çıkan bir süreçte işaret etmektedir. Bu süreç için Mason (2013: 76): “Sorgulama ve düşünme (*reflection*) yoluyla kazanılan ve değiştirilen alışkanlıkla başarılan büyüme sürecidir.” demiştir. Ancak tam da burada onun "büyüme" kavramına çeşitli eleştiriler yöneltilmiştir. Söz gelimi büyümenin yönü belirlenmiş olmadığı için çeşitli tehlikeleri barındırdığı iddia edilmiştir. Filozof da "büyüme" kavramına yapılan eleştirileri şöyle görmüştür: “Örneğin bir kişi, hırsızlıkta bir kariyere başlayıp yine o alanda ilerleyebilir ve uygulamayla uzman bir hırsız olabilir. Dolayısıyla yalnızca ‘büyüme’ değil, büyümenin yönünün de belirlenmesi gereklidir.” (Dewey, 1997: 36).

Büyümeye yöneltilen bu ve benzeri eleştirilere Dewey’de çeşitli açıklamalar/yanıtlar bulmak olanaklıdır. Buna göre: “Büyüme veya gelişim olarak büyüme, yalnızca fiziksel değil, süreklilik prensibinin bir örneğidir. (...) Süreklilik prensibi de eğitsel deneyimler için belirleyici bir kriterdir.” (Dewey, 1997: 36-37). Söz gelimi "hırsızlık" eylemi, yeni kapılar açmak veya yeni bağlantılar kurmak bir yana, bunları sonlandıran bir eylemdir. Daha çok hırsızlık, en nihayet hırsızların birbirlerinden de hırsızlık yapmalarına kadar varacak bir eylemdir. Dolayısıyla bu sürdürülebilir, bağlantıları artıran bir eylem değildir. Başka bir deyişle, bir değişimin eğitim olması için ne gerekiyorsa büyüme sayılabilmesi için de benzer bir durumun olması gerekir.

"Büyüme" kavramına yönelik bir başka eleştiri Noddings’ten gelir:

Dewey’nin büyüme eğitimin tamamında işleyen bir açıklama olarak gördüğünden şüpheliyim. Tekrar yaşam metaforuna bakalım. Eğer yaşamın biyolojik amacı daha çok yaşamsa bu yaşamı artıranın her zaman iyi bir şey olacağı anlamına gelmez. Örneğin eğer bir toplum çok fazla çoğalırsa [yavrularsa], gelecekteki yaşamını tehlikeye sokabilir. Daha fazla yaşam amacı tehlikeye girer. Eğer yaşam üretme kapasitesi, yaşamın iyilik veya hakikiliğinin kendisi için bir kriter olarak kullanılırsa yaşamın optimal ürünü için pek çok soruna neden olabilir (Noddings, 2007: 27).

Noddings’in eleştirisi dikkatle incelendiğinde buna Deweyci bir yanıt vermenin kolaylığı görülecektir. Zira "Yaşamın amacı daha çok yaşamdır." savı, zorunlu olarak tek bir türün (ve yalnızca) daha çok üremesini dayatmaz. Ne Dewey ne de pragmatik düşüncede böyle bir mutlakçılığa yer vardır. Üstelik, pragmatik açıdan değerlendirildiğinde, "büyüme"yi dogmatik bir ilke olarak belirlemek hem Dewey hem de James gibi pragmatistler için kabul edilebilir bir durum değildir. Zira pragmatizm en temelde deneyime ve bu deneyimde işlevsel olana dayanır. Başka yaşamları ve nihayet tüm dünyayı tehlikeye atacak büyüme-çoğalma (fetişizmi), işlevsel

³⁷ Aristotelesçi potansiyel-aktüel ile karıştırılmamalıdır. Zira Dewey’de büyümenin yönünün içerildiği kaçınılmaz bir erek yoktur.

değildir. Noddings'in ileri sürdüğü bağlamda *büyüme*, daha fazla etkileşimle bireyin deneyimlerini artıran ve bağlantılarını çeşitlendirip fazlalaştıran bir ilke değildir. Nitekim doğalcılık açısından bakıldığında da durumun çok farklı olmadığı görülecektir. Zira Darwin, canlıların "soylarını sürdürebilmek" için gereğinden fazla yavruladığını ileri sürmüştür. Yani amaç yaşamın/türün devamıdır, bitimsiz bir çoğalmayla dünyayı kaplamak değildir. Deweyci tür, sonsuz çeşitlenmeyle değişim ve uyum dengesini sağlamaktadır. Türün çoğalmasının kendini dahi tehlikeye sokacak düzeye çıkmasıyla yeni bir uyum ortaya çıkacaktır. Bu yeni duruma (yaşamını sürdürme) uyum sağlayanlar hayatta kalabilecektir. Filozofun "büyüme" kavramı da bu bakışla değerlendirilmeli, mutlaklaştırıcı bir kavramsallaştırma dışarıda bırakılmalıdır.

Büyümeye karşı yapılan eleştirilere bu çalışmanın önerisi olan Deweyci okul ortamını bir çare olarak sunmak olanaklıdır. Eğitim ortamı, fiziki ve sosyal çevreyle kuruldur. Bu ortama, öğrenciler kendi kültür birikimlerini taşıdıkları gibi öğretmenler ve diğer okul çalışanları da kendi kültürel birikimlerini taşımaktadırlar. Ancak burada eğitimcilerin deneyim birikimi özellikle yadsınamaz. Çünkü eğitimciler hem evrensel kültürel deneyimin (eğitsel ve genel) hem de yerel kültürel deneyimin temsilcisi durumundadır. Burada eğitimin anahtar unsuru olan öğretmenler, deneyim çeşitliliği içerisinde büyümenin yönünü tümüyle belirsiz bırakamayacaklardır. Dewey'nin (1997: 38) de belirttiği gibi: "Bir eğitimcinin işi, deneyimin yönünü görmektir." Eğitimci, herhangi bir telkin, beyin yıkama çabasında girişmeden, büyümenin yönünün eğitsel olması ve özgürlük, demokrasi kavramlarının kurumsallaşması için öğrencinin deneyimlerinin önündeki engelleri kaldıracak, büyümeyle daha çok olanak tanıyacaktır.

Demokrasiyi felsefesinin temel kavramlarından biri yapan düşünür, aynı zamanda *demokrasi filozofu* olarak da anılır. Ancak bu demokrasi tamamlanmış, sınırları kesinleşmiş kullanıma hazır bir demokrasi değil, Darwinci biri olarak önerdiği, bitimsiz değişimin olduğu dinamik bir demokrasidir. Bu dinamik demokrasinin anlaşılması için kökenine bakmak yerinde olacaktır. Dewey her ne kadar birey eksenli liberal bir bakıştan etkilenmiş olsa da Antik Yunan'dan beri hâkim perspektif olan "toplumsal bakış"ı tamamen yadsınamamıştır. Bireyin büyümesini ve birey-özne oluşunu, onun toplumsal yönü olmadan düşünmemiştir. Ancak onun toplumsallığında; toplum tarafından vakumlanmayan, yabancılaşmayan ve etkileşim içerisinde özgün bireyler (birey-özne) kurabilmenin yegâne yolunun özgürlük ve demokrasiden geçtiği görülmektedir. "Toplumsal yaşamın açık bilinci, bütün saklı anlamlarıyla, demokrasi ideasını oluşturur." (Dewey, 1927: 149). Çünkü demokrasi, etkileşim halinde birey-öznelerin ortak deneyimiyle kurulan ve hep yeniden kurulan bir çeşit ortak yaşam biçimidir. Bu yaklaşımı nedeniyle -çoğunlukla kabul edilenden farklı biçimde- Dewey (1922: 101) için demokrasi, "Bir yönetim şekli değil, çok daha fazlasıdır." Söz gelimi onun için demokratik düzenin tercih edilme nedenlerinden biri, daha nitelikli deneyimler yaşama olanağını artırmasıdır. Karşılıklı dayanışma ve birbirimizi ikna yoluyla daha nitelikli deneyimler ortaya çıkarmaktadır (Dewey, 1997: 34). Filozof, demokrasinin etkileşim ve deneyimle ortaya çıktığını ileri sürse de sürdürülebilir olması için eğitim yoluyla kurumsallaşabileceğini görmüştür. Yaşam deneyimleriyle doğan demokrasinin çeşitli soyutlamalarla teorik yönü daha çok öne çıksa bile Deweyci perspektifle kurumsallaşan deneyim sayesinde yaşam dünyasından koparılmamış olur.

Dewey'nin demokrasiyi birey-toplum boyutuyla ele alıp yönetsel bir isimlendirme veya kurumsal bir tanımlamadan daha fazla bir şey olarak görmesi, çağdaş demokrasi krizleri için bile geçerli bir yanıt sunmaktadır. Düşünürün demokrasiyi devlet üstü bir olgu olarak tanımlamasının yerindeliği bugün bile kolaylıkla görülebilir. Ancak yine de belirtilmesi gerekir ki demokratik devlet, basitçe, bireylere yapmak istediklerine karşı geniş bir hoşgörü gösteren devlet olarak anlaşılmalı da onun için demokratik toplu yaşamın ilk işlevi bu değildir. "Hareketli bir toplum, çapraşık bağlamları ve değişen ilgileri ortaya çıkarıp kamusallaştırmaya çalışır." (Boisvert, 1998a: 57). Benzer biçimde, önemli eğitim düşünürlerinden ve yazarlarından biri olan ve demokrasinin toplumsal-bireysel bir pratik olduğuna dikkat çeken Gerald L. Gutek (2001: 109), "Demokrasi, özel siyasal düzenlerin temsilen bir araya gelmesinden ziyade, bir halk yönetimidir ve Dewey'nin düşüncesine göre hem etik hem de metodolojik bir gerekliliktir." der. Dolayısıyla onun için demokrasi, birey-öznelerden oluşmuş toplumsal yaşamın ideal tezahürüdür.

Demokratik bir toplum kurmak için de olsa başkalarıyla (öteki değil)³⁸ birlik içinde yaşamının doğal olarak bazı sınırlandırmalara neden olması beklenmektedir. Ancak demokratik yaşam, zorunlu olarak, bireyi sınırlandırırken diğer taraftan çok çeşitli deneyim olanakları sunmaktadır. Gelenekler ve kurumlar bir taraftan kayıp bireyin ve dolayısıyla yabancılaşmanın aracı olsalar da Dewey (1930: 166) için onlar, "...özgürlüğün düşmanları ve angarya değiller." Dahası kurumsallaşma ve gelenekler demokrasinin sürdürülebilir oluşunun yolunu hep açık tutabilecek unsurlardır. Yani demokratik toplumun parçası olmak, bazı kısıtlamalar getirse de birey-öznenin büyümesi için gerekli pek çok fırsat da sağlamaktadır. Dolayısıyla toplumsallıktan doğan kısıtlamalara verilecek yanıt, toplumsal birliktelikten kaçınmak değil aksine büyüme için en uygun şartları üretecek somut, ampirik olarak temellendirilmiş çabayı göstermektir. "Ancak böyle bir çabaya girerken de sabit, zamansallık dışı, mutlak bir formülün olmadığı unutulmamalıdır." (Boisvert, 1998a: 55).

Dewey, yukarıda sözü edilen kurumsallaşmayı sağlamanın yolunu dinamik bir eğitim anlayışında bulmuştur. Öyle ki "demokrasi" ve "eğitim" kavramları iç içe geçmiş, birbiriyle veya birlikte tanımlanmışlardır. Pragmatist bir ontoloji aracılığıyla gerçekliği yaşam deneyimiyle kuran düşünür için demokrasi olanağını açacak ve sürdürecektir olan eğitimidir. Çünkü yaşam-çevresiyle sürekli alışveriş halindeki dinamik birey-özne özellikle eğitim dolayımıyla demokrasiyi kurumsallaştırabilmektedir. Bu dinamik demokrasi, kurumsallaşırken de Amerikan bireyciliğinin yakalandığı gelenekselleşme (kalıplaşarak değişime direnme anlamında) ve dolayısıyla yabancılaşma hatasına düşmeyecektir.

Yalnızca demokrasi bakımından değil, bir bütün olarak Deweyci çare şu biçimde özetlenebilir: Doğalcı, içkin, çevre-toplum-birey alışverişinin etkin olduğu ve birey-öznenin özgünlüğünü sürdürdüğü; bilginin deneyime dayalı sürgit sorgulamalarla üretildiği, eşitlikçi bir etkileşim ve demokratik bir eğitim ortamında kurumsallaştığı ancak tüm bu unsurların her zaman yeniden yapılandırıldığı bir çözüm ağı (sistem) sunar. Bu çözüm aynı zamanda kaybolmuş bireyin yabancılaşmasına karşı bir çare sunabilir. Dewey, bu birey ve demokrasi

³⁸ Başkalık ve ötekilik kavramlarının her ikisi de farklı olanla ilişkiyi ifade eder. Ancak "başka", eşitlerle kurulan bir farklılığı işaret ederken "öteki", hiyerarşik bir konumlandırmaya işaret eder.

anlayışını sürdürülebilir kılmak için eğitimsel kurumsallaşmayı zorunlu görmektedir. Başta eğitim olmak üzere kurumlar demokratik bir biçimde sürekli yeniden kurularak işledikçe demokrasi ve birey-özne oluş güçlü bir olanak olmayı sürdürecektir.

3.2. Dewey’de Deneyim Kavramı

Bu çalışmanın 1 ve 2. bölümlerinde yapılan üçlü tarihsel bölümlemeyle "yabancılaşma"nın geçmişten bugüne devam eden bir sorun olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Eğitim tarihini kapsayan bu “yabancılaşma” eksenli okumada görüldüğü üzere, bireyin yabancılaşmasına eğitimdeki yabancılaşmanın da eşlik ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, yabancılaşmaya çare olduğu düşünülen eğitim, yabancılaşmayı artırıcı biçimde kurumsallaşmıştır³⁹. Bu bakımdan yabancılaştırıcı olmayan eğitime bir dönüş aracı ve deneyim yaratma olanağı olarak eğitim ortamı üzerinde durulacaktır. Çalışmanın bu bölümünde odaklanılan “deneyim” kavramı dendiğinde onun felsefedeki temsilcisi olarak akla ilk gelen “Ampirik” gelenek üzerinde durulacaktır. Ancak deneyim kavramının ampirik gelenekle sınırlı olmadığı, bir fikir olarak antik Yunan’a kadar gittiği de ileride gösterilecektir.

Çalışmanın bu kısmında, önceki bölümlerde yabancılaşmaya ilişkin ortaya konanlarla paralel olarak deneyim kavramı ve ardından eğitim-deneyim-yabancılaşma kavramları ilişkili olarak irdelenecektir. Son olarak, üç tarihi dönemde farklı paradigmalara ortaya çıkan yabancılaşmaya karşı bir çözüm olarak Dewey’nin "deneyim" kavramı irdelenecektir. Bu bölümün son kısmında, bu çalışmanın ana savını oluşturan “yabancılaşma” ve ona Deweyci çözümün “eğitim ortamı” dolayımıyla nasıl bir olanak sunduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Deweyci çare, onun felsefesinde yer alan bazı kavramlar üzerinden tartışılacaktır. Bu amaçla ilerleyen kısımlarda Dewey’nin “deneyim” kavramı ve onun bu kavramının iki boyutu olarak tanımladığı “süreklilik” ve “etkileşim” (alışveriş) eksenli bir değerlendirmede bulunulacaktır. Deneyimin bu iki boyutu ekseninde değişim, düşsel deneyim, birincil ve ikincil deneyimler gibi Deweyci bazı kavramsallaştırmalara da değinilecektir.

Öncelikli olarak deneyim kavramının etimolojisi ve tarihine kısa bir bakış kavramın anlaşılması açısından faydalı olacaktır. Bu kavramın kökenini Jay (2012: 28-29) şöyle açıklamaktadır: “Sözcüğün İngilizcesinin (experience) doğrudan ‘deneme, kanıt ya da deney’ anlamına gelen, Latince *experientia*’dan türetildiği anlaşıyor.” Ancak bu kavramın anlam içeriğine, felsefenin sorgulamacı, zemin değiştirici vurgusunu da eklemiştir. Buna göre, “Denemek” (*expereri*) ile ‘tehlike’ (*periculum*) aynı kökten geldiği için deneyim ile tehlike arasında da örtük bir bağlantı vardır; bu da deneyimin, bir badire atlatmak ve bu karşılaşmadan bir şey öğrenmiş olarak çıkmaktan geldiğini akla getiriyor.” der. Jay (2012: 29-30), “deneyim” kavramının etimolojisini uzun uzadıya sorgularken bu kavramın Almancadaki karşılıkları “*Erlebnis*”i ve “*Erfahrung*”u vurgulamıştır.

³⁹ Kurumsallaşma: Bu çalışmada “kurumsallaşma” kavramı hem olumlu hem de olumsuz bağlamda kullanılmıştır. Olumsuz bağlamıyla, yabancılaşmaya neden olan ve/veya onu sürdüren bir gelenekselleşmenin sonucu olarak kullanılmıştır. Olumlu bağlamıyla, yabancılaşmanın karşıtı ve birey-özneye katkı sağlayan olarak zengin deneyimlerin gelenekselleşmesi olarak kullanılmıştır.

“*Leben*” kökünden türetilen “*erleben*”⁴⁰, “yaşamak, geçirmek, görmek” olarak çevrilmektedir. “Geçişli bir eylem”⁴¹ olan deneyim, bir ‘şey’in deneyimidir. ‘*Erlebnis*’ daha çok herhangi bir farklılaştırma veya nesneleştirme öncesi ilkel bir birliğe (...) daha dolaysız, düşünüm-öncesi ve kişisel bir deneyime işaret etmektedir. (...) *Erfahrung* ise bellek ile deneyim arasında bağ kurar. Daha kamusal ve kolektif bir nitelik taşır.” (Jay, 2012: 30). Aydın ise deneyim kavramının Almanca karşılıklarından olan “*Erfahrung*” ile “tehlike” anlamına gelen “*Gefahr*” arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır: “Deneyim kavramıyla “tehlike” (*periculum*) aynı kökten gelmektedir. Zira her deneyim, herhangi bir şeyin deneyimi olarak farklılaştığından ilk karşılaşma olarak bir belirsizliği ve tehlikeyi içermektedir.” Aydın (2015: 10).

Deneyim dünyasının belirsizliğini rasyonalist-idealist bir kesinlikle sınırlandırmak olanaklı görünmediğinden felsefe tarihinde farklı arayışlara da gidilmiştir. Deneyimin bu belirlenemeyişi, Dewey’nin de dikkatini çekmiş ve özellikle Platon’un temsil ettiği deneyimi aşan arayışları yermiştir. Deneyim alanı bir şeye ilişkin olduğu için rasyonel düşüncenin özgür karakterine karşılık sınırlı ve bağımlıdır. Dewey’nin Antik Yunan “pratiğine” eleştirisi de burada ortaya çıkmaktadır. Jay’in (2012: 33) de özetlediği gibi Dewey: “Yunanların deneyim dedikleri şeyin güvenilirliğinden şüphe duymalarını onaylamış ancak akli deneyimin karşısına yerleştirmekte hatalı olduklarını savunmuştur.” Dewey’nin bu tezi Antik Yunan düşüncesinin genelini yansıtsa da tamamı için geçerli değildir. Ancak Dewey’nin burada özellikle karşı çıktığı nokta, onun felsefesinin genel çabasını yansıtmaktadır: Felsefe geleneğini mutlakçı, soyutlamacı, düalist düşünceden kurtarmak.

"Deneyim" kavramı; ampirizm, pragmatizm, fenomenoloji gibi çeşitli felsefi yaklaşımlarla ilişkilidir. Ayrıca sadece görece daha eski olan ampiristler değil, felsefe tarihinin neredeyse tamamında yer bulmuş temel felsefi kavramlardan biridir. Ancak bu etkileyici geçmişine rağmen bu kavram, geleneksel "düalist" felsefe tarafından çoğunlukla görmezden gelinmiş, dışlanıp aşağılanmıştır. Öte taraftan deneyim, aşkinci (*transcendent*) gelenek tarafından tarih boyunca dışlansa da belli başlı filozofların, Pragmatist Amerikan felsefesinin (özelikle William James), ampirist geleneğin (John Locke, David Hume, vs.), genel olarak içkinci⁴² felsefe izleğinin ve bu çalışmanın da ana eksenini oluşturan John Dewey felsefesinin temel kavramlarından biri olmuştur.

Deneyim söz konusu olduğunda, Dewey’nin de sıklıkla gönderme yaptığı, deneyimi bilgi, inanç ve düşüncelerin temeli olarak gören ampirik geleneğe özellikle değinmek gerekir. "Ampirizm kavramının sistematik kullanımı XIX. yüzyıla rastlamaktadır." (Woolhouse, 2019 :10). Ancak Ampirizm, bütünlüklü bir felsefi anlayış olarak değil de bir fikir olarak değerlendirildiğinde, bu kavramın kökleri Antik Yunan felsefesine kadar götürülebilmektedir. Sokrates’in ve Platon’un rasyonalist değerlendirmelerine karşı çıkıp, insanı düalist ve aşkinci bir mutlaklaştırmaya tabi tutmadan, yaşam çevresi içerisinde değerlendiren sofistlere kadar da götürülebilir. Hatta ilk filozof olarak kabul edilen Thales başta olmak üzere doğacı filozofların

⁴⁰ Langenscheidt, online sözlük:

⁴¹ Nesne alabilen eylemler (fiil).

⁴² “İçkinlik” ve “aşkincılık” olarak felsefe tarihinin okunmasını Prof. Dr. Çetin BALANUYE’nin “İçkinlik: Felsefe için eski ama bakir(e) bir toprak” yazısı özetlemiştir. http://www.balanuye.net/main/?page=yayinlar_oku&id=33

tamamı deneyimci kabul edilebilir veya en azından deneyimin habercisi olarak görülebilirler. Sonrasında, kısmen de olsa, doğuştan fikirleri (innate ideas) reddeden Aristoteles'i, Platon'un formlarını ve bilgiyi reddeden kuşkucuları ve kuşkuculara karşı duyularla bilginin elde edilebileceğini savunan Epikuros'u saymak olanaklıdır.

Modern dönem için F. Bacon'ın duyu deneyimlerinden edinilen bilgiyi tanrısal olandan ayırması bu kavramın başlangıcı olarak alınabilir. Dewey, deneyimin ve dolayısıyla etkinlik, hareket veya bedenin ve ona ait olanın dışlanışına dikkat çekmiş, bu bağlamda büyük kırılmanın Bacon (1561-1626) ile yaşandığını ifade etmiştir:

Akıl evrensel ilkeler, *a priori* kavramlar ya anlama kavuşmak için deneyimler tarafından doldurulmayı bekleyen boş bir levhadır ya da otorite tarafından empoze edilen ve kutsallık atfedilerek korunmaya çalışılan ön yargıları ve dogmaları temsil eder. Bacon'un ifadeleriyle 'doğayı engelleyen' ve sadece insanın doğa üzerindeki fikirlerini empoze eden kavramlara olan tutsaklıktan kurtulmak ve doğayı anlamayı sağlayan deneyimlerden yararlanmak şarttır. (Dewey, 2004: 291).

Bacon'dan sonra Hobbes ve Gassendi de ampirizme önemli katkılar sunsalar da bu bağlamda John Locke'un ayrı bir yeri olmuştur. Hatta çoğunlukla ampirizm Locke ile başlatılır ve bu yaklaşımın zirvesi de David Hume olarak kabul edilmiştir. Ancak Jay'ın (2012: 69) de belirttiği gibi, "Locke veya Hume edilgen bir deneyim anlayışının savunucularıdır." Buradaki deneyim, Dewey'nin alışveriş halindeki öznesinden farklıdır fakat ampirist yaklaşımda özellikle Locke'un "tabula rasa"sı, Hume'un ise "nedensellik" görüşü önemli birer dönüm noktası olmuştur.

Teori ve pratiği, düalist geleneğin aksine, birbirinden ayırmayan Ampirik metotta hem deneyim hem de bu deneyim (deneme olarak) üzerine düşünme (düşünüm-refleksiyon) söz konusudur ve bunlar farklı tözsellikleri olan şeyler değil, bir tümlüğün parçaları olarak bu felsefede yer bulmuşlardır. Dewey'nin (2004: 166) de deneyimin tümlüğüne verdiği önem, yaptığı şu metaforla görülebilmektedir: "Bir at arabası, tüm parçaları özetlenerek kavranılamaz. At arabasını at arabası yapan, parçalarının karakteristik bağlarıdır." Bu yaklaşımını Dewey (1929: 9) ayrıca şöyle desteklemiştir:

Kapsamlı bütünlüğü olan 'deneyim'i yalnızca ampirik metotla ele alabilir. Yalnızca deneyim bu entegre birliği felsefi düşüncenin başlangıç noktası yapabilir. Geleneksel felsefenin ileri sürdüğü diğer metotlar, zaten deneyimlenen şey ve onun deneyimi olarak parçalanmış yansılardan başlarlar. Böyle olunca da problem yeniden tanımlanır ve artık öncelikle amaç, ayrılanları (deneyim ve diğerleri) yeniden birleştirmektir.

Nitekim geleneksel felsefeyi ve özellikle düalizmi hep yeren Dewey için felsefenin varoluş nedeni, kaybolan tümlüğü yeniden kurmaktır.

David Hume'u anımsatan biçimde, Dewey'e göre duygulanım, eylem, etkileşim ve bağlantı kurma; bilgi ve akıldan önce gelir ve hepsi birlikte deneyimi olanaklı kılmaktadır. Bu, onun genel felsefi yaklaşımını yansıtan önemli bir tespittir. Dewey, kendinden önceki ampiristlerden farklı olarak, bireylerden değil de küçük topluluklardan kurulu olarak gördüğü toplumu, akılsal olanı geri plana atarak değerlendirmiştir. Zira kendisinin de belirttiği gibi, "Halkın duygu ve düşüncesini yoğurmada coşkuların ve hayal gücünün bilgilerden ve akıldan daha güçlü olduğunu yeni yeni anlamaya başlıyoruz." (Dewey, 1962: 11). Belki de

bunun bir sonucu olarak hem bireysel hem de toplumsal anlamda alışkanlıkların ve davranışların nasıl ortaya çıktığı, daha doğrusu nasıl belirlendiği üzerine süren tartışmada Dewey; bedensel, hayali ve coşkulu olan tarafı tutmuştur. Bu duruşunda özellikle ampirist filozof Hume'dan etkilendiğini, ondan alıntılar yaparak açıkça göstermiştir.

Hume, aklın 'tutkuların' kölesi ya da bugünkü deyimle, coşkuların ve isteklerin 'kölesi' olduğunu ve olması gerektiğini söyleyinceye kadar, çağımızın açıkça liberal ve ilerici olan bütün akımları davranışların düşüncelerden doğduğuna inanıyorlardı. (...) Oysa onun düşüncesi hemen bütün açılardan tekrarlanıyor bugün. Klasik economicilere göre, insanları her şeyden önce ihtiyaçlar harekete geçirir; akıl ise, sadece, ihtiyaçları karşılayan en elverişli araçları yaratır. Biyolojinin ruh bilim üzerindeki ilk etkisi, isteklerle içgüdülerin önceliğini ileri sürmek olmuştur. (Dewey, 1962: 132).

Dolayısız ampirizmi⁴³ (*immediate empiricism*) benimsediği söylenebilse de Dewey aslında her türlü -izm'e karşı çıkmış, herhangi bir zorunlu kümeleşmeyi doğru bulmadığı gibi deneyime yaklaşımları bakımından modern dönem felsefelerinin epistemolojilerini eleştirmekten geri durmamıştır (Dewey, 1998a: 115). Zira o ne bu dönem rasyonalistlerinin ne de ampiristlerin çalışmalarını *işe yarar* görmüştür. “Deneyimlerin duyu verilerine indirgenip fakirleştirilmesinden rahatsızlık duymuş ve İngiliz ampirizminin felsefi yetersizliğini bu indirgemeci anlayışta görmüştür.” (Jay, 2012: 358). Bu bakımdan, sadece algıyı kaynak alan, bireyin duyu ve hayallerine (Dewey'nin özellikle çocuk eğitiminde çok önem verdiği bir kavram) yer vermeyen soğuk klasik ampiristlere veya ampiristlerin karşısında yer alan teorik-yapay rasyonalistlere karşı çıkmıştır. Ayrıca bu ampirist ve rasyonalistleri eleştirip sentezlemeye çalışan Kant'a kısmen katılmışsa da onun "kendinde-şey" (*thing-in-itself*) gibi deneyimi aşan metafizik temellendirmesini onaylamamıştır.

Uzun bir tarihi geçmişi olan ve farklı anlam içerikleri yüklenen "deneyim" kavramından ne anlaşılması gerektiğine bakmak kadar ne anlaşılamayacağına bakmak da iyi bir yaklaşım gibi görünmektedir. Başka bir deyişle: "Deneyim kavramı ne değildir?" sorusunu öncelikle sormak gerekmektedir. Söz gelimi Dewey, geleneksel felsefenin deneyimden yalıtılmış teorik yaklaşımını benimseyen, gündelik yaşama uzak filozoflarını, dünyaya fildişi kuleden bakmakla suçlamıştır. Söz gelimi bu filozoflardan Platon, mağara alegorisiyle deneyimlerimizin gerçekliğin bir yanılsamasından öte bir şey olmadığını söylemiştir. Ona göre deneyim, gerçekliği bulandırarak bireyi ondan uzaklaştırmıştır. Bunun için gerçekliğin teorik akıl ile kavranması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu savın tam tersini Dewey (1957: 28) şöyle savunmuştur: "Bir şeyin gerçek kıymetini ancak o şeyi denedikten, deneyimledikten sonra bilebiliriz. Günlük konuşma diliyle söylersek: O ana kadar bu şey, bir hayalden, göze vuran bir yansımadan başka bir şey değildir." Dewey felsefesi aşkın, yüce, mutlak olan teorilerin dünyasından yaşadığımız gündelik hayatın dünyasına bir çağrıdır. Gündelik hayat, deneyim dünyasının bizatihi kendisidir çünkü her teorinin çıktığı ve nihayetinde ulaşacağı nokta bu

⁴³ Dolayısız Ampirizm (Immediate Empiricism): Deweyci deneyim metafiziğinin üç temel kavramından (diğerleri: etkileşim ve süreklilik) biridir. Deneyimde bilişseli önceleyen etkileşime karşılık gelir. Bu yaklaşımın koyutu, “Şeyler -herhangi bir şey, her şey, teknik veya teknik olmayan kullanımıyla ‘şey’ kavramı- ne olarak deneyimlendiyse odur. Bu nedenle biri her neyi doğru açıklamak isterse istesin bir şeyi ne olarak deneyimlediyse o olarak ifade etmesi gerekir.” (Dewey, 1998a: 115).

türden deneyimlerdir. Ayrıca, geleneksel felsefelerin teorilerindeki kesin ve keskin sınırlar, deneyim alanında kaybolur.

"Aşkını izlek" başta olmak üzere geleneksel felsefenin çoğunlukla "deneyim" kavramından uzak durduğu kısa bir felsefe tarihi incelemesinden anlaşılabacaktır. Deneyim kavramının tarihine bakıldığında, bilişsel/teorik olanın hep üstün tutulduğu, deneyime dair olanın ise hep değersiz bulunduğu görülmektedir. Şüphesiz bu durumun çeşitli nedenleri vardır ancak bunların en önemlisinin, kaba bir genellemeyle, düalist felsefi anlayış olduğu söylenebilir. Zira geleneksel felsefe deneyim kavramını fazlasıyla çocuksu bulmuştur, bir başka deyişle, üzerine tartışmak için yeterince ciddi ve yüce bulmamıştır.

Deweyci bir perspektifle bakıldığında, yabancılaşan insanı, gündelik yaşamın gerçekliğinden ayıran örtüyü kaldırıp atacak olan bu çocukça deneyimlerdir. Deneyimlerin yaşamdan koparılmasıyla oluşan teorik yüce oyuncaklar (özellikle düalist mirasla birlikte neredeyse tüm felsefi düşünce) için değil yalnızca, varoluşun anlam dünyasında da en çok ihtiyaç duyulanlar yine bu çocukça deneyimlerdir. Zira deneyim sadece öznenin subjektif belirlenimiyle kurulan-gerçekleşen bir edim olmadığı gibi öznenin tamamen bağımsız da değildir. Karşılaşmalarla ortaya çıkan, yaşam çevresini-doğayı kuşatan kapsayıcı, etkileşimlerin birikimiyle zenginleşen bitimsiz bir süreçtir. Ancak Jay'ın (2012: 364) belirttiği gibi, "Dewey, neredeyse tüm sorunların çözümünde deneyime yaslanmış olsa da deneyimi varoluşa ya da bizatihi ilksel töze eşitlemekten kaçınmaya çalışmıştır. Mutlakçılığa veya metafizik yorumlamalara gidebilecek değerlendirmelerden uzak durmuştur."

Deneyim kavramının Dewey felsefesiyle ilişkisinin kurularak ele alındığı yukarıdaki kısa girişten sonra bu kavramın anlam içeriği farklı boyutlarıyla irdelenecektir. İkinci izlekte ve özellikle düşünürün felsefesinde çok önemli bir yeri olan "deneyim" nedir? Gündelik dilde iş deneyimi, yaşam deneyimi, bilimsel deneyim, zihinsel deneyim, dinsel deneyim, korku deneyimi vb. pek çok deneyimden söz etmek olanaklıken bu "deneyim" kavramının anlam içeriği ne olabilir? Deneyime ilişkin bu ve benzeri sorulara yanıt olarak buradan itibaren deneyim konusu daha da detaylandırılarak ele alınacaktır.

Dewey'nin "deneyim"le ilgili çalışmaları, akademisyenliğinin ilk yıllarından itibaren başlamış, orta ve geç dönem eserlerinde de bu kavram, çalışmalarının temellerinden biri olmayı sürdürmüştür. Bu yüzden Varlık ve doğanın bir parçası olan bu kavramla felsefesini sürekli geliştirmeye çalışmıştır. Eğitim odaklı metinleri dışarıda tutulduğunda, onun deneyime dair görüşleri *Reconstruction in Philosophy* (Felsefede Yeniden Yapılandırma- 1920), *Experience and Nature* (Deneyim ve Doğa- 1925), *The Quest for Certainty* (Kesinliği Arayış- 1929) ve *Art as Experience* (Deneyim Olarak Sanat- 1934) adlarıyla orta ve geç dönem eserlerinde toplanmıştır. Bu eserler büyük oranda 1925'te başlayan "Carus Dersleri" ile 1928-1929 döneminde verdiği "Gifford Dersleri"nin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu eserlerine ek, özellikle eğitim bağlamında ama yine deneyime ilişkin görüşlerinin yer aldığı ve onun en önemli orta dönem eserlerinden kabul edilen *Democracy and Education* (Demokrasi ve Eğitim-

1916) ile önemli geç dönem eserlerinden *Experience and Education* (Deneyim ve Eğitim- 1938) adlı eserleri burada saymak gerekmektedir⁴⁴.

Geleneksel felsefi yaklaşımda "deneyim" kavramı çoğunlukla epistemolojik bir tartışma konusu olmaktan öteye gidemese de onun felsefesinin sentezinde deneyim, yalnızca dışsal bir noktadan açıklanabilecek, bireyin anlam dünyasıyla bağı koparılmış epistemolojik bir sorun olmadığı gibi doğaya-çevreye aşkın bir anlamla biçimlenen metafizik bir problem değildir. Deneyim, onun felsefesinin tam da temelinde, tüm bu düşüncelerini taşıyan bir zemine oturtulmuştur. Dewey metafiziği⁴⁵ de deneyim içinde kaldığından deneyimi önceleyen herhangi bir kabul içermemektedir. Dolayısıyla onun felsefesi, herhangi bir aşkınlığa yer vermeyen; doğayı, kültürü, çevreyi aşmayan "deneyim metafiziği" olarak adlandırılabilir. "Experience and Existence: A Comment"de (Deneyim ve Varoluş: Bir Yorum- 1949) makalesinde, Sholom J. Kahn'ın söz konusu bağlamdaki sorusuna şu yanıtı vermiştir: "Deneyim hakkında benim felsefi bakışım veya teorim, deneyimin ötesinde herhangi bir varlığı içermez." (1949: 709). Böylece Dewey, bir deneyim filozofu olarak metafizik bir anlayışının olamayacağı eleştirilerini⁴⁶ reddetmiş, "deneyim" içerisinde kalarak bunun yapılabileceğini çalışmalarıyla desteklemiştir.

Aşkın herhangi bir kabulü olmayan, deneyimi bir diğer deyişle duyuyu ve gözlemi aşan, her türlü aşkınlığa karşı çıkan içkinci izleğin filozofu olarak Dewey, geleneksel felsefenin her türden düalist yaklaşımına uzak durmuş, dahası çoğu zaman bu türden yaklaşımlara sert eleştiriler getirmiştir. Duyu ve gözleme dayanan ampirik yaklaşımı, hem bir "öte" fikrinden uzaklaşmasına hem de düalist bölünmelere kapılmasına engel olmuştur. Düşünürün bu içkin deneyim felsefesi, daha önce değinildiği üzere, felsefe ve bilim tarihinde paradigma değiştiren üç büyük düşünürün etkisiyle biçimlenmiştir: Darwin, Hegel ve James.

Dewey, Darwin'in de etkisiyle, bireyin düşünce ve eylemlerinde sürekli değişime uğrayan, bu değişimlerle uyum sürecinde anlam kuran bir biyolojik organizma olduğu fikrini deneyim düşüncesinin esas noktası yapmıştır. Darwinci düşüncedeki doğal seçilimin sonucu olarak canlı organizmaların yaşadıkları çevreyle sürekli etkileşimde bulunmalarından etkilenen filozof, bu düşüncüyü kendi deneyim anlayışında kavramsallaştırmıştır. Onun üzerindeki Hegel etkisiyse düalizm problemini aşmaya çalışırken belirginleşmektedir. "Düalizm karşıtlığını erken dönem makalelerinden birinde hem Hegel hem de James etkisini gösterecek biçimde, 'deneyimsel idealizm' kavramını kullanarak dile getirmiştir." (Hildebrand, 2018). Dahası Dewey bu idealistliğiyle⁴⁷, Rorty'nin ileri sürdüğü ve Garrison'ın onayladığı gibi, *başından sonuna kadar Hegelci* olmuştur (Garrison, 1998: 87; Rorty, 1982: 85). Onun Hegelcilği, gençlik (erken) döneminde ve özellikle G. S. Morris etkisinde sürmüş ancak daha sonra büyük oranda

⁴⁴ Dewey'nin deneyimle ilgili eserleri yalnızca bunlar değildir. Ayrıca pek çok makale, bu makalelerini topladığı eserler vardır.

⁴⁵ Dewey'nin metafiziğinin olup olmadığı tartışması, bu konunun ele alınmaya başladığı bölümle (3.2.3 Dewey metafiziği) ele alınmalıdır.

⁴⁶ Özellikle çağdaşı ve yurttaşı George Santayana (1863-1952) bu konuda çok sert eleştirilerde bulunmuştur.

⁴⁷ Buradaki idealizm, mutlak ve dolayısıyla *telosçu* (özne ve nesnenin özdeşleşip nesnelleştiği) bir idealizm değildir. Bu bağlamıyla Dewey bir idealist olarak değerlendirilemez. Ancak Hegel'in kendini diyalektik yöntemle geliştirerek açan içkin ilerlemeci idealizmi olarak değerlendirilebilir.

terk edilmiştir. Ancak, “Hegel’in felsefesinin toplumsal, öznelarası, tarihsel boyutu üzerindeki vurgusundan ya da fikirlerini insan uğraşlarının neredeyse tüm alanlarına yansıtmayı amaçlayan birleştirici azminden vazgeçmemiştir.” (Jay, 2012: 359).

Dewey, deneyimsel yaklaşımının bir sonucu olarak, deneyimin dışında bir temellendirmeye baş vurmamıştır:

“Geleneksel felsefeyi, deneyimi öznenin eylemine indirgeyen ve sadece akılsallık ve bilgi probleminin konusu olarak ele alan sübjektif bakış açısından dolayı eleştirir. Öznenin deneyimi ya da öznenin deneyiminin sınırlarının çizilmesi ve nesnenin sınırlarının öznenin bilişsel yetileri üzerinden tanımlanması, Dewey için geleneksel felsefenin hem sübjektivist bakışının hem de özne-nesne düalizminin temsilidir.” (Aydın, 2017).

Oysa onun felsefesinde özne ile nesne arasında böylesi bir bölünmüşlük yoktur. Özne ve nesne bütünsel bir gerçekliğin farklı iki boyutundan ibarettir.

Deneyim kavramının Dewey felsefesindeki yerinin anlaşılmasına yardımcı olacak kavramlardan biri "bilinç"tir. Ancak bilinç kavramının felsefe tarihindeki uzun sorgulama ve tartışmalarına girmek, bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Burada "bilinç" ve “deneyim” ilişkisi bakımından kısa bir değerlendirme yeterli olacaktır. Düşünceye göre, psikoloji biliminin yaptığı kavramsallaştırma deneyimden yoksundur. "Bilinç durumu", her zaman yöntemsel bir üründür ve bu ürün psikolojik analiz sürecinde ve psikolojik analiz amacıyla geliştirilmiştir.” (Dewey, 1910: 254). O, deneyimi aşan çabaların bir sembolleştirmeden ibaret olduğunu “bilinç” kavramı örneği üzerinden ortaya koyar. Bununla ilgili düşüncesini ifade ederken şöyle açıklamaktadır: “Bilinç durumunun, psikoloğun çalışmasından sonra ortaya çıktığını düşünüyorum. Peşinde olduğumuz şey ise bilincin içinden çıkıp eylediği deneyim sürecidir.” (Dewey, 1910: 248). Yani psikolojik değerlendirme olarak “bilinç” kavramı, kendini doğuran deneyim unutulmuş/soyutlanarak üretilmiştir. Oysa kısa bir tarih okuması yapıldığında görülecek olan, geçmişten bugüne etkileşimlerle birikerek süregelen deneyimler bütünü veya düşünürün adlandırmasıyla "kültür"dür. Özellikle bilinçle ilişkilendirilen algılamak, anımsamak, tasarlamak, sevmek gibi tüm davranışlar yalnızca somut deneyim örnekleridir. Bu deneyimler anlamlandırılmaya çalışıldığında, bilinç de anlaşılmaya çalışılıyor demektir (Dewey, 1910: 250-251). Örneğin kışa hazırlık yapılması gerektiği; gıdanın ve yakacağın biriktirilmesi deneyimden bağımsız olarak bilinemezdi. “Ağaç dikmek, toprağı bellemek, buğday mahsulünü toplamak gayeleri olan birer eylemdir. Bu eylemler ancak pek yakın bir deneyimin unsurlarını, bunların varsaydığı ve önceden göstermekte olduğu değerlere uydurmasını öğrenmiş olan varlık için olanaklıdır.” (Dewey, 1957: 15). Deneyimi aşan bir yaşam biçimi, öngörü -bir diğer deyişle bilinç- olanaklı değildir.

Dewey’nin psikolojiyle ilişkisi yalnızca bilinç kavramıyla sınırlı kalmamıştır. Erken döneminde geleneksel düalist ve sübjektivist deneyim eleştirisinde genelde psikolojiden, özeldeyse William James’ten etkilenmiştir. James’in “saf deneyim” dediği şey için başvurduğu radikal ampirik⁴⁸ yaklaşımdan özellikle etkilenmiştir. Perspektifsel (kişisel, duygusal ve karaktere dair) yaklaşımı soyut felsefeye yerleştirme çabasında olduğu için James’in

⁴⁸Radikal Ampirizm: James’in deneyimi öne çıkaran, şeylerin arasındaki ilişkilerin en az şeylerin kendisi kadar gerçek olduğuna, işlevlerinin gerçek olduğuna dayanan epistemolojik ve metafiziksel görüşüdür.

düşüncesini böyle bir deneyime olanak olarak görmüştür. Bilince giden yolda uzun bir tarihe yayılan “aşkın Mutlak”⁴⁹ (*transcendental Absolute*) engelini ve ampirizmin bilinci parçalayan (soyutlayan) atomist yaklaşımını James’in *The Principles of Psychology*’sinden (Psikolojinin İlkeleri -1890) aldığı ilhamla organizmanın (birey-özne) alışveriş (etkileşim) içerisinde olduğu düşüncesini geliştirerek aşmıştır.

Erken döneminde Jamesçi etkiyle yazdığı “Reflex Arc Concept in Psychology”de (1896) “uyaran-tepki” kuramının bir soyutlama yaparak resmin tamamının görülmesini engellediğini söylemiştir. Dewey’e göre, duyum ve hareket ayırımını -sırasıyla- uyaran ve tepki ayırımı olarak görmek ve psişik olayları veya ne ise o olarak varlıkları bunlarla açıklamak yetersizdir. Zira uyaran ve tepki bir döngü içerisinde birbirini etkileyerek ilerlemektedir. Birey (Darwinci organizma), pasif bir tepkisellik içerisinde değil, halihazırda alışkanlıkları, ilgileri, etkileşimleri, birikimleri vs. içerisinde eylemektedir. Hickman’ın (1998) da belirttiği gibi, “Dewey bu makalede ‘refleks arki’⁵⁰ (refleks yayı) kavramıyla temellendirilen organizmanın konumlanmasındaki yanlışlığı görmüş, eleştirisiyle bu kavramı temellerinden sarsmıştır.” O güne kadar kabul gören uyaran ve tepki anlayışının anlayışının dışında kalarak; ilgi, alışkanlık gibi organizma temelli durumların uyaranların seçilişini etki ettiğini düşünmüştür. “Onun için uyaran ile tepki arasında gerçek bir ayırım yoktur. Yani deneyim, bir kavisten ziyade bir döngüdür; düşünsel olmayanlar dahil, tüm psişik süreç ve işlemlerin, çevresiyle bitimsiz bir etkileşim halinde bulunan bireyin karşılaştığı sorunlarla ilgilenmede bir işlevi vardır.” (Jay, 2012: 360). Filozofun tüm psişik olan ve olmayan süreç ve işlemleri kapsayan deneyim anlayışı, herhangi bir yalıtılmış içerikle eğitimin de olanaklı olamayacağını ileri sürmektedir. Ancak ileri sürülen bu çeşitliliğin alternatif bir çözüm ürettiğini söylemek olanaklıdır.

Dewey’nin erken döneminde görülen W. James etkisini, sonraki dönemlerinde de görmek olanaklıdır. Bunun için düşünürün “deneyim” kavramının irdelenmesi yeterlidir. Öncelikle belirtilmesi gerekir ki James’in deneyim yaklaşımı bir kavramsallaştırmadan ziyade bir tepkisellik biçimindedir. Ona göre, “Akademinin felsefecileri bize basit, açık ve soylu bir dünya sunmuşlardır. Oysa sokakta yüzleştığımız somut kişisel deneyimler hayallerin ötesinde çeşitlidir, karışıktır, bulanıktır, acı vericidir ve şaşırtıcıdır.” (James, 1922). Bir başka deyişle felsefe, gündelik yaşamdan soyutlanmış ve belli bir entelektüel çevreye sıkışmış teknik bir alan olmamalıdır. Bu bakımdan James’le aynı bakışı paylaşan Dewey, yine onun etkisiyle bu yalıtılmışlığı kendi deneyim felsefesiyle aşmaya çalışmıştır.

Orta Dönem (*Middle Works: 1899-1924*) ürünlerinden biri olan *Essays in Experimental Logic*’in (Deneyisel Mantık Denemeleri) girişinde ve *Reconstruction in Philosophy*’nin (Felsefenin Yeniden Yapılanması) “Changed Conceptions of Experience and Reason” (Deneyim ve Usun Değişen Kavram İçerikleri) adlı IV. bölümünde; Geç Dönem (Later Works: 1925-1953) *Experience and Nature* (Deneyim ve Doğa) ve *Experience and Education*

⁴⁹ Önemli Dewey araştırmacılarından biri olan David Hildebrand’ın yaptığı kavramsallaştırma: Transcendental Absolute.

⁵⁰ Refleks: Organizmanın herhangi bir uyarana verdiği en hızlı tepkidir.

Refleks Arkı (Yayı): Belli bir döngü içerisinde oluşur. Döngü şu şekildedir: Uyararan, duyu reseptörü, duyu nöronu (getirici; afarent), MSS’inde işleme (Merkezi Sinir Sistemi), motor (götürücü; eferent) nöron, icra organı (hedef; efektör), cevap (hareket), MSS’ne geri bildirim.

Canan, S. <https://aybu.edu.tr/sinancanan/contents/files/363OSSveREFLEX2012.pdf>

(Deneyim ve Eğitim) adlı çalışmalarında deneyime ilişkin detaylı değerlendirmeler yapmıştır. Uzun süre boyunca ve tüm bu eserleriyle Dewey, deneyim kavramını çeşitli boyutlarıyla değerlendirmiştir. Ancak bu boyutlar irdelenmeden önce deneyimin oluşması bakımından “birincil” ve “ikincil” ayırmadan söz edilebilir.

Deneyimde, "birincil" (*primary*) ve "ikincil" (*secondary*) olmak üzere iki basamaklı bir ayırım söz konusudur (Dewey, 1929: 15-16). Diğer bir deyişle deneyimlenenler kendilerini bu iki düzeyde açmaktadırlar. Birinci basamakta normal, günlük, sorunsuz birincil deneyimler edinilmektedir. Bireyin sosyal veya doğal çevreyle somut bir etkileşimi söz konusudur. İkincisindeyse soyutlama, teorikleştirme, ussallaştırma vardır. İkincil deneyimler düşünümseldir (*reflective*) ve ilk deneyimin etkileşimlerinin düşünümsele ve bilgi düzeyinde aktarımlarıdır.

Birincil deneyimler kaba, makroskopik (gözle görülen), ham konuları içerirken ikincil deneyimler onların rafine, türetilmiş düşünüm nesneleridir. (...) Türetilmiş ve yeniden düzenlenmiş ürünler, ikincil deneyimler, yalnızca sistematik düşüncenin aracılığıyla deneyimlenir. Açıktır ki bilimin ve felsefenin konuları büyük oranda bu yeniden düzenlenmiş bu ikincil sisteme aittir (Dewey, 1929: 3-4).

Bu ayırım, geleneksel felsefenin soyutlama-teorik yaklaşımını anımsatabilir. Ancak Deweyci ikincil deneyimlerden kasıt geleneksel anlayıştan farklıdır. Zira hepsinden önce bu anlayışta birincil deneyimler görmezden gelinmediği gibi ikincil deneyimlerin kaynağı olduğu da hep akılda tutulmalıdır. “İkincil deneyimler, normal deneyimden doğar ve doğmalıdır da.” (Campbell, 1995: 67). Ayrıca bu ikili basamaklandırma, deneyim sürecinin herhangi bir noktasında etkileşim içerisindekileri birbirinden tamamen koparmaz.

Problemleri kuran birincil deneyimin konusu aynı zamanda ikincil nesneleri oluşturan ilk düşünümün verilerini de toplar; ikincinin test ve doğrulamasının yalnızca ham ve makroskopik deneyimle -güneş, dünya, bitkiler ve hayvanlar içeren ortak, günlük yaşam- sağlamlaştırılacağı apaçık ortadadır. Fakat düşünümünden edinilen nesnelerin rolü nedir? Onlar, birincil deneyimlerle yalnızca duyu-ilişkisi kurmak yerine, birincil nesneleri *açıklamakta*, onları *anlayarak* kavramaya olanak vermektedirler (Dewey, 1929: 4-5).

İnsanın düşünmeye dahil olan veya olmayan tüm eylemleri deneyimle başlamaktadır. Zira Dewey'nin (1916: 75) de belirttiği gibi, “Şüphe yok ki düşüncelerimiz şeylerin yansımalarından ibaret, türemiş, düşünümsele, ikincil şeylerdir.” Bir başka deyişle, birey-öznenin etkileşime girdiği tüm karşılaşmalarda ikincil deneyimler ortaya çıkmaktadır ve bunların da sürekli birikimi söz konusudur. Bu birikimler arttıkça düşünümsele çeşitlilik, zenginlik ve derinlik artmaktadır. Birey-özne, deneyim birikiminin sağladığı bu düşünümlemlerle yeni ölçütler belirlemeye, çeşitli kuralları ortaya koymaya veya halihazırda olanları değiştirmeye çalışmaktadır.

Dewey, genel felsefi bakışının dışında bir deneyim hiyerarşisi kurmaz. Campbell'ın (1995: 74) da belirttiği gibi, “Birincil ve ikincil deneyimler arasındaki ilişki de zaten tek yönlü değildir. Yalnızca ikincil deneyimin nesneleri birincil deneyimin nesnelerini açıklamaz, birincil deneyimin nesneleri de teorikleştirilenleri test etmeyi sürdürür.” Dolayısıyla onun felsefesinin temasına uygun olarak mutlak ve hiyerarşik olmayan yatay bir etkileşim hep vardır.

Buraya kadar Dewey felsefesindeki deneyim kavramı bazı özellikleri, önemi, tarihsel süreci ve kimi başka boyutlarıyla sunuldu. Bundan sonraki kısımdaysa özellikle filozofun düşüncesinde öne çıkan üç boyuttan (dolayımsızlık, etkileşim ve süreklilik) ikisinin öne çıktığı görülecektir, etkileşim (*interaction*) ve süreklilik (*continuity*)⁵¹. Çalışmada bu iki ilkeyle ilgili detaylı bir tartışmaya geçmeden önce, düşünürün etkileşim boyutunun öncülü olarak dolayımsızlığı⁵² gördüğünü belirtmek gerekir. Düşünürün eserlerinde sıkça değindiği, birbiriyle ilişkili bu iki kavram -özellikle etkileşim kavramı- çalışmanın bundan sonraki bölümünün de temel kavramlarından olacaktır. Bu iki boyut, düşünürün bütüncül felsefesinin birleştiricileri konumundadır. "İki ilke olarak süreklilik ve etkileşim, birbirinden ayrı değildir. Bunlar kesişir ve birleşirler. Deyim yerindeyse bunlar, deneyimin enine ve boyuna boyutlarıdır. Farklı durumlarda biri diğerini takip eder." (Dewey, 1997: 46). Dolayısıyla bu iki ilke arasında öncelik-sonralık ilişkisini belirlemek olanaklı değildir. Yine yeri geldikçe bu iki kavrama bağlı olarak, onun felsefesinin deneyimle ilişkili diğer kavramları da bu çerçevede ele alınacaktır.

"Süreklilik", Deweyci deneyimin iki merkezi boyutundan biridir. Dikkatli bir değerlendirmede, herhangi bir deneyimde sürekliliğin deneyime zorunlu olarak eşlik eden bir boyut olduğu görülmektedir. Zira herhangi bir biçimde zaman ve mekândan ayrı olarak deneyimin nerede başlayıp nerede bittiğini, bir deneyimin bir diğerinden ne zaman ve nasıl ayrıldığını kestirmek olanaklı değildir. Dewey (1997, 35): "Deneyimleri birbirinden ayırmak için herhangi bir zemine sahip olmadığımızı söylemiştir." Bireyi zamansallığı içerisinde değerlendirdiği gibi geleneksel felsefenin yarattığı parçalanmışlığın her türlüşünü de aşmaya çalışmıştır. Dolayısıyla deneyimlerin bitimli oluşu ve parçalanmışlığı bir yana onun eğitim teorisinde deneyimler yenilerine yol açmıyorsa -diğer bir deyişle, süreklilik yoksa- eğitim de yoktur. Süreklilik, kısaca, etkileşimin, öğrenmenin ve deneyimlerin yeni etkileşim, öğrenme ve deneyimlere yol açmasıdır. "Deneyimin sürekliliği ilkesi, her deneyimin hem kendinden öncekilerden bir şeyleri devam ettirdiği hem de sonrakilerin kalitesini bazı yönlerden değiştirdiği anlamına gelir." (Dewey, 1997, 35). Dolayısıyla deneyimler yalnızca birbirine bağlı halkalar değildir. "Her deneyim, gelecekteki deneyimin objektif koşullarını belli bir düzeyde

⁵¹ Etkileşim (*interaction*) ve süreklilik (*continuity*) deneyim kavramının hem eğitim hem de metafizik bağlamında anahtar kavramları durumundadır. Bu kavramları Dewey özellikle *Deneyim ve Doğa* (*Experience and Nature*) ile *Deneyim ve Eğitim*'de (*Experience and Education*) derinlemesine ele almıştır. *Deneyim ve Doğa*, daha çok Dewey'nin deneyim metafiziği bağlamında bir eserken *Deneyim ve Eğitim* onun eğitim teorisine ilişkindir. Bu bakımdan deneyim kavramı ve onun ilkeleri (boyut) olarak etkileşim ve süreklilik kavramları onun *Deneyim ve Eğitim*'i esas alınarak irdelenecektir.

⁵² Aslında Deweyci deneyim metafiziğinde "dolayımsızlık" (immediacy) kavramına da değinmek gerektiği yönünde bir itiraz gelebilir. Zira dolayımsızlık, her karşılaşmayla birlikte etkileşimi olanaklı kılan başat boyuttur. Eames'in (1977: 30) de belirttiği gibi, "Doğada yaşamın ilk varoluş durumu dolayısız duyuştur." Böylesine önemli bir boyut olmasına rağmen dolayımsızlık üzerine bu çalışma kapsamında (diğer iki boyuta kıyasla) daha az durulmaktadır. Zira Dewey'nin (1929: 85) de belirttiği gibi, "Varoluşun dolayısızlığı anlatılamaz. Ancak burada hiçbir mistik anlatılamazlık yoktur; burada söylenmek istenen, doğrudan varoluş hakkında kendi kendimize bir şey söylemek boşuna, başkalarına söylemeye çalışmaksa olanaksızdır." Yine metnin devamında, dolayımın bilgiyle de üzerine düşünülüp ortaya çıkarılacak bir ilişkisinin olmadığını ifade edilmektedir. "Kendi dolayısızlığında şeyler bilinmez ve bilinemezdir, uzak veya duyum idelerinin zifiri örtüsünün arkasında kaldığı için değil, bilginin onlarla bir alakası olmadığı için öyledir." (Dewey, 1929: 86). Dolayısıyla bu kavram üzerine yapılacak değerlendirmeler, eğitim felsefesi temelli ilerleyen bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

şekillendirir.” (Dewey, 1997, 37). Biri diğerini besleyen, kendinden sonraki deneyimi olanaklı kılan ve onun alacağı biçime yön veren deneyimler söz konusudur.

Örneğin bir çocuk konuşmayı öğrendiğinde onun yeni bir yeteneği olduğu gibi yeni bir arzusu da olur. Fakat bu çocuk aynı zamanda izleyen dışsal öğrenmenin olanaklarını da arttırır. Okumayı öğrendiğinde kendisi için yeni bir ortamın da kapısını açar. Kişi öğretmen, avukat, hekim veya broker olmaya karar verdiğinde, amacını ortaya koyduğunda, zorunlu olarak, gelecekte eyleyeceği ortamı da belli bir düzeyde seçmek durumundadır. (Dewey, 1997: 37).

Dewey'nin düalizmi tamamen dışlayan, geleneksel felsefedeki hâkim özne-nesne hiyerarşisini reddeden ve her türlü yaşam bölünmüşlüğüne karşı çıkan yaklaşımının, onun deneyim anlayışının ilkelerinde de belirleyici olduğunu söylemek gerekir. Campbell'ın (1995: 71) da belirttiği gibi deneyim, “Organizma ile çevre arasında biriken etkileşimler süreci, organizmanın devam eden değişimi ve kontrol etme çabası olarak anlaşılabilir.” Organizma, çevresiyle bitimsiz bir etkileşim halindedir ve bu etkileşimlerin bir tarafı olarak deneyimleyen durumundadır. Ancak burada sınırları belirlenmiş, herhangi bir değişime uğramayan bir organizmadan değil, sürgit değişim ve etkileşim içerisindeki birey-öznenin söz edilmektedir. Dolayısıyla bireyin yaşam dünyası olarak çevresini ve bir bütün olarak algıladığı dünyayı, birey-öznenin kendi dışında kalan deneyim çevresiyle tek taraflı belirlenmiş ilişkisi değil, bir bütün olarak yaşam dünyasında eyleyen, uzamda yer kaplayan bedenli bir varlık olarak etkileşimde oluşu ifade etmektedir.

Filozofun genelde deneyim, özeldeyse etkileşim kavramlarının geleneksel felsefenin "özne" merkezli yaklaşımları bağlamında ele alınamayacağı açıktır. Ona göre birey, “Etkileşimin taraflarından biri olarak, yaşam dünyasında pasif bir belirlenim içerisinde değil, yoğun ve sürekli bir etkileşim durumundadır.” (Dewey, 1997: 43). Deneyimdeki karşılıklı etkiyi öne çıkarmak için “etkileşim” yerine ya da onun yanı sıra "alışveriş" (*transaction*) kavramını da kullanmıştır. Ayrıca eklemek gerekir ki etkileşimlerle oluşan kültür (deneyim birikimi) veya bu kültürün olagelişine yabancılaşan görüşler yalnızca geleneksel felsefenin yansımaları değildir. Etkileşimdeki bu karşılıklılık düşüncesi nedeniyle öznenin nesneyi belirlediği geleneksel düalist anlayışın yanı sıra geleneksel felsefenin dışından tüm olay ve politikaları bireyin etkisini yok sayarak yalnızca çevre koşullarının belirlediğini ileri süren Marksist anlayışı da eklemek olanaklıdır. Söz gelimi ekonominin ve ekonomik ilişkilerin önemini kabul eden Dewey, yine de ekonominin tüm yaşam etkileşimlerinin tek belirleyicisi olduğunu kabul etmemiştir. Tek yönlü bakış açılarını mutlakçı, düalist olmaları ve ayrıca tümlüğü bozmaları gerekçesiyle eleştirir. Zira böyle bir ayırım yapmak, yaşamın dinamik bütünlüğü içerisinde mutlakçı bir arayıştan öte bir şey değildir. Mutlakçılık ve onun tüm görünümüleriye özelde Dewey, genelde Pragmatist felsefenin en açık biçimde karşı çıktığı anlayışlardan olmuştur.

Dewey, toplumla etkileşimin tarafı olan bireyi neredeyse hiçe indirmediğini düşündüğü Marksizmi⁵³ eleştirmiştir. Zira Marx, özneleşme sırasında dıştan bir belirlenimin olduğunu ve bunun belirleyici unsur olduğunu yüksek sesle söyleyen kişidir: "İnsanların varoluşunu

⁵³ Dewey'nin özellikle Marksizmi örnek olarak seçip eleştirmesinin temelinde, bu düşüncenin “bilimsel” olma iddiası yatmaktadır.

belirleyen kendi bilinçleri değildir aksine onların toplumsal varoluşları kendi bilinçlerini belirler.” (Marx, 2020). Dolayısıyla bir çevre unsuru olarak toplumun belirleyiciliği her iki düşünürde ortak olsa da filozof, tamamen dışarıdan belirlenen bir insan bilincinin, kültürünün önce geldiği fikrini kabul etmemiştir.

Dewey, Marksist yaklaşımı kendi felsefesini açıklamak için yetersiz bulmuştur. Çünkü Marksist sav, olayları yalnızca çevre (toplum) koşullarının birey üzerindeki etkisi açısından açıklamaktadır. Dolayısıyla Marksist anlayış, karşılıklı bir alışverişi değil, tek yönlü (toplum) bir belirlenimi savunmaktadır. “Bu nedenle Marksizm, etkileşim içindeki tüm etkenleri bütünden ayrı tutup yalnızca çevrenin şartlarının belirleyiciliğini yücelterek mutlakçılığın (*absolutism*) bir örneğini sergilemektedir.” (Dewey, 1962: 74). O, dışsal (*external*) etkiyi reddetmemiş fakat özellikle Marksist düşüncede belirginleşen bir toplumsal dışsallığın (birey-özne görmezden gelinerek) yegâne belirleyici olarak belirlenmesini onaylamamıştır.

“Yaşayan bir organizma ve onun yaşam süreçleri dünyaya veya doğaya geçici ve uzamsal olarak ‘dışsal’dır ancak işlevleri bakımından ‘içsel’dir (*internal*).” (Dewey, 1929: 278).

Somut olarak bireyler bir dünya içerisinde yaşar demek, onlar bir dizi durum içerisinde yaşar, demektir. Ve onlar belirli durumlar *içerisinde* yaşarlar dendiğinde, “içerisi” sözcüğü, cebinin “içerisindeki” para veya kovanın “içerisindeki” boyadan farklı bir anlamda kullanılmaktadır. Bu, bir kez daha, birey ve nesneler ve diğer kişiler (toplum) arasında sürgit bir etkileşim vardır, demektir (Dewey, 1997: 43).

Filozoftaki dışsallık-içsellik ilişkisini birbirinden bağımsız parçalar olarak görmemek gerekir. Bunlar birbirini bütünleyen, yer değiştirebilen bir ilişki içerisindeyler. Aradaki ilişki işlev olarak -diğer bir deyişle, etkileri bakımından- içseldir. Dewey’e (1998a: 48) göre, “Yaşam, çevreye rağmen sürdürülebilir değildir.” Onun için birey-özneyi yaşadığı çevreden soyutlayarak ele almak olanaksızdır. Bu çevre yalnızca diğer bireylerden kurulu sosyal çevre değildir. Ayrıca yiyip içtikleri, dolaştığı ve havasını soluduğu çevredir, çocuğun tartıştığı anne ve babasıdır, takılıp düştüğü yolunun üzerindeki taşdır, vs. Garrison’un (1998: 65) da belirttiği gibi, “Yiyecek, içecekler ve diğer insanlar, işlevsel olarak bireyin de parçasıdır ve dolayısıyla eğer yeterince bilge olunursa fiziki ve sosyal çevreyi umursamanın bireyin kendisini de umursaması anlamına geldiği görülecektir.”

Darwinci bir bakışla, herhangi bir organizmanın sonsuza kadar aynı kalmayacağını, bir tür olarak (çeşitlenip yeni türler ortaya çıkarma olasılığıyla birlikte) sürekli yeniden üreyeceğini -potansiyel olarak- ileri sürmek olanaklıdır. Organizmanın kendini yeniden üretmesinin yegâne yeriye yine içerisinde etkileşip durduğu, varlığını sürdürdüğü çevredir. Zira Darwin’deki etkileşim, organizmayı sonsuz bir değişim içerisine koymaktadır. Etkileşim içerisinde oluş halindeki organizma olmak, birey-özne kalıcı ancak değişmeye devam eden (süreklilik) etkiler bırakmaktadır.

Dewey için bedenli bir tümlük olarak birey-özne, dünyanın içerisinde ve onunla birlikte var oluşunu sürdüren bir varlıktır. Yani dünya onun için salt bir bilme nesnesi değil, özneleşmesinin dolayımını kuran, onunla etkileşim halindeki etkin çevredir. Dolayısıyla özne-nesne ilişkisi bağlamında düalist bir ilişkiye mahkûm kalmayan bu birey-özne, çevresiyle etkileşimini (alışverişi) artıracaktır. Bir diğer deyişle, yaşam dünyasının pasif izleyicisi

(gözlemci) olmaktan uzaklaşıp aktif eyleyicisine (katılımcı) daha çok dönüştükçe özneleşecektir. Bir başka ifadeyle, "Gözlemcilerden farklı olarak katılımcılar, geleceği umursar ve özen gösterirler yani olası en iyi sonuçlar için eylemeye eğilimlidirler." (Garrison, 1998: 68).

Etkileşim ve sürekliliği kapsayan deneyim, basitçe, organizma olarak çevreyle sürgit bir alışverişten çıkan sonuçtur. Bu etkileşimin nasıl gerçekleştiğini görmek için bir metafora başvurulabilir. Söz gelimi bir karga, bir yoksunluk (problem) olarak açlığı deneyimlediğinde (bedensel ve zihinsel olarak açlıkla meşgulken) ya zaten içerisinde bulunduğu arayışın (yiyecek) yönünü veya şiddetini değiştirecek ya da halihazırda yaptığını bırakıp yeni bir arayış içerisine girecektir. Arayışı esnasında çeşitli karşılaşmalar (olumlu veya olumsuz) ve başka problemlerle yüzleşecek ve bu esnada ceviz ağacına yönelecektir. Bu deneyim esnasında sorunlarla karşılaşacak ve sürekli yeni etkileşimlere girecektir. Karganın karşılaşmalarıyla süren bu çok yönlü etkileşim, süreklilik (*continuity*) prensibine paralel olarak onu yeni etkileşimlere taşımayı sürdürecektir. Açlığın ardından tokluk deneyimi olarak cevizi koparmak için çaba harcayacak, bu esnada başka bazı kuşları da haberdar etmiş olacağı gibi bazılarını da ürkütüp kaçırarak, yaprakların dökülmesine neden olacak veya dökülmesini hızlandıracak, yarattığı ses dalgalarına kadar neden olduğu her etkileşim yeni değişimlere neden olacaktır. Bu etkileşim süreciyle birlikte karga, yediği besinden hücresel düzeyde etkilenecek yeniden biçimlenecektir. Karganın çevresi de çok yönlü olarak -onun savurduğu yapraklar, kabuk parçaları, karganın bıraktığı dışkı, ter, hava veya tükürük parçalarıyla- yeniden biçimleneceği gibi onu da sürekli biçimlendirmeyi sürdürecektir.

Etkileşim, sonsuz ve sınırsız çeşitlilikte sürgit devam etmektedir. Bu etkileşim insanlar arasında, insan ile doğa arasında ve insan dışında kalan doğanın kendi içerisinde gerçekleşmektedir. Dewey için etkileşim, her iki tarafın (tüm katılımcı taraflar) da etkin görev aldığı bir alışveriştir. "...yaşam bir çevrede sürüp gider ama yalnızca bu çevrenin içerisinde değil aynı zamanda onunla etkileşerek. Hiçbir yaratık yalnızca kendi derisinin altında bir yaşam sürmez..." (Dewey: 1980, 13). Yaşam etkileşimler bütünlüğüdür, organizmanın etkinliğine bağlı olarak etki alanı ve oranı artıp azalabilir ancak etkileşim kaçınılmazdır.

Dewey için dünya, daha önce de belirtildiği gibi, "pasif bir bilme nesnesi" değildir. "Onun alışveriş (*transactional*) metafiziğinde her olay, aktüel ile potansiyelin bir karışımıdır. Aktüeldeki potansiyeldekini, potansiyeldeki de aktüeldekini fark eder. İnsan ilişkilerinde, özellikle öğretmen ile öğrenci arasında bu böyledir." (Garrison, 1998: 70). Başka bir deyişle her karşılaşma (varoluş) bir aktüel-potansiyel tümlük içerisinde gerçekleşir. Değişimi esas alan, mutlakçılığı reddeden bu Darwinci metafizik anlayışı da bu etkileşimlerden oluşur.

İnsanın yaşam çevresi, insanın üzerinde aktüel etkide bulunduğu gibi potansiyel etkide de bulunur. Bunun tersi de yani insanın, çevresinin potansiyeli üzerinde -aktüel ve görece sınırlı da olsa- etkisi söz konusudur. Söz gelimi, mekanik aletlerdeki büyük gelişmeler, başta dijitalleşme olmak üzere teknolojiye yeni özellikler insanın yaşam çevresini ciddi anlamda değiştirmektedir. Bu değişimi olanaklı kılsa insanın deneyim birikimi (kültür) olarak içerisine doğduğu çevredeki potansiyelde gizlidir. Zaten Dewey, etkileşimlerle ortaya çıkan değişimler yeni değişimlere sürgit neden oldukça (*continuity*) buna deneyim demeye devam edecektir.

Etkileşim kavramı içerisinde “yaşam çevresi” bakımından birey-toplum etkileşimine de değinmek gerekir. Geleneksel tanımlamalara bakıldığında, “toplumların bireylerden oluştuğu” kabulü öne çıkmaktadır. Ancak bu tanımlama, Deweyci *alışveriş* kavramını tam olarak karşılamamaktadır. Her ne kadar toplumun bireylerden oluştuğu yargısı ilk bakışta yeterince açıklayıcıymış gibi görünse de eksik kalmaktadır. Zira bu bakışta toplum ile birey arasındaki dinamik etkileşime yer yoktur. O, Darwin sonrası biyolojiden etkilenecek, Boisvert’in (1998a: 53-54) “hücreesel” dediği, bir toplum kavramsallaştırması sunmaktadır. Buna göre, bir topluluk tek tek bireylerden değil, toplum içerisindeki daha küçük topluluklardan oluşmaktadır. Bu topluluklardaki nihai bileşenler, hücreler gibi, kendi çevrelerini saranla birleştikleri gibi aynı zamanda geçirgendirler. Zira toplumdan bağımsız herhangi bir birey söz konusu değildir. Yani Dewey için yalnız birey yoktur, topluluk içerisinde, çok yönlü etkileşimlerde bulunan (alışveriş içerisinde) birey vardır.

Etkileşim, çok yönlülüğüyle birey-çevre etkileşimini kapsamakla birlikte onu aşan bir kapsama da sahiptir. Söz gelimi etkileşimlerin sürekliliğiyle ortaya çıkan kültür (deneyim birikimi) kavramı böyledir. “Kültür, pek çok etkenin karşılıklı çatışmasıdır. Bu etkenler başlıca: Yasa ve politika, endüstri ve ticaret, bilim ve teknik, anlatma ve haberleşme sanatları ya da insanların üstün gördükleri değerler ve değerlendirmelerdir.” (Dewey, 1962: 24). Daha önce de vurgulandığı gibi düşünür; sınırları belirlenmiş verili bir insan kültürünü onaylamamış, etkileşimlerle ortaya çıkan deneyimlerin yarattığı değişken bir kültürün sürdüğünü iddia etmiştir. Dolayısıyla insanın kendisiyle tanımlanabileceği tüm ürünleri (anlam dünyası) yaratan, yine insanın bütüncül potansiyel-aktüel etkileşimlerinden doğan kendi yapıp etmeleridir. İnsanların belli yeteneklerinin ve sınırlılıklarının olduğunu kabul eden Dewey, bununla birlikte, insana özgü “kültür”ün, bireyin kendi etkileşimlerinden doğan problemlere bulduğu çözümlerle/yaratımlarla şekillendiğini savunmuştur.

Yoğun bir toplumsal etkileşim alanı olarak eğitim bağlamında etkileşim kavramı, iki boyutuyla öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki, anlam dünyası olarak da söz edilen anlam ve duygulanımlardır. Zira “... eğitim ve kişisel deneyimler arasında organik bir bağıntı bulunmaktadır. ” (Dewey, 1966: 16). Onun için etkileşimler (deneyim), yalnızca pasif karşılaşmalardan kaynaklanan basit etkilenişler değildir. Etkilenimin, anlam dünyasında da tüm öğrenmelerle birlikte yeni bir konuma yerleşmesidir. Dolayısıyla bu karşılaşmalar, düşünürün erken döneminde psikolojiyle ilgili tartışmalarında ortaya koyduğu gibi pasif bir etkileniş değil, sürgit bir etkileşimler zinciridir. İkinci boyutuysa topluma ve dolayısıyla kültüre ilişkindir. “Dewey için deneyim, toplumsal ve kültürel.” (Noddings, 2007: 31). Bir diğer deyişle, deneyim her ne kadar bireysel olup bireyin kendi birikimleriyle bir etkileşim içerisinde oluşsa da bireyin yaşadığı toplumsal ve doğal çevrenin kültürüyle de ilişkilidir.

İster bireysel ister toplumsal etkileşimler bağlamında olsun deneyimin ve birikimlerin, temelinde teori değil; etkileşimler ve eylemler vardır. Ancak bunlar tek başına bireyin anlam dünyasını kuran şeyler değildir. Dolayısıyla ne yalnızca eylemler ne de onların düşünümsel birikimleri tek başına “deneyim” değildir. Anlam için bir de düşünümsellik (*reflection*) gerekmektedir. “Düşünce, gerçekleştirdiğimiz etkinlik ile etkinliğin sonuçları arasındaki ilişkinin kavranmasıdır. Deneyimler, düşünce unsuru barındırmadıkça anlamlı olamazlar.” (Dewey, 2004: 168). Böylelikle filozof “ilişki”yi deneyim kavramının temeline yerleştirmiştir.

Felsefesinin temelinde yer alan deneyim için, etkinlik ve ilişki kuran düşüncenin varlığı bir zorunluluktur. Deneyimler bir taraftan etkileşimlerle ortaya çıkıp birikirken diğer taraftan da bir anlam dünyasının parçası olmakta, ona yeni anlamlar katmakta ve bu yeni anlamlarla yeniden etkileşime girmektedir.

Deweyci deneyim kavramının anlaşılması için yukarıda değinildiği üzere, düşünce ve anlamla ilişki kurulması gerekir. Anlamın çoğalması yani zenginleşmesi içinse değinilmesi gereken kavram "kavrayış"tır. "Konuşma dilinde, 'kavramak' ifadesi dolaylı deneyimlerin uzak, solgun ve soğuk niteliğinin tersine doğrudan deneyimlerin yakın, sıcak ve aracısızlığına vurgu yapmak için kullanılır." (Dewey, 2004: 258). Dolayısıyla kavrayış, birey ile deneyim nesnesi arasında bir bağın/ilişkinin kurulması anlamına gelir.

İnsanların kendilerini gözlemlemesi, kendi teorilerini oluşturması ve onları bireysel olarak sınaması zorunludur. Dogmaların bilgi olarak empoze edilmesine dayanan ve zihnin işlevini gerçekliğe boyun eğmekle sınırlayan bir prosedürün tek alternatifi bu tür bir yöntemdir. Tümdengelim yöntemi yerine, deneylerle bilgiye ulaşma yöntemlerini temel alan tümevarım yönteminin uygulanmasının anlamı da budur. (Dewey, 2004: 319).

Dewey'e göre kavrayış, gelişime açık bir kavramdır. Kavrayışın gelişimi için o, güzel sanatlara başvurur. Çünkü onlar, "...derin ve zengin kavrayışın başlıca araçlarıdır. Yaradılıştan ve doğrudan hoş olmalarının ötesinde kendilerinin dışında bir amaca hizmet ederler. Daha sonraki deneyimlerin değerlendirilmesine ilişkin standartların oluşturulmasında, kavrayışın gelişmesini sağlarlar." (Dewey, 2004: 263). Onda gerçek bir kavrayış için somut ve kişisel bir deneyim zorunludur. Ancak bu somutluktan kasıt, yalnızca özne-nesne ilişkisi ile kurulmuş dışsal somutluk değildir. Başka bir deyişle deneyim kavramı ele alınırken bireysel boyutunun da göz ardı edilmemesi, sembolik "sanal" veya "düşsel" bir deneyim olanağının ve eğitim teorisinde hatırı sayılır bir işlevselliğinin olabileceği akılda tutulmalıdır. Ancak genel anlamda "deneyim" kavramına uzak duran aşkın felsefi geleneğin düşsel-sanal deneyime de benzer bir tutum sergileyeceği beklenmelidir.

Deweyci deneyimin gündelik yaşamdan beslenmesinin gerekliliği, onu belirli bir alanla sınırlamak zorunluluğu getirmemektedir. Zira birey ile çevresi arasındaki alışveriş, bulunduğu somut çevreyle sınırlı değildir. "Alışveriş (etkileşim), her ortamda gerçekleşmektedir. Açık havada bir kale kurduğunu düşlerken bile." (Dewey, 1997: 44).

Hayal gücünün, doğrudan fiziksel tepki alanının ötesindeki her şeyin kavranması için bir araç olduğunu kabul etmek, eğitimdeki mekanik yöntemlerden kaçınmanın tek yoludur. (...) Hayal gücü harekete geçirilemediği sürece, etkinlik ile bilgi arasındaki köprünün kurulabilmesi olanaklı değildir. Çünkü imgelerin anlama dönüştürülmesi ve etkinlikle bağlantılandırılması hayal gücünün eseridir. (Dewey, 2004: 262).

Bireyin yaşam dünyasının bir parçası olarak bireysel kavrayışın ve deneyimin bir parçası düşsel-sanal deneyim, eğitim için de önemlidir. Özellikle geleneksel olarak deneyimin içerisinde gerçekleştiği çevrenin sınırlılığı (özellikle birer bina olarak görülen okullar) düşünüldüğünde bu önem daha da belirgin bir hal alır.

Yukarıdaki "anlam ve duygulanım" ile "toplum ve kültür" boyutlarıyla ifade edilen deneyimin farklı ifade edilişleri söz konusudur. Deneyim kavramı veya Dewey'nin kullandığı

biçimiyle “deneyim felsefesi” kendi içerisinde iki kavramsallaştırmaya daha işaret etmektedir: “yaşam-deneyimi” ve “tarih”. “Deneyim, kültürle ve dolayısıyla birikimle bağ kurduğundan tarih⁵⁴; gündelik hayatla bağ koparmadığından “gerçek yaşam-deneyimi”yle ilişkilidir.” (Dewey, 1938: 89). “Tarih; adı çıkmış faaliyetleri, olayları, gelip geçen trajedileri ve onların insani yorumlarını, kayıtlarını ve peşi sıra yapılan açıklamalarını içerir. Nesnel olarak nehirleri, dağları, çayırıları ve ormanları, yasaları ve kurumları; öznel olarak amaçları, planları, arzu ve duyguları içerir.” (Dewey, 1929: 9). “Deneyim de yaşam ve tarih gibi insanın yaptıklarını ve acılarını, çabalayışlarını, sevdiğini, inandığını ve tahammül ettiğini ve aynı zamanda eyleyişini ve buna karşı yapılan eylemleri, arzuyu ve keyfi, bakışı, inancı, hayali, kısaca *deneyimleme* sürecini kapsar.” (Dewey, 1929: 8). Yaşam deneyimi, *telosçu* bir odaklanmayla değil, parçaların tümlüğü içerisinde bitimsiz bir etkileşimin yarattığı yönelişle sürmektedir. “Yaşam-deneyimi, bizim onu belli bir yöne yönlendirmemizden bağımsız olarak devam etmektedir.” (Boisvert, 1998a: 47). Çünkü “yaşam”, organizma ve çevrenin sonsuz çeşitliliğiyle içerildiği kapsamlı bir eyleyişe işaret eder. Sadece düşünümsel (*reflective*) analiz nedeniyle dışsal şartlar -nefes alınan hava, yenen gıda, üzerinde yürünen yol- ve işleyen yapılar -soluyan ciğerler, hazmeden mide, yürüyen bacaklar- diye bir bölünme söz konusu olabilir. Bu bağlamda “yaşam” ve “tarih”in bölünmemiş aynı anlam bütünlüğüne sahip olması, her iki kavramın birbiri tarafından içerilmesi, deneyim (kültür) açısından önemlidir.

Yukarıda değinildiği üzere, Dewey'nin deneyim kavramı, geleneksel felsefenin kavramları donduran ve özne ile nesne ayırımına dayanan düalist anlayışıyla çelişmektedir. Deneyim her türlü etkileşimi içeren, süreklilik gösteren, tümlük içerisinde gündelik yaşamla bağını koparmayan tarihi bir süreçtir. Ayrıca felsefesi, düalist ayırımları dışladığı için etkileşimin esaslarından olan ancak geleneksel felsefe içerisinde dışlanan “organizma-beden”e daha yoğun bir vurgu yapmaktadır. Onun için yaşam: “Doğal ve sosyal eylemler içerisinde bir bedendir (anatomi).” (Dewey, 1910: 244). Merleau-Ponty bu yoğun beden-organizma anlayışını daha anlaşılır kılar:

Egemen bir zihin ile Descartes’ın ünlü çözümlemesindeki bal mumu parçası arasındaki gibi mesafeli bir tahakküm ilişkisi yok, daha belirsiz bir ilişki var, kendimizi şeylerden ayrı, saf bir zekâ gibi, şeyleri de her türlü insanca özellikten yoksun saf nesneler gibi görmekten bizi alıkoyan baş döndürücü bir içli dışlılık var. (2017: 33).

Bireyin çevresiyle yaşadığı içli-dışlılık ve bunun doğal sonucu olan düalizm karşıtlığı, ikinci felsefenin bütüncül (*holistic*) yaklaşımı bağlamında, “deneyim” anlayışında belirleyici biçimde ortaya çıkmaktadır. “Deneyim, insanın ilgi alanları ile bütünüyle mekanik fiziksel dünya arasında bir ayrıma gitmez. İnsanın evi doğadır; insanın uğraşları ve hedefleri doğal koşullar çerçevesinde gerçekleştirdiği uygulamalara bağlıdır.” (Dewey, 2004: 310). Düalizmin her türlüşüne karşı çıkan düşünür için deneyim ve doğa, geleneksel felsefenin insan merkezli (*anthropocentric*) öznesinin nesneyle ilişkisine benzer bir yaklaşımla değerlendirilemez. Çünkü deneyim ve doğa birbirinden tamamıyla yalıtılabilir şeyler değildir. Bu nedenle geleneksel felsefeyi eleştiren filozof, insan ve çevrenin bitimsiz ve heterojen etkileşim sürecini belirleyici

⁵⁴ “Tarih”, Dewey için bir sosyal olaylar (özellikle savaşlar) zinciri değil daha çok “tarihsellik” olarak insanın tüm yapıp etmelerinin bir bütünlük içerisinde ele alındığı alandır.

bir unsur olarak öne çıkarmıştır. O, geleneksel felsefedeki düalist bakışın aksine deneyimi, bireyi ve doğayı herhangi bir aşamada birbirinden ayrı ele almamıştır. "Deneyim, insanı doğadan uzaklaştıran bir örtü değil, doğanın tam kalbine doğru artarak işleyen bir araçtır." (Dewey, 1929: iii).

Dewey'nin düalizme karşı çıkış nedenlerinden biri de Kartezyen düalist anlayışın katı ayırımına veya geleneksel felsefenin teorik temellendirmelerine dayanan bir yaşamın sürdürülebilir olmamasıdır. "İnsan bu aşırı düşüncelere göre hareket edemeyeceğini anladığı zaman, düşüncelerini teorik olarak savunmaya devam eder; iş uygulama safhasına dökülünce şartlar onu orta yolu bulmaya zorlar." (Dewey, 1966: 17). Beden-zihin benzeri ayırımları katı biçimde savunan düalist anlayışın tersine, yaşamın doğallığı içerisinde sonsuz bir deneyim çeşitlenmesi bulunmaktadır. Öyle ki herhangi bir deneyimden tek başına söz edilemez. Dewey için deneyim kopuk, birbirinden bağımsız parçalardan oluşan bir şey değildir. O, sürekli bir değişimin etkileyeni ve etkilenenidir. Zira her deneyim, belli bir grup deneyim içerisinde gerçekleşir, "(...) hiçbir deneyim tek başına meydana gelmez ve yok olmaz." (Dewey, 1966: 18). Dolayısıyla onun için içkin ve bütüncül bir deneyim anlayışı alternatif değil, felsefesinin doğal sonucudur ve o, deneyime karşı geleneksel felsefede benimsenen sınırlayıcı ve soyutlayıcı tutumun yeni olmadığı, Antik Yunan'a kadar gittiğinin de ayırındadır:

Somut ilişkileri esas alan bilimlerin, matematiksel ve mantıksal bilimler karşısında küçümsenmesi, duyulara ve gözlemlere önem verilmemesi, bilginin somut değil, soyut sembolleri esas aldığı oranda daha yüce ve değerli olacağı inancı, tümdengelim yöntemiyle evrensel olana bağlanmadığı sürece ayrıntıların üzerinden atlanması, bedenin aşağılanması, zanaatların ve el becerilerinin hor görülmesi, tüm bunlar deneyim ve akıl çelişkisini temel alır ve pratik olanla entelektüel olana biçilen farklı değerlerin bir yansımasıdır. Orta Çağ felsefesi bu geleneği sürdürmüş ve güçlendirmiştir. (Dewey, 2004: 290).

Felsefenin uzun tarihi boyunca deneyimin küçümsenerek değerlendirildiği anlayışı şiddetle eleştiren Dewey, bilginin deneyimden tamamen soyutlanabilen bir şey olmadığını ısrarla vurgulamıştır:

Bilimsel bilgilerin, insanların uğraşlarındaki işlevlerini göz ardı etmek, aristokratik bir kültürün kalıntısıdır. Pratik bilgi, saf bilgiden daha az değerli görülür. Bu anlayış, tüm faydalı işlerin köleler ve serfler tarafından yerine getirildiği ve endüstrinin zekadan çok geleneklere göre yönetildiği bir toplum için gayet doğaldır. Bilim, bilginin en kusursuz düzeyi olarak, her türlü pratik uygulamadan bağımsız saf anlamda teori çalışmalarıyla özdeşleştirilir. (Dewey, 2004: 255).

Oysaki bir teorinin gerçek anlamda anlaşılması, argümantatif bir sağlamlığının olması için düşüncenin herhangi bir basamağında deneyime ihtiyaç duyulacaktır. Bir teoriyi anlamlı kılmanın yeter-nedeni değilse bile asgari şartlarından biri budur: "Bir gram deneyim, bir ton teoriden iyidir. Çünkü herhangi bir teori yalnızca deneyim içinde anlam kazanır. Çok mütevazı bir deneyim bile çok fazla teori ya da entelektüel içerik üretilmesini sağlayabilir; ne var ki deneyimlerden yoksun olan bir teori, teorik düzeyde bile tam olarak anlaşılmaz." (Dewey, 2004: 167). Her teori, kökleri deneyimden çıkan ve yine kökleri deneyime saplı halde bulunan bir ağaç gibidir. Deneyimden bağımsız bir teoriden söz etmek olanaklı değildir. "Her türlü düşünme sürecinin başlangıç noktası, gerçekleşmekte olan bir etkinliktir; henüz tamamlanmamış ya da sonlandırılmamış bir etkinlik." (Dewey, 2004: 169). Dolayısıyla her düşünce bir etkinliğe muhtaçtır:

Her düşüncede, anlamda, arayışta, uzlaşıda, sevmeye veya yanıta somut eylemler örüntüsü vardır. Bunlar bazı biyolojik eylemlerde kökleşmiştir; bizim zihinsel eylemlerimizin isimleri olan görmek, kavramak, araştırmak, onaylamak, kabullenmek, reddetmek, anlamak, uygulanmak vs. yalnızca ‘metafor’ değildir (Dewey, 1929: 290).

Deneyim filozofu Dewey için felsefenin temel sorunu, deneyimin doğal işlevlerine bağlı açıklamalar yapmaktır. “Felsefe ne sil baştan bir ‘gerçeklik’ dünyasını yaratma çağrısı ne de sağduyudan ve bilimden gizlenmiş bir Varlık sırrını ortaya çıkarma çağrısıdır.” (Dewey, 1929: 407). Felsefe, var olan gerçekliğe eşlik ediş olarak somut deneyimlerle bir anlamlandırma çabasıdır. Deneyim ise yeni bir gerçeklik çağrısı olmadığı gibi belli bir sürede tamamlanan ya da belli aşamaları olan hiyerarşik bir süreç de değildir. "Deneyim" kavramı; mutlak olanların karşısında süregelen bir hareketliliği ve bitimsiz etkileşimi (alışveriş) yansıtmaktadır.

Deneyim, dikilmiş bahçeyi, ekilmiş tohumları, biçilmiş hasatları, gecenin ve gündüzün değişimini, ilk ve sonbaharı, ıslak ve kuruyu, sıcak ve soğuğu, gözlemlenen, korkulan, özlenen gösterir; aynı zamanda o ekene ve biçene, çalışana ve sevinene, umana, korkana, planlayana, yardım almak için sihre ve kimyaya başvurana, mahzun ve muzaffer olana işaret eder. Eylem ve madde, özne ve nesne arasında bir ayrım olsa da deneyim, içerisinde herhangi bir ayrışma gözetmeden her ikisini de analiz edilmemiş bir bütünlükte içerir. (Dewey, 1929: 8).

Dewey için deneyim, yalnızca deneyimin teoriye taşınan, kavramsallaştırılan bilgisi değildir. Ona göre deneyim: (1) en başından bilişsel olmayan, öncelikle aktif-pasif bir durumdur. Ayrıca (2) deneyimin *değerinin ölçüsü*, neden olduğu ilişkilerde ve/veya yol açtığı süreklilikte (*continuity*) yatar (Dewey, 1922: 164). Dolayısıyla deneyimin doğasının anlaşılması için sözü geçen "aktif" ve "pasif" unsurların ve bunların nasıl bir araya geldiğinin anlaşılması gerekir.

“Aktif” anlamıyla deneyim, gündelik dildeki kullanımına uygun olarak, “denemek” demektir. “Pasif” anlamıyla deneyim, herhangi bir etkiye “maruz kalmak” demektir. Deneyimin bu aktif-pasif doğası içerisinde bazı etkileşimler gerçekleşir. Bireyin deneyim objesiyle etkileşimini takip eden süreçte bu objeye karşı bir hareketi söz konusudur. Birey, onunla gerçekleştirdiği her etkileşimin ardından gerçekleşen hareketlerinin sonuçlarına katlanmayı sürdürür. Bir diğer deyişle, bireyin yaptığı şeyler karşısında maruz kaldıkları ve sonra devam eden sürgit etkileşimler bir bütünlük oluşturur. Bu etki, tepki ve dolayısıyla sürgit etkileşimler, kendine has biraradalık olarak adlandırılır (Dewey, 2004: 162).

Birey, herhangi bir şeyi deneyimlediğinde onunla eyler, onunla bir şeyler yapar; sonra ya sonuçlarının doğurduğu acıyı çeker (ve bunu yapmayı bırakır) ya da bunu sürdürür (Dewey, 1922: 163). Bir diğer deyişle deneyim, bireyin eşzamanlı olarak hem maruz bıraktıkları hem de maruz kaldıklarıdır. “Çevresiyle bütünleşmiş bir organizmanın başarılı etkinlikleri, kendini gelecekte destekleyecek değişimleri yapmak için duyduğu arzuya eşlik eden ve bu süreçte ortaya konan eylemleridir.” (Dewey, 1998a: 49). Etkileşimin/alışverişin (*interaction/transaction*) yarattığı etki ve bu etkinin neden olduğu diğer etkilerin ilerleyen zamanda sürmesi ve yeni etkileşimlere neden olmasıdır. Dewey'nin (1997: 36) sözünü ettiği deneyimin sürekliliğinin prensibiyle her deneyim, daha önce deneyimleneni

kapsadığı gibi gelecekte deneyimlenebilecek olanın kalitesini⁵⁵ de belirlemektedir. Zihin ve eylem bu yeni deneyimlerle sürekli yenilenip çeşitlenerek etkileşimlerini sürdürmektedir.

Deneyim söz konusu olduğunda, süreklilik ve etkileşim gibi önemli bir başka kavram değişimdir. Ancak bir değişimin önemi, sadece gerçekleşmesinde değildir. "Deneyimler değişiklikleri getirir. Ancak değişiklikler, yarattığı sonuçlarla ilişkilendirilmediği sürece anlamsız kalacaktır." (Dewey, 2004: 162). Başka bir deyişle deneyimde sonuçlar dönütlerle ilişkilendirilmediği, karşılıklı ve çok yönlü bir etkileşim sürdürülmediği sürece değişim anlamsız bir farklılaşmadır. Dolayısıyla anlamlı bir değişim yalnızca eylemle ilişkili değil aynı zamanda zihinsel bir süreci de kapsayan bir deneyim bütünlüğüdür. "Deneyimin değeri, yol açtığı ilişkilerin ya da sürekliliklerin kavranmasında yatar. Deneyimler, birikimsel olduğu ve bir anlam taşıdığı takdirde bilişsel olur." (Dewey, 2004: 163). Eylemlerin sürgit sonuçlarına yeni eylemler eklendiğinde, tüm bu eylemlerin neden olduğu değişiklikler çevresiyle etkileşim halinde bir organizma olarak birey-özne de bir değişikliğe karşılık geliyorsa bu akış pragmatik bağlamda bir anlam kazanacaktır ve öğrenme gerçekleşecektir. Filozofa göre, bir deneyimin "deneyim" olarak kabul edilmesi için: "...bilgiyi artırma gereği olmasa da bir şeyler öğrenilen bir etkileşim olması gerekir." (Campbell, 1995: 70). Zaten Dewey'nin "ayırıcı, bölen, tüketen" olarak tanımladığı eylem, tek başına bir deneyim değildir. Filozof bunu bir örnek üzerinde şöyle açıklamıştır:

Bir çocuğun elini sadece alevlerin içine sokması bir deneyim değildir; buna eylemin sonundaki acı da eşlik ettiğinde hareket deneyime dönüşür. Parmağın alevlerin içine sokulması, artık yanması da *demektir*. Eğer yanmak, diğer bazı edimlerin sonucu olarak alınmazsa bir sopanın yanması gibi yalnızca fiziksel değişim olarak kalacaktır. (Dewey, 1922: 163).

Deneyim, zengin bir kavram olup yalnızca özne-nesne ilişkisinden kurulu bilişsel bir etkileşim ile sınırlandırılmaz. Dewey, bu kavramın kapsayıcılığını göstermek istercesine onu "kültür" kavramının yerine kullanmıştır. Bireyin çevresiyle her türlü teması bir etkileşimdir ve bu etkileşimler yığıldıkça "kültür" denen birikime evrilmektedir. İnsanlar da kendini önceleyen bu etkileşim birikiminin (kültür-deneyim) içerisine doğarlar ve büyük oranda da bunu sürdürürler. Ancak organizma-birey olarak en başından beri maruz kaldığı bu kültürü, birey-özne olarak belli bir oranda yeniden yaratıma da sokar. Bir başka deyişle birey-özne sadece içerisine doğduğu kültüre maruz kalmaz, yeniden yaratımla aynı zamanda onu etkileyip yeniden şekillendirir de. "İnsanın ilkel yaradılışı ne olursa olsun, onun işiyle ilgili gayretini, kurumları ve kuralları karşılayan çalışmalarını, nihayet, bu sonunculara biçim veren çabalarını belli bir kültür doğurmuştur. Bu kültürü yapan da onun bütün uğraşları, çıkarları, yeti ve inançlardır." (Dewey, 1962: 9). Bu bitimsiz etkileşim içerisinde gerçekleşen deneyim-kültür birikimi bitimsiz bir dönüşümle devam etmektedir.

Bu çalışmanın II. bölümünde, "yabancılaşma" kavramı, tarihsel bir bakışla üç dönem halinde ele alınmıştır. İlgili bölümde, felsefe ve düşün tarihine yapılan göz atışta, özellikle eğitim teorisi ve kurumsallaşması bakımından, bu tarihin birey-öznenin yabancılaşmasının süreci olduğu da görülmektedir. Birey-özne, bu süreçte kendi etkileşimlerinin sürekliliği içinde biriken

⁵⁵ Deneyimin kendinden kaynaklanan yeni deneyimlere olanak yaratma kapasitesidir.

deneyimlere yabancılaşmıştır. Ayrıca etkileşimleri, yaşam deneyimini artırıp bireyi zenginleştirme amaçlı eğitim, birey-özne'nin gelişimine en sistemli katkıyı sunabilecekken aksine bireyle birlikte araçsallaşarak yabancılaştırmanın aracına dönüşmüştür. Bu bağlamda, yabancılaşmanın temelde deneyimle ve kurumsallaşan eğitimle ilgili olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

Bireyin anlam dünyasını biçimlendiren yaşam deneyimleri sürgit etkileşimlerle örülüdür. Bunlar: iklimden bireyin nefes alıp verdiği gazların oranına, giydiği kıyafetteki kimyasal oranından trafikte geçirdiği süreye, çocukluk rüyalarından çevresinde uçan sineklere kadar doğrudan veya dolaylı etkileşimleri kapsar. Birey bunlardan bir kısmını fark etse de büyük oranda bu etkileşimler bilinçli düşünömsel bir etkinliğe dönüşmeden sürgit devam etmektedir. Etkileşimde böyle bir çeşitlilik söz konusu olduğu için kesin ve keskin (tümüyle yalıtılmış) bir kavrayış fırsatı söz konusu olamamaktadır. Ancak tam da bu çeşitlilik, geleneksel felsefeyi bireyin çok yönlü deneyim dünyasından, belirsizliklerin mütevazı kabulünden, bedenli varlık oluşunun neden olduğu değişim olgusundan uzaklaştırmış; kesinlik peşindeki teorilere sığınmaya ve dolayısıyla yabancılaşmaya itmiştir.

Kesinlik arayışı, yabancılaşmanın bir görünümü olmasına rağmen geleneksel felsefede çokça arzulanmış ancak açıktır ki başarılammıştır. Zira yukarıda da belirtildiği üzere, teorik bir kesinlik arayışıyla yaşam deneyiminden ayrışma çabası söz konusu olmuşsa da organizma eylerken teori ve beden ortak ve kesintisiz bir deneyimi paylaşagelmektedirler. Aslında her teorinin başlangıç noktası ve nihayetinde ulaşmayı tasarladığı nokta teorik değil, pratiktir. Ancak teoriler zamanla deneyimden uzaklaşarak yabancılaşmışlardır. Bu çalışmanın 2.1. Bölümünde de belirtildiği gibi, gelenekselleşmiş birey düşüncesi, Dewey'nin kavramsallaştırdığı birey düşüncesinin aksine farklılaşmış; kendine, çevresine yabancılaşmış ve araçsallaşmıştır. "Birey her zaman merkezde ve deneyimin amacı olmalıdır ama bireyin gerçek yaşam deneyimi onun doğaya ve ona eşlik eden yaşamındaki edimlerine dayandığı unutulmamalıdır." (Dewey, 1998a: 27).

Yaşam dünyasında süregelen etkileşim halindeki varoluşuyla, çevresiyle etkileşim içerisindeki birey için gelenekselleşmiş ayrımlar (zihin-beden, madde-mana, teorik-pratik vs.), bir bütün olarak onu yabancılaştırmıştır. Dewey, bireyi deneyim dünyasından koparıp kategorize ederek onu belirli bir alana hapseden ve çevresinden yalıtın bütöncüllüğün önündeki engelleri fark etmiştir. Örneğin: "Zihnin' pratik etkinliklerle olan bağının koparılması, ilişkiler ya da bağlantılardan çok objelere vurgu yapılmasını gerektirmiştir." (Dewey, 2004: 166). İlişkilerin geri plana düşmesi ve nesnelerin ön plana çıkması, bütöncüllüğün fark edilmesini sağlayan bağlantıların gözden kaçmasına neden olmuştur. Böylece felsefe tarihi boyunca aşılammayan problemler (özne-nesne) ortaya çıkmıştır. Bu problem, felsefeyle sınırlı kalmamış, bilimsel düşünceye, eğitime, dahası bir bütün olarak bireyin yaşam dünyasına yansımıştır.

Öte taraftan, sürekli etkileşimler ve deneyimlerle birlikte yeni toplumsal düşünüş biçimleri ve inançlar ortaya çıkmıştır. Dewey'e göre toplum bunu sadece bilim olduğu veya daha doğru olduğu için benimsemez. "Halkın bilime olan saygısı, geniş ölçüde, bilimin insanlara öğrettiklerinden ayrı olarak, muhtaç oldukları şeyleri sağlamış olmasından gelir." (Dewey, 1962: 130). Bu yeni biçimler tekrar etme eğilimi gösterir ve dolayısıyla

gelenekselleşir. “Bir gelenek, bir yandan kendini doğuran koşulları sürdürüp güçlendirme yolunda bir çabaya götürdüğü halde, öte yandan gerçekten olup bitenlerin gözlemlenmesini önleyen alışkanlıklar yaratabilir.” (Dewey, 1962: 54). Modern dönemde gelenekselleşen bilim, sanat, etik vs. bugün artık neredeyse birbirinden tamamen bağımsız alanlar haline gelmiştir. Hatta bilim dalları kendi içerisinde bile alt alanlara ayrılmış ve bunlar da birbirinden bağımsız alanlara dönüşmüştür. Deneyimi teoriden ve bilimsel bilgiden soyutlayan ve bilim dallarını katı bir sınırlandırılmışlıkla değerlendiren tüm bu çabalar, filozofun da belirttiği, “olup bitenlerin gözlemlenmesini önleyen alışkanlıklar” halini almış ve dolayısıyla yabancılaştırıcı olmuşlardır.

Yukarıda değinilen deneyim-teori ayırımından doğan yabancılaşma, yüzyıllarca sürmüş, büyük ölçüde kanıksanmış ve kurumsallaşmış olduğundan yabancılaşmanın da önemli bir parçası olmuştur. Oysa Dewey felsefesinin bu yabancılaşmanın bir parçası olmadığını aksine ayrımlarla ortaya çıkan yabancılaşmaya bir çözüm sunma gayretinde olduğunu söylemek gerekir. Çünkü Dewey'e (1962: 152) göre: "Doğada bütünden ayrı hiçbir şey yoktur." Yaşam bütünlüğü içerisinde etkileşimlerle üretilen anlam dünyasının birbirinden bağımsız parçalar olarak değerlendirilmesi yabancılaştırıcıdır. Birey için bütüncül anlam yoksa, parçalanmışlık (anlam dünyasının kopukluğu) ve dolayısıyla yabancılaşma vardır. Bir başka deyişle bütünlüklü anlamı dışarıda bırakan, bireyin anlam dünyasıyla bağı kurul(a)mayan her savunu veya gelenek yabancılaştırıcı olmuştur ve düşünür kendi görevini buradan başlatmıştır: "Günümüzde felsefenin bir numaralı işlevi bilim, ahlak ve estetik arasında varsayılan tarzda bir ayırımın olmadığını açıklamaktır." (Dewey, 1929: 407). Bu çalışmada da gösterilmeye çalışıldığı üzere bunun çözümünü de özellikle üç düşünürden (Hegel, James ve Darwin) edindiği esinle yoğurduğu felsefesiyle ortaya koymuştur.

Yabancılaşmanın bir başka boyutu da insanın doğasıyla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Herhangi bir mutlaklığa dayanan, deneyimle bağı koparan veya onun temellendirmediği bir insan doğası anlayışı yabancılaştırıcı olmuştur. Mutlak bir insan doğasının varlığını kabul etmeyen Dewey için her ne kadar insan doğasının kimi ihtiyaçları aynı ve sürekli kalsa da doğurdıkları sonuçlar (kültür, bilim, ahlak, sanat, endüstri, yasalar, vs.), bu doğanın ilksel öğeleri üzerine dönerek onlara etki yapmış ve onları yeni biçimlere sokmuştur. Bir başka deyişle insan doğasının aynı ve sürekli kalan kimi ihtiyaçlarının varlığı kabul edilse de bunun mutlak olmayan, değişebilen bir doğa olması gerekir. Dolayısıyla içerisine doğduğu kültür mirasından etkilenecek yeni deneyimlerle hep yeniden bir biçimlenme süreci yaşayan ve bunu çevresine yansıtan bir insan doğasından söz edilebilir ancak. Deneyimin yarattığı ve etkilendiği deneyim birikiminin bu değişim potansiyeli⁵⁶ görül(e)mez ve herhangi bir mutlaklaştırma eğilimi söz konusu olursa veya deneyimden kaynaklanan değişim arzusu bastırılırsa sonuçta ortaya çıkacak olan yabancılaşmadır.

Dewey için felsefe, gündelik yaşamdan ve özellikle onun sorunlarından soyutlanabilen, yaşam deneyimini aşan bir şey değildir. Aksine yaşam deneyimini yansıtan, her çeşit aşkınlığı reddeden bir şeydir. Bu nedenle felsefesi yüce, uzak, ideal teorilerin dünyasına değil; Darwinci bireyin yaşam çevresi içerisinde eylediği, James'ın etkisiyle kurulan anlamlı deneyim dünyasına çağırır, Hegelci dinamizm ve bütünlüğü yansıtan bir felsefedir. Bu felsefede ne

⁵⁶ Hegel'in mutlak tininin dinamizmini anımsatarak.

fildişi kulesinden dünyaya ve dünyalı olana yukarıdan ve/veya küçümseyerek bakan filozofa ne de kendi yaşam deneyiminden soyutlanmış bilgelikle tasarlanan teorik felsefelere yer vardır. Birey, yaşam çevresinden koparılıp deneyimden yalıtılarak oluşturulan bir dünyada toplumsallığa feda edilmemiş, aksine yaşam deneyimi içerisindeki karşılaşmalarla süren bir anlam dünyası oluşturmuştur.

Yukarıda da gösterildiği üzere aslında deneyim birikimleriyle ortaya çıkan ve birikerek değişegelen kültürün dinamik yapısı, zamanla yeni deneyimlerin önünü kapatan dahası tüm teorinin deneyimden doğduğunun görülmesini engelleyen bir hal almıştır. Eğitimde de ortaya çıkan bu deneyim yabancılaşmasını çeşitli eğitim olgularında da gözlemlemek olanaklıdır. Eğitimin en önemli belirleyicisi olarak okulların yarattıkları kültür, eğitimin kapsamı, öğrenci ve öğretmen rolleri vs. büyük oranda mutlaklaştırılmış ve dolayısıyla deneyime yabancılaşmışlardır. Tüm bunlar ortaya çıkarken veya yeniden biçimlenirken anlam dünyasını kendisi kuran birey-öznenin rolü de buna paralel olarak sınırlandırılmıştır. Birey kendi etkileşmelerinin zengin olanaklarına, deneyimlerini onu takip edecek deneyimlere taşıyacak sürekliliğe yabancılaşmıştır. Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi dışsal hedefler, eğitime mutlak değerler olarak dayatılmış, bireyin bütünlüğü göz ardı edilerek (beden-zihin, özne-nesne, teori-pratik gibi ayırımlar) bireyin anlam bütünlüğü bozulmuş, yaşam çevresinden koparılmış ve yabancılaşmıştır.

Felsefe tarihinde farklı başlıklar altında değerlendirilen bu ve buna benzer yabancılaşma kaynaklı problemler olagelmektedir. Eğitim felsefesi bakımından değerlendirildiğindeyse, yukarıda sözü edilen yabancılaşma, John Dewey'nin görüp çare aradığı bir sorun olmuştur. Bu bölümde, yabancılaşmaya karşı bir eğitimin Deweyci bir bakışla yeniden okunarak olanaklı olduğu gösterilmeye çalışılacaktır.

Eğitimin deneyimle yakın bir bağının olduğu veya olması gerektiği, hemen herkesin onaylayacağı bir yargıdır. Zira eğitim, deneyimle birlikte ortaya çıkan bir şey değilse nedir? Öğrenme, deneyimle veya deneyimden sonra ortaya çıkan bir şey değil midir? Eğer eğitim deneyimle birlikte ortaya çıkan bir şeyse deneyimin olmadığı bir eğitim, bireyi ve onun anlam dünyasını dışarıda bırakan bir "yabancılaşma" olmayacak mıdır? Bu ve benzeri sorular ışığında bu bölümde bireyin gelişimi, özgünlüğü, hazır bulunuşluğu, tarihselliği⁵⁷ bağlamıyla değerlendirilmeye çalışılacak, eğitim amaçlı tüm faaliyetler bireyin kendisinden, özellikle de bir bütün olarak yaşam çevresinden koparılmadan ele alınırken "deneyim" odaklı bir eğitim, eğitimdeki köklü yabancılaşmaya bir çare olarak gösterilecektir.

Yukarıda sıralanan sorular bağlamında derinlemesine bir inceleme yapıldığında eğitimin deneyimle bağının tarih boyunca -bu çalışmadaki üçlü dönemselleştirmede de gösterildiği üzere- pek kurulmadığı görülmektedir. İlk dönemde öğrenmenin bireyselliğini⁵⁸ aşan sosyal belirlenimlerin altında birey ezilmişken ikincisinde birey, birey adına ve bireye

⁵⁷ Tarihsellik: Tarihin bir olaylar zinciri olarak aktarılmaktan öte yaşanan dönem ve yerin hesaba katılarak etkileşimde içerilen olası tüm yönleriyle ele alınmasıdır. Burada geleneksel felsefenin "Mutlak Hakikat" anlayışında yeri pek olmayan tarihin karşısına ikinci felsefi izleğin tarihsel bir okumasını koymak daha uygundur.

⁵⁸ Öğrenmenin bireyin anlam dünyasında meydana geldiğini savunun, bireyin bütüncül anlayışında bedenli tümülüğü aşan düşünce.

rağmen feda edilmiştir. Son olarak üçüncü dönemdeyse birey, kalabalıklaşan topluma rağmen yalnızlaşmış, anlam(sızlık) dünyasının içinde kaybolmuştur. Buna karşılık genellikle adı “ilerlemeci eğitim”le (*progressive education*) birlikte anılan John Dewey felsefesinin eğitimin bireyselliğini öne çıkardığı, bunu yaparken de onu ne aşırı kutsadığı ne de anlam dünyası içerisinde yersiz-yurtsuz bıraktığı görülmektedir.

Yabancılaşmanın, eğitimin daha ilk dönemlerinden başlayarak bireyin topluma feda edilmesi biçiminde gerçekleştiği yukarıda ifade edilmişti. Böylesine köklü bir yabancılaşmaya Dewey’nin önerdiği çarelerden biri; değişime açık, uzun erimli toplumsal kurumsallaşmadır. Bu kurumsallaşma kendini özellikle eğitimde göstermektedir. Yabancılaşmaya karşı Dewey felsefesinin sunduğu çarelerden bir diğeryse demokrasi kavramıdır. Onun demokrasi ve eğitimi bir arada tutup kurumsallaştırarak varmak istediği şeyin deneyim dolayımıyla dinamik bir gelenek⁵⁹ kurmak olduğu söylenebilir. Bu birlikteliğin kurumsallaşmış yansıması olarak okul, önemli bir eğitsel değer üretim noktasıdır. Düşünür, okulu demokrasinin aktarılacağı, üretileceği (ve hep yeniden üretileceği) en uygun kurumsal yapı olarak görmüştür. Toplumsal kültür (kolektif deneyim birikimi) ile toplumsal kurumların ilişkisini o, T. Jefferson’dan⁶⁰ alıntılarla şöyle vurgulamıştır:

Biliyorum ki yasalarla kurumlar, insan aklının ilerlemesiyle el ele gitmelidirler. Buluşlar sayesinde yeni gerçekler ortaya çıktıkça töreler ve görüşler olaylarla birlikte değiştikçe kurumların da değişmeleri ve zamanın akışına ayak uydurmaları gerekir. Bir insandan çocukken giydiği elbiseyi giymesini istemek, bir toplumdaki barbar atalarının düzeninde çok uzun bir zaman kalmasını istemek gibi bir şeydir (Akt: Dewey, 1962: 149).

Dewey, okulu bir “demokrasi yuvası” olarak görmüştür: demokrasinin doğup, büyüüp, geliştiği, dağılıp yeniden üretildiği bir yer. Onun için okul, demokratik şartların öğrenildiği ve yeniden üretildiği bir yerdir. Ancak demokrasi, okula ve bireye dışarıdan dayatılan bir şey değil, bizzat eğitim ortamı içerisinde doğal olarak ortaya çıkan bir durumdur. Anahtar kavram olarak eğitimi olanaklı kılan deneyim, demokrasi için de aynı sonucu vermektedir. Bir başka deyişle demokratik yaşam olanağı, yalnızca deneyimle ortaya çıkabilir ve bunun için en uygun ortam da okuldur.

Yukarıda yapılan dönemselleştirmelerden ikincisinde (modern) yabancılaşmaya, kendine rağmen, kendisi için feda edilerek kutsallaştırılan bireyciliğe karşı Dewey, Darwincidir. Darwinci ilk filozof olarak kabul edilen düşünür, bireyi tarihselliği içerisinde konumlandırmıştır. Onun felsefesinde birey çok merkezi bir yer tutsa da hiçbir zaman, içerisinde yaşamını sürdürdüğü topluluktan ve doğa çevresinden ayrılarak kutsanmaz. Düalizmin iyice kurumsallaştığı modern dönemde “akıl” (*reason*) adına, bir tümlük olarak bedenli-bireyin eğitimde de bir bütün olarak çevresinden yalıtılmış değil, onunla en uyumlu deneyimleri ortaya çıkarmak amacıyla eğitim ortamı düzenlenmiştir.

Yabancılaşmanın üçüncü dönemi, yersiz-yurtsuz bireyin postmodern dünyasıdır. Bu dönemde modernliğin bilimi ve aklı dışlanmışır. Dinsel düşüncenin hakimiyetinden sonra onun

⁵⁹ Bu, elbette, mutlaklaşmayan, sürekli Deweyci bir sorgulamaya tabi, ilerlemeci bir gelenek olacaktır.

⁶⁰ Thomas Jefferson (1743-1826): Amerika Birleşik Devletleri’nin kurucu 3. başkanı (1801-1809) ve Amerikan Bağımsızlık Bildirgesinin en önemli hazırlayıcısıdır.

yerini dolduran bilim ve aklın da dışlanması bireyi yersiz-yurtsuz bırakmıştır. Yersiz-yurtsuz bireyin ortaya çıktığı postmodern felsefenin başlatıcısı ya da en azından habercisi sayılan, sert mutlakçılık eleştirileri yapmasına rağmen Nietzsche (2003: 222), bilim ve akıldan vazgeçmediğini ve hatta bu iki değeri Avrupa medeniyetinin başat değeri olarak gördüğünü açıkça ifade etmiştir. Aslında Nietzsche'nin savunduğu, Dewey'nin ve ilk Amerikan pragmatistlerinin (Charles S. Peirce ve William James) ortak kabulleri olan mutlak akıl düşüncesinin yadsınmasıdır. Ancak Deweyci eğitimin başlaması için birey-özneye ve Postmodernizmin kayıp bireyinin deneyim birikimine gereksinim duyulduğu da açıkça görülmektedir.

Yabancılaşmanın burada anımsanması gereken ve felsefe tarihinin neredeyse tamamına yayılan, Descartes'le birlikte perçinlenen bir diğer boyutu *beden* problemidir. Zira zihin-beden ayırımına dayanan bu düalizm, eğitimin de doğal veya düşsel deneyimle bağının neredeyse tamamen kopmasına neden olmuştur. Felsefe tarihinde yabancılaşmanın bu boyutuna karşı çıkanlar da olmuştur. Bu anlamda belki de en sert karşı çıkışı yapan Nietzsche'ye göre bu sorun Sokrates'le birlikte başlamıştır. Arzunun (yaşamın) üstünü örterek bedenli-bireyden uzaklaşan, halihazırda sürdürdüğü yaşamı, farklı bir gerçeklik-dünya-yaşam beklentisiyle alçaltan bu anlayış premodern, modern ve postmodern dönemlerde değişime uğrasa da devam etmiştir.

Eğitimdeki yabancılaşmanın deneyimle ilişkisi kurularak ele alındığında bunun tek bir görünümünün olmadığı, farklı biçimlerde gerçekleştiğinin ayırdına varılacaktır. Buna örnek olması için yaygın olarak paylaşılan eğitimin “geleceğe hazırlık” olduğu düsturu ele alındığında yabancılaşma daha görünür biçimde ortaya çıkacaktır. Eğitim tarihine genel olarak bakıldığında “çocuğu geleceğe hazırlamak” adı altında iki yönlü bir yabancılaşmanın sürdürüldüğü görülecektir. Bunlardan ilki geçmişe işaret ederken diğeri geleceğe ilişkindir. Eğitimin içeriğine “geçmiş” boyutuyla bakıldığında, neredeyse tamamen, geçmiş deneyimlerin soyut teorilerini aktarmaktan ibaret olduğu görülecektir. Aktarılan teorik bilgilerin somut deneyimlerle bağı kısmen veya tamamen koparılmıştır. Bu kopuş, aktarılan bilgiyi çoğu zaman ya dogmatik bir kabule ya da işlevsiz bir ezbere dönüştürmüştür. Başka bir deyişle, deneyimle bağı kalmayan bu bilgiler, eğitimde birer yabancılaşma aracına dönüşmüştür. Bunun sonucunda eğitim müfredatını kaplayan bu teorik bilgiler, deneyime dayanmayan, salt öğrenen (aktarılan-öğrenci) olarak görülen bireyle bir bağı kurulmayan, dışardan yapılan bir müdahale olarak kalmıştır.

İkinci boyut olarak “geleceğe hazırlık” ise neredeyse tüm tanımlamalarda geçen bir “gelecek” vurgusuyla ortaya çıkmıştır. Oysa gelecek yönünden değerlendirildiğinde, burada eğitimin yalnızca geçmişe dönük olanı tekrar ettiği görülecektir. Eğitimin geleceğe dönük iddialarının, geçmişin aynen tekrar edeceği tezine dayandığı görülmektedir. Zira geleceğe ilişkin tasarlanan eğitim müfredatları çoğunlukla geçmiş deneyimlerden kopuk soyutlamalardan ibarettir.

Yukarıda değinilen geleneksel eğitimdeki yabancılaşmanın aksine Deweyci eğitim, bir çocuğu geleceğe tam olarak hazırlama düşüncesinden uzak durmuştur. Zira gelecek sabit ve değişmeyen bir şey olmadığı gibi çocuk da tarihselliğin bir parçası olarak sürekli farklılaşmaktadır. Bu değişimlere bağlı olarak eğitim kavramının anlam içeriği de aynı kalmayıp, çağlar ve toplumlar arasında önemli değişiklikler göstermektedir. Ancak eğitimle ilgili sorgulamalar tam da burada başlamaktadır. Zira değişimin kaçınılmaz olarak kabulü,

eğitimin olanaksız olduğu anlamına mı gelmektedir? Çünkü eğitim içeriğinin oluşturulması için geçici de olsa belirlenmişlik/sınırlanmışlık gerekmektedir.

Eğitimde sürekli bir farklılaşmayla ortaya çıkan değişimler, öğrenciye bir şeyler aktarmanın olanaksızlığını göstermemektedir. Ancak eğitimin, dikkatli ve uzun değerlendirmeler sonucu yapılması gerektiğini göstermektedir. Yaşam deneyiminin ve bilinen tüm unsurlarının değişim içerisinde olduğu eğitimde, geçmiş deneyimlerin mutlaklaştırılması, geleceğe ilişkin yapılacak eğitim içeriğinin bunlardan çıkan teorilere göre belirlenmesi yabancılaşmayı sürekli kılacaktır. Gelenekselleşen eğitim uygulamalarına bakıldığında yabancılaşmanın bugün de sürdüğü görülmektedir.

Eğitim içeriği büyük oranda deneyimden yalıtılmışken birey de kendi deneyim ve potansiyeline yabancılaşmıştır. Çevresinden de soyutlanan bireyin yabancılaşması daha da derinleşmiştir. Bunun sonucunda, başta okullar olmak üzere eğitim kurumları⁶¹, çare olmaları beklenen yabancılaşmayı artıran bir araca dönüşmüşlerdir. Bireyin içinde yaşadığı çevreye (doğa ve toplum) kurumsal eğitim aracılığıyla yabancılaşmasına, Türkiye gezisinden sonra, yazdığı raporunda Dewey (1939: 26) şöyle dikkat çekmiştir:

Hemen bütün mekteplerin en büyük zaafı -bu zaaf hiçbir şekilde yalnız Türkiye okullarına özgü değildir- okul öğretiminin çocukların halihazırdaki hayatlarından ve bölgenin şartlarının gereklerinden ayrı bulunmasıdır. Okul, bölgesinden adeta soyutlanmıştır. Ve çocukların nazarında okulda yapılan işlerin etrafındaki gerçek hayat ile alakası yoktur.

Bu çalışmada ortaya konan “yabancılaşma”nın çaresi eğitimidir. Ancak burada eğitimden kasıt, halihazırda okullarda sürdürülen yabancılaşmayı derinleştiren eğitim değildir. Zira daha önceki kısımlarda da belirtildiği gibi, bireyin yabancılaşmasına yardım eden hiçbir etkinlik “eğitim” olarak değerlendirilemez. Çünkü eğitim kavramının anlam içeriği; doğal olarak gelişmeye, kendi potansiyellerini ortaya çıkarmaya, bireysel özerkliği gerçekleştirmeye, çevresiyle uyum sağlamaya dönüktür. Aksi bir aktarım veya etkilenişle ortaya çıkan değişim, bireyin gelişiminin aksine gerçekleşen bir değişim, eğitim olarak adlandırılmaz. Zira eğitim, bireyin içerisinde yaşadığı çevreyi ve onunla etkileşim halinde kendisini bir bütün olarak tanıma, bulunduğu şartlar içerisinde bireysel kabiliyetlerini olanaklı en yüksek seviyeye çıkararak çevreye uyumu (Darwinci bağlamıyla) en üst düzeye taşıma amacı güder.

Dewey için eğitim, içten gelen bir olgunlaşma sürecidir ve bu süreç bir soyutlanmayla değil; halihazırdaki organik eğilimlerle, içinde bulunan koşullarla etkileşim içerisinde ilerlemektedir (Dewey, 2004: 85). Onun eğitim anlayışında ortaya çıkan Darwin etkisi bireyin (biyolojik organizma) yaşam çevresine uyum (adaptasyon) sağlaması, varlığını sürdürebilmesinin anahtarıdır. Düşünüre göre eğitim çalışmalarının da bu durumu gözetmesi gerekir: "Çevre koşulları değiştikçe etkinlik şeklimizin de değişmesi gerekir. Aksi takdirde çevre koşullarıyla dengeli bir ilişki kurulabilmesi imkânsız hale gelir." (Dewey, 2004: 96-97).

⁶¹ Buradaki “eğitim” kavramının kullanımı özellikle tercih edilmiştir. Çünkü olumsuz herhangi bir değişim “eğitim” olarak adlandırılmaz. Ayrıca Dewey için eğitim, kendi içerisinde bir değerdir ve değerler de kavram içeriği gereği olumludurlar.

Deweyci eğitim, dışarıyla her türlü etkileşime açıktır hatta bu etkileşimi zorunlu görmektedir. Ancak aynı anlayışa göre eğitime dışarıdan herhangi bir hedef dayatılamaz zira eğitim kendi içinde bir değerdir.

Yukarıdan aşağı baskıya karşılık, kişinin kendisini ifade etmesi ve geliştirmesi (*cultivation*); dıştan empoze edilen disipline karşılık serbest faaliyet; ders kitaplarından ve öğretmenlerden öğrenmeye karşılık tecrübelerle öğrenme; yalın maharet ve tekniklerin egzersizle edinilmesi yerine doğrudan doğruya becerilerin öğrenilmesi; az çok uzak bir gelecek için hazırlanmak yerine günün imkân ve fırsatlarından faydalanma; değişmeyen amaç ve araçlara karşılık değişen bir dünyayı tanımak gibi. (Dewey, 1966: 12).

Eğitimde, dışarıdan belirlenmiş bir hedefe, yine dışarıdan bir müdahaleyle ulaştırmaya çalışmak, yabancılaştırmaktadır. Çünkü eğitim, dışsal amaçlarla kullanılan bir araç değil, kendinde amaçtır. Eğitimin kendisi dışında herhangi bir ereği yoktur. Zira eğitimin eğitim dışında bir ereğinin olması, onu araçsallaştırmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimin bir ereğe ihtiyacı da yoktur. Zira yaşam deneyimi içerisinde formel veya informal olarak ortaya çıkan eğitim fırsatları, daha fazla eğitime yol açmaktadırlar. Kendinde amaç olarak eğitimin sonuçları bakımından bireyin gelişimine katkı sağladığı açıktır.

Eğitim, yaşamın kenarında duran, yaşamın onsuz da sürdürülebildiği bir araç değil; bizzat yaşamın kendisidir. Dewey'nin (2004: 221) de belirttiği gibi: "Eğitim, yerine getirilmesi gereken bir görev olarak görülmemelidir; eğitim, öğrencinin kendi hedefleri olan etkinliklerinin getirisi olmalıdır." Başka bir deyişle eğitim, dışarıdan belirlenim değil, birey-öznenin deneyimlerinin birikiminin sonucu olmalıdır. Eğitim, bitimsiz bir deneyim sürecidir:

Eğitim, deneyimlerin hep devam eden yeniden-yapılanması olarak algılanmalıdır ki ilerlemenin ve eğitimin amacı tektir ve aynı şeyi ifade eder. Eğitime dışarıdan bir amaç belirlemek -ona bir hedef ve standart vermek gibi- eğitimsel sürecin anlamının büyük kısmından mahrum edilmesi demektir ve bizleri çocukla ilgili yanlış ve dışsal uyarıcılara iter. (Dewey, 2018: 6).

Dışarıdan eğitime hedef dayatılmasını onaylamayan Dewey için eğitim, en azından geleneksel formel eğitim⁶², dışsal bir unsurdur. Ancak burada dışsallığa yapılan vurgunun temelinde, çevresiyle sürekli *etkileşim halinde bireyin deneyimlerinin parçası* oluşu yatar. Ayrıca eğitimin etkisinin dışsal olması, etki kapasitesinin düşük olacağı anlamı taşımaz. Nitekim düşünöre göre, bizi harekete geçiren, tepkilerimizi biçimlendiren itkiler daha çok dışsaldır. "Güdü denilen şeyin, kılı kırk yaran bir inceleme sonunda, insan tabiatının basit öğelerinden çok, kültür koşullarının biçimlendirdiği karmaşık birtakım tutumlar olduğu görülür." (Dewey, 1962: 104). Dolayısıyla bu karmaşık tutumların içinden doğduğu toplum ve toplumsal deneyim birikimi olarak kültürün en çok etkilendiği dışsal unsur eğitimidir, denebilir.

Bireyi dışarıdan etkileyenlerden biri olması bakımından eğitimle bağı kurulacak unsurlardan biri de bilimdir. Dewey, bilimin Modernist bir mutlakçılıkla kabul edilmesine karşı olsa da bilim onun felsefesinin ve eğitim teorisinin temel dayanaklarından. Ona göre bilim, değerleri zayıflatabiliyor veya yok edebiliyorsa yeni değerler üretme kapasitesi de var demektir. Dahası bilimin var olan değerleri ortadan kaldırıp yeni değerler yaratması bir

⁶² Formel eğitim: Belli bir programa bağlı, uzmanlarca tasarlanıp uygulanan eğitime denir. Bunun yanı sıra plansız ve kendiliğinden gerçekleşen eğitime ise informal denir.

zorunluluktur: "Bilime geleneksel değerleri yok etme olanağını veren ama onun yeni değerler yaratma gücüne inanmayan bir kültür, kendini yok eden bir kültürdür." (Dewey, 1962: 146).

Eğitim, bilimle somut etkileşimi bulunan aynı zamanda bilim olma iddiası taşıyan bir alandır. Nitekim eğitimin en temel varlık amaçlarından biri, bilimsel olanı aktarmak ve bilimin daha çok üretilmesini olanaklı kılmaktır. Öte taraftan eğitim de bilimsel üretimin odaklarından biridir. Ayrıca eğitim, kendi işleyişi içerisinde ürettiği bilgiyi veya bilimsel bilgiyi bilimsel biçimde aktarır. Tüm bu bilimsel olanla ilişkisi bir yana eğitim, bilim gibi hem değer üretimi yapabilmekte hem de toplumsal değerleri benimsetebilmektedir.

Çoğunlukla eğitim için yapılan, "istendik davranış değişikliği" tanımı burada tekrar anımsandığında, Dewey'nin bakışını nasıl farklı temellendirdiği daha net görülecektir. Onun anlayışında birey, kendi deneyim birikimine bağlı olarak etkileşimlerde bulunarak her türlü eyleme yanıt vermekte, uyum göstermekte ve yeni öğrenmeyle yeniden eylemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre: "Büsbütün kendi başına, yalıtılmış bir eylemin olması olanaksızdır çünkü tüm etkinlikler bir durum aracılığıyla ve onun şartlarına referansla gerçekleşmektedir." (Dewey, 1966: 31). Kendi başına bir yanıt olan eylem, bir araya getirildiğinde de yine bir bütünlüğün parçasıdır. Her ortaya konan eylem-davranış, bireyin daha önceki deneyimlerinin yeni etkileşimlerle anlam kazanmasıdır. "Davranış, bir sonraki basamak değil, bir seridir. Kendi başına kararlara varabilir -varmalıdır da- ancak hiçbir eylem bağlı olduğu seriden bağımsız anlaşılamaz." (Dewey, 1998b: 69). Deneyim, bireyin devam eden yaşam bütünlüğü bozulup yalıtılarak ele alınabilecek bir şey değildir. Deneyim, yaşam akışı ve bütünlüğü içerisinde işlev ve anlam kazanır. Eğitim söz konusu olduğunda, eğitsel davranışlar için de durum benzerdir.

Her etkileşim özne ve nesneyle sınırlı olmayıp bireyin halihazırda süren (birikmiş) deneyimleriyle de etkileşim durumundadır. Dewey'e göre bu hazır bulunuşluk (deneyim birikimi) zorunludur: "Eğer bir çocuk (yahut yetişkin) çözülmesi gereken bir problemle karşılaşır, dayanabileceği ilkel bir deneyimi olmayınca onu düşünmeye teşvik etmek boşunadır, faydasızdır." (Dewey, 1957: 13). Bir diğer deyişle deneyim, bitimli bir idealin araçsal basamağı değil, bitimsiz ve sonsuz çeşitlikte bir etkileşimin yeniden ortaya çıkan görünümüdür.

Deweyci deneyimin "süreklilik" ve "etkileşim" olmak üzere iki boyutunun olduğuna daha önce de değinilmişti. "Süreklilik", eğitim içerisinde yaşanan deneyimlerin herhangi bir sıfır noktasından başlamadığını ifade etmektedir. Zira deneyim, her bireyin kendi tarihselliği içerisinde kazandığı öznel anlamı ifade etmektedir. Deneyim, kendi içerisinde ve çevresiyle etkileşimde bulunma olanağı olan, her şeyle sonsuz bir etkileşim içerisinde çeşitlenen bir kavramdır. Bitimsiz oluşunu ve sürekli yinelenmesini Dewey (2004: 95) şöyle açıklamaktadır: "Deneyimin anlamına katkıda bulunan ve ardından yaşanacak deneyimin akışını yönlendirebilme yeteneğini artıran süreç, deneyimlerin yeniden yapılandırılması ya da düzenlenmesidir." Bu deneyimler, bir tamamlanmışlık anlamında değil, yeni deneyimlere sürekli olanak açması bakımından değerlendirilir.

Dewey'de kavrayışın deneyimle olanaklı hale gelmesi bir alternatif değil, bir zorunluluktur. "Bir şeyin gerçek değeri ancak o şey deneyimlendikten sonra bilinebilir. O ana

kadar o şey, bir hayalden, göze çarpan bir yanılsamadan başka bir şey değildir.” (Dewey, 1957: 28). Bu bağlamda, eğitimde deneyimin her iki boyutunun (süreklilik ve etkileşim) işlevlerinin eğitimin kurumsal yapısı nedeniyle farklılaşması ve sistemli bir somutluk kazanması doğaldır. Söz konusu bu somutluk çerçevesinde Deweyci deneyimin boyutları eğitime yansımaktadır: yakından uzağa ve yaparak-yaşayarak öğrenme, çocuğa görelilik, sosyallik, yaşama yakınlık (hayatılık), bilinenden bilinmeyene, bütünlük gibi “öğretim ilkeleri” olarak terimleştirilen yöntem ve yollarla bir eğitim...

Doğrudan vurgulanmasa da çalışmanın buraya kadarki kısmında daha çok somut deneyimler ve bunların eğitimdeki görünüşleri üzerinde durulmuştur. Ancak daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere deneyimlere eşlik eden bir zihinsel boyut da söz konusudur. Zaten düalizm karşıtı Dewey için tek başına bedensel bir deneyim anlayışı da yabancılaştırıcı olacaktır. Bu nedenle ondaki somut deneyimler, bir diğer deyişle “deneme” olarak deneyimle birlikte düşünmeye de kısaca değinmek gerekmektedir.

“Düşünme”, Dewey için önemli bir kavramdır. En önemli eserlerinden birini de (*Nasıl Düşünürüz?* - *How We Think*) bunun üzerine yazmıştır. Bu kavram deneyim ve dolayısıyla eğitimle de ilişkilidir. Ancak düşünme kendiliğinden, bir anda ortaya çıkan bir şey olmadığı gibi yalnızca bazı “genel ilkeler”le de oluşturulamaz. Gündelik yaşamda karşılaşılan bazı somut veya düşsel⁶³ problemlere dayanması gerekmektedir. Çünkü düşünmenin başlangıcında bir kafa karışıklığı, şaşkınlık veya şüphe vardır. Bu “şaşkınlık” ve “şüphe”, onun ilk baskısı “orta dönem”ine (1899-1924) denk gelen 1910’da yaptığı ancak 1933’de “geç dönem”de tekrar ve kapsamını büyük oranda genişleterek yayımlattığı *Nasıl Düşünürüz?*’de gösterdiği gibi problem çözme adımlarına (*reflective thinking*) dayanmaktadır. Ünder’in (2020: 53) vurguladığı gibi bu, Dewey’nin “bilimsel düşünce” de dediği yöntemdir. Bu yöntemin adımları Dewey’den (1910: 72) özetle şunlardır: “I. Bir zorluk duyma, II. Zorluğun sınırlarını tespit etme ve tanımlama, III. Olası çözüm önerileri üretme, IV. Öneriler üzerine akıl yürüterek geliştirme, V. Kabul etmeye veya reddetmeye götürecek daha ileri gözlem ve deney yapma.”

Kısaca değinmek gerekirse düşünme, öğrenme ve dolayısıyla eğitim bir problem çözme ve dolayısıyla etkin bir deneyimleme sürecidir. Dewey (1957: 20), etkin deneyimle ortaya çıkan bir öğrenmenin kalıcılığını şöyle örneklendirmiştir: "Bir tarafı yanmış olan çocuk, ateşten korkar. Duyulan acı, sıcaklığın özellikleri hakkında bir söylevin doğurabileceği sonuçtan daha kuvvetli bir sonuç doğurur." Dolayısıyla problem çözme, düşünmenin temelindeki işlem basamakları olsa da etkili öğrenmenin de yoludur.

Yukarıda sözü edilen geleneksel eğitimin aksine Dewey’de eğitim, kendinde amaç olarak belirlemektedir. Mutlaklaştırıcı tüm teorilerin karşısına Darwinci değişim, Hegelci dinamizm ve Jamesçi teori karşıtlığıyla çıkmıştır. Mutlaklaştırmacı olmamakla birlikte her eğitim teorisi gibi onun da geleceğe dönük bir iddiası vardır ancak bu, geleneksel olanın farklı olarak, geleceği geçmişin bir yinelenmesi olmaktan korumaktır. "Eğitimin amacı gençlerin

⁶³ Daha önce de söz edilen “düşsellik”, özellikle eğitim açısından Deweyci bir can simidi gibidir. Eğitim ortamı düzenlenirken açıktır ki olası tüm gerçeklikler somutlaştırılmaz. Bu bakımdan çeşitli görsel veya işitsel araçlarla yaratılacak düşsel gerçeklik ve buna bağlı olarak düşsel problemler, deneyimlemenin farklı bir çeşidi olabilir.

geçmişini özetleyerek yinemesini sağlamak değil, gençliği geçmişini yeniden canlandırmak ve tekrarlamaktan kurtarmaktır." (Dewey, 2004: 91). Yinelemeden kurtarılan eğitim; birey odaklı, deneyim birikimiyle ve tarihsellik bağlamıyla ilişkilendirilerek ortaya çıkan bir gelecek tasarımı olacaktır. "Değişen bir toplumda çocuğu geleceğe hazırlamak demek, ona kendi komutasını vermek ve böylece kapasitesini tam kullanmaya hazır olacak şekilde onu eğitmek demektir." (Ratner, 2018). Dolayısıyla eğitimin amacı, bireyin deneyim dünyasını zenginleştirmek ve bu sayede uyum kapasitesini artırmaktır. Kurumsallaşan eğitim, uygun tasarımlarla ortaya çıkacak deneyim olanaklarıyla öğrencilerini geleceğe hazırlar. "Eğitimi uzak bir geleceğe hazırlanmış gibi algılamaya, bir olgunlaşmamış gibi görmeye, dıştan verilen formasyon gibi değerlendirmeye ya da geçmişin yeniden üretilmesi olarak düşünmeye son verilmelidir. Eğitim deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılması sürecidir." (Dewey, 2004: 99).

Yukarıda da söz edildiği gibi Deweyci deneyimin "etkileşim boyutu" deneyimleri çoğaltırken "süreklilik" boyutu bireye daha fazla deneyim olanağı sunar. Dolayısıyla deneyim, *süreklilik* ve *etkileşim* boyutlarıyla bitimsiz olarak açılıp çeşitlenen, yeni deneyimlere olanak açarak zenginleştiren bir süreçtir. Zaten onun için eğitim teleolojik değil, sürgit yenilemelerle çeşitlenerek devam eden, uyum potansiyelini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan bir süreçtir. "Eğitimin sürekli bir yeniden yapılanma olduğu fikrinin bu ve bundan önceki bölümlerde eleştirilen tek taraflı yaklaşımlardan temel farkı, sonu (sonucu)⁶⁴ ve süreci özdeşleştirmesidir." (Dewey, 2004: 97). Böylece eğitim bir telos uğruna yapılan herhangi bir uğraşı olmayacak, kendinde amaç olarak kalacaktır. Birey, eğitimi kendinde bir amaç ve sürgit etkileşimler süreci olarak görecektir. Bir diğer deyişle eğitim süreci, teleolojik bir katlanma süreci değil, bireyin yaşam karşısında aralıksız süren duygulanımının bir parçasıdır. Kurumsallaşmış geleneksel eğitimden farklı olarak, bireyi ve onun eşsiz deneyimlerini ve deneyim olanaklarını zenginleştirme üzerine kurulmuştur.

Birey (öğrenci) odaklı olmayan veya geleneksel Amerikan bireyciliğini sürdüren eğitimde eğiti(m)ciler, çocuğun eşsiz deneyim birikim ve potansiyeline uygun hareket etmediklerinden yabancılaşmanın nedeni olmuşlardır. Bu duruma Deweyci çare olarak; deneyimden-kültürden, çocuktan, çevreden, eylemden, bedenden, yetenekten başlayan bir yaklaşım ortaya konarken diğer taraftan da bireyin dikkatli bir biçimde gözlemlenmesi söz konusudur. "Yetişkinler, yalnızca çocuğun ilgilerinin devamlı ve ahenkli gözlemlenmesi yoluyla onun hayatı içerisine girebilir, neye hazır olduğunu ve hangi materyalle daha faydalı çalışabileceğini görebilirler." (Dewey, 2018: 7).

Deneyim, eğitimi olanaklı kıldığı gibi yabancılaşmayı da engellemenin zengin olanaklarını açmaktadır. Çünkü deneyim, yabancılaşmanın düalist yansımalarından biri olarak yalnızca öznenin nesneyi epistemik bir araç olarak konumlandırmasıyla değil, aynı zamanda yaşam dünyasının sürdürüldüğü çevrede bir doğa yaratma ve onu tanıma işidir. Zaten Deweyci bakışta herhangi bir şeyin (kavram, nesne, bağlam vs.) doğasının keşfi, yalnızca bir nesnenin özne tarafından epistemolojik belirlenimi veya özne tarafından ve özneye göre

⁶⁴ Orijinal metinden alınmıştır: Dewey, J. (1922). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York.

konumlandırılması değil, öznenin nesneyle ve tüm çevresiyle sürgit etkileşiminin tarih dolayımıyla bir anlam kazanmasıdır.

Genel olarak geleneksel felsefede, özeldiyse Descartes’la birlikte başlayan Modern Dönem’de bireyin belli bir tarih ve kültür birikimiyle eylediği, felsefenin ilgisini çekmemiştir. Bu nedenle birey, yakın tarihlere kadar, yalıtılmış bir belirlenmişlik içerisinde değerlendirilmiştir. Örneğin, bazen Orta Çağ’ı da kapsayan teolojik bir belirlenmişlik söz konusuyken bazen de Descartes’le birlikte ortaya çıkan rasyonalist bir belirlenmişlik söz konusu olmuştur. Kısaca ifade edilecek olursa Hegel’e kadar özne, çevresinden yalıtılarak değerlendirilmiştir. Bu durum, Hegel’le birlikte değişmiştir ve özne ilk kez bir tarihsellik kazanmıştır. Böylece birey-öznenin etkileşimlerin bir parçası, deneyimlerin tarihsellik içerisindeki birikimi olarak ortaya çıkmasının yolu açılmıştır.

Hegel’le başlayan bu değişim sonradan Dewey’i de etkilemiş, bireyi bölünmüş bir zamanın soyutlanmışlığında değil, sürgit bir kültür-çevre-doğa etkileşiminin parçası olarak ele almıştır. Bireyin yaşadığı çevrede eğitim kurumu aracılığıyla edindiği deneyim, daha önce de belirtildiği gibi, deneyimlerden yalıtılmış, teorik-ezberci bir aktarım değil, birey-öznenin kendi anlam dünyasıyla etkin katılım sağladığı etkileşimlerle oluşmuştur. "Eğitim, deneyimlerin sosyal sürekliliği sağlamak üzere kuşaktan kuşağa aktarılması suretiyle anlamlarının yenilenmesi sürecidir." (Dewey, 2004: 346).

Eğitim süreci (formel veya informal) içerisindeki birey, çevresiyle aktif bir etkileşime girerken kendi etki gücünü de artırmak, var olanı anlayıp yeni anlamlar yaratmak için eğitim kurumunun sunduğu içerikte (müfredat) belirleyici olmaktan kurumun yönetimine kadar tüm alanlarında yer alabilir. Yukarıda dile getirilenlerden hareketle eğitim, bireyin yaşam dünyasını zenginleştirme ve bir parçası olduğu kültürü yeniden yaratma fırsatıdır. Böyle bir eğitimde birey, başkalarının deneyiminden soyutlanarak edinilen teoriyi ezberleyerek yabancılaşmadan kendi yaşam dünyasının sonsuz çeşitliliği içerisinde eyleyecektir.

Deneyim odaklılık, eğitsel bakımdan sadece bir olanak değil, aynı zamanda etkili bir seçenektir. Deneyim, etkili öğrenme yöntemi, eğitimse eğitici etkileşim olanaklarıyla deneyim yaratmanın verimli yoludur. Dewey’nin yukarıda geçen örnekte söz ettiği “elin yanması” ve onu takip eden sürecin öğrenmedeki üstünlüğü ortadadır. Ancak bu, her deneyimin eğitici olduğu anlamına gelmediği gibi her öğrenmenin zorunlu olarak somut yaşam deneyimi biçiminde gerçekleşmesi gerektiği (düşsel-sanal deneyimi akılda tutarak) anlamına da gelmemektedir. Deweyci deneyimin boyutları olan etkileşim (*interaction*) ve süreklilik (*continuity*) zorunlu olarak karşılaşmalarla gerçekleşse de -yukarıda da işaret edildiği gibi- her karşılaşma deneyim olmadığı gibi her deneyim de eğitici değildir. “Gerçek eğitimin deneyimle gerçekleştiği kanısı, bütün deneyimlerin aynı derecede gerçekten eğitici olduğu anlamına gelmez. Deneyim ve eğitim doğrudan özdeş tutulamaz. Bazı deneyimler eğitsel değildir." (Dewey, 1966: 16). Ancak eğitici deneyimlerin oluşması için uygun bir çevre olarak okul, önemli bir noktadır. Amacı eğitim olan okulların eğitici deneyimler için uygun bir ortam olacağı açıktır. İşte bu nedenlerle çalışmanın bundan sonraki bölümünde, çalışmanın savı, eğitim içeriğinin değil, eğitim ortamının upuygun bir hale getirilmesidir.

Deneyimin eğitici olması için somut yaşam deneyimi gerektirmesi ise bir başka önemli konudur. Ayrıca eğitici olarak değerlendirilebilecek somut-sanal-düşsel deneyimlerin bilgisinin bireye iletilmesi ve onun yeteneğinin artırılması için uygun bir eğitim ortamının sağlanması gerektiği de açıktır. Aksi halde bilgi ezber, yetenek ise ötekini tekrar etmekten öteye gidemeyecektir. "Gerçekten eğitici nitelik taşıyan bir deneyim, bilginin iletildiği ve yeteneğin artırıldığı bir deneyimdir." (Dewey, 2004: 96). Böyle eğitici deneyimler için uygun deneyim-eğitim ortamına ilişkin tartışma çalışmanın son bölümünde yapılacaktır.

3.3. Bir Deneyim ve Seçilmiş Karşılaşmalar Alanı Olarak “Okul Ortamı”

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde eğitim tarihinin, birey-özne için bir yabancılaşma tarihi olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde de gösterildiği üzere, birey-özne premodern dönemde neredeyse görmezden gelinmiş, topluma feda edilerek toplum için araçsallaştırılmıştır. İkinci dönem (modern), bireyin birey uğruna araçsallaştırıldığı, yaşam alanının, birikiminin göz ardı edilip homojen bir bakış altında diğer bireylerle yan yana konup katı bir içeriğe maruz bırakıldığı dönemdir. Üçüncü sıradaki postmodern dönemdeyse toplum için araçsallaştırma ve modernizmin mutlaklığı terk edilmiştir. Ancak bu kez bireyin topluma, bilime ve kendine inancı aşındırılmış ve buna bağlı olarak sadece eğitim içeriğine değil, bir bütün olarak eğitime yabancılaşması söz konusu olmuştur.

Bir önceki bölümde (3.2. Dewey’de Deneyim Kavramı) belirtildiği üzere okullar, köklü yabancılaşmaya paralel olarak birey-özne için arzu edilir olmaktan uzaklaşmışlardır. Okullar, öğrencilere aktarmak istedikleri ağır ders içeriklerinden dolayı onları uzun süreler boyunca okulda beklemek zorunda bırakmaktadır. Eğitim içeriği, bireyin okula gelmeden önceki ve okul dışındaki yaşamından uzak ve neredeyse birbirinden bağımsız dersler ve ders konularıyla dolmuştur. Bugünü ıskalayan ve “geleceğe hazırlık olarak eğitim” adı altında şimdinin hazzının eğitim için önemsiz olduğu vurgusu gibi nedenlerle okullar, arzulanır olmaktan iyice uzaklaşmışlardır. Oysa Dewey için eğitim, bireysel her türlü yalıtılmışlıktan uzak, çevre-toplum ile sürekli bir etkileşim halinde ilerleyen, “burada ve şimdi” gerçekleştirilen bir etkinliktir. Çünkü eğitim, yaşama bir hazırlık değil, bizzat yaşamın kendisidir.

Eğitim tarihi boyunca öğrenme konusunda iki kabulün olduğunu ve bunların birbirleriyle karşıtlık ilişkisi içerisinde olduklarını ve bu çatışma nedeniyle eğitim literatüründeki tartışmaya egemen olduklarını söylemek gerekmektedir. Bu kabullerden ilki ve daha eski olanı: öğretmen merkezli öğrenmedir. Eğitim tarihinin başlangıcından modernizme kadar süren uzun döneme hâkim olan anlayış budur. Öğretmen/eğiti(m)ci, bilen kişi veya kaynak olan aktarıcı ile bunun karşısında aktarılanı⁶⁵ öğrenmesi beklenen öğrenci/öğrenen veya çocuk vardır. Bir başka deyişle eğitimin tarafları olarak hem öğretmen hem de öğrenci kendileri için belirlenmiş role uyarak bir aktarma işlemini gerçekleştirmişlerdir.

Modernizmle birlikte ortaya çıkan ve Avrupalı eğitimcilerle birlikte tüm dünyaya yayılan diğer yaklaşım ise “öğrenci merkezli” olandır. Bu anlayışla çocuğun merkeze taşındığı düşünülmüş ve eğitimin çocuğa uygun olarak gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Buna uygun olarak

⁶⁵ Burada “aktarılan” sözcüğü, öğrenciyi karşılamak için kullanılmaktadır.

okul mimarisinde, öğretmenin öğrenciye yaklaşımında öğrenciyi merkeze alan bazı değişiklikler olmuştur. Ayrıca modernizmle birlikte eğitim içeriğinde bilime daha çok yer veren değişiklikler olmuştur. Ancak bireyin yabancılaşmasına çare olabilecek önemli değişiklikler başlar gibi olmuşsa da bütüncül deneyimiyle birey-özne anlayışına uygun bir değişim gerçekleşmemiştir. Dolayısıyla modern dönem, premodern eğitime ve özellikle premodern eğitimdeki yabancılaşmaya (bireyi topluma feda edilecek beliren) çare olamamıştır. Modern eğitim, eleştirdiği premodern eğitimin “birey” anlayışını sürdürmüştür. Daha önce belirtildiği üzere, birey odaklı olmayan yabancılaştırıcı eğitimin (premodern) öğrenciyi ve onun çevresini büyük oranda görmezden gelen, yetişkinlerce belirlenmiş bir bakış açısı vardır.

Deweyci yaklaşımda birey ne premodern dönemdeki gibi abartılı bir toplum anlayışına feda edilmiş ne de modern dönemdekine benzer biçimde kutsallaştırılmıştır. Zira bu iki dönemin katı sınırlarla belirlenmiş birey anlayışı, karşılaşmalarla⁶⁶ ilerleyen ve bütüncül bir zihinsel-bedensel etkileşimi olan bireyi görmezden gelmiş ve yabancılaşmaya neden olmuştur. Eğitimin “burada ve şimdi” olanla değil, yalnızca amaçlı (*intentional*) olanla ve geleceğe hazırlık olarak eğitimle ilgili olması gerektiği düşüncesi ve belirli bir alana odaklanırken karşılaşmaların zenginliğinin yadsınması, yabancılaştırıcı eğitimin bir kalıntısıdır. Çünkü bu, öğrenmeyi sınırlayan, onu herhangi bir otoritenin kontrolüne bırakan ve bu nedenle karşılaşmaları yok sayan bir yaklaşımdır.

Eğitim dönemselleştirmesinin üçüncüsü olan Postmodern dönemde birey, ilk iki dönemin ayırdına varmıştır. Ancak bu defa farklı bir biçimde savrulmuş, Nietzsche’nin işaret ettiği Hristiyan ahlakının çöküşünü, Freud’un etkisiyle kendi evinin bile efendisi olmadığını görmüştür. Öte yandan yine bu dönemde, yaşanan I. ve II. Dünya Savaşlarının da etkisiyle modernizmin biricik inancının temeli “birey”e güven tamamıyla yitirilmiştir. Bununla birlikte geçmiş her iki dönemdeki teleolojik birey anlayışına da yüz çevrilmiştir. Bu güven kaybı ve çözülüş bireyi adeta zeminsiz, yersiz yurtsuz bırakmıştır. Bir başka deyişle Freud’un ve Darwin’in ardından, mutlakçı bir kaynak (öğretmen, kitap, öğrenci vs.) belirleniminin isabetli olmadığı açıkça ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda mutlakçı ve düalist çabaların yabancılaşmayı derinleştirdiği görülmüştür. Eğitim bakımından yabancılaşma derinleşerek sürmüşse de eğitimin yaşam deneyiminin içerisinde sonsuz etkileşimlerle sürdüğünü, iki kutuplu aktaran-aktarılan sınırlanmışlığının ötesinde gerçekleştiğini John Dewey net bir şekilde görmüştür. Onun geleneksel eğitime eleştirel bakışından esinle, değişmez eğitim yığınları belirlemek/yaratmak yerine, etkileşim olanaklarını artırmak olanaklıdır. Bu olanak, eğitime yeni içerikler (müfredat) dayatmak yerine, eğitim ortamını uygun ve zengin etkileşimlere göre tasarlamaktır. Böylece eğitim, derinleşen yabancılaşmanın bir parçası olmayacak, çare olacaktır.

Dewey, okulu yabancılaşmanın bir çaresi olarak görmüştür. Zira okul, onun için, sadece bir şeyler aktarılan, özellikle çocukların yaşamlarının belli bir dönemini geçi(şti)rdiği bir yer olmamıştır. Onun için okul, çocukların seçilmiş karşılaşmalar yaşamasını sağlayan zengin bir ortamdır. Bedenli varlık olarak birey-özne, yaşam dünyasındaki karşılaşmalar ve etkileşimlerle

⁶⁶ Karşılaşma: Doğal ve sosyal çevrede, bilinçli veya istemeden bireye yapılan ve bireyin çevresine yaptığı fiziki, duygusal tüm etkidir.

bir bütünlük oluşturmaktadır. Birey-özne, bulunduğu ortamda ve bu ortam dolayısıyla kazandığı kesintisiz karşılaşmalarla ve etkileşimlerle bir bütünlük içerisinde. Bu bitimsiz karşılaşmaların hem bir parçası olan hem de karşılaşmalara maruz kalan birey-özne için ortam; karşılaşmaların yönünü, şeklini ve şiddetini belirleyen en önemli öğedir. Bu bağlamda eğitim ortamı, diğer adıyla okul; karşılaşmaların yönünü, şeklini, şiddetini vs. belirlemektedir. Bu bakımdan düşünürün deneyim felsefesinde eğitim ortamı (okul), aktarılabilecek içeriği ve aktarım deneyimini seçilmiş karşılaşmalarla belirlemektedir.

Eğitim her ne kadar sonsuz bir karşılaşma çeşitliliği sağlasa da okulun derin sorgulamalarla belli bir program çerçevesinde hareket etmesi de beklenir bir durumdur. Ne de olsa eğitim, amaçlı deneyimlerin gerçekleşmesi için kurulmuştur ve eğitim amaçlı deneyimin istendik ve programlı olduğu ve bunun sınırlarının pek çok yönden belirlendiği açıktır. Ancak bu amaçlılık ne öğretmen ne de öğrenci için deneyimin sınırlarını göstermektedir. Çünkü amaçlı veya amaçsız tüm karşılaşmalar belli bir etkiye sahiptir. Eğitimin önemli bir kısmı da öğretmen veya öğrenci fark etmeden bu sonsuz karşılaşmalar içerisinde gerçekleşmektedir.

Eğitim; eğitimde geçen süre, kullanılan araç gereç, eğitimin büyük oranda sürdürüldüğü okul binaları ve bahçe ile oluşan form ve bilimsel-akademik aktarımı içeren bir yapıdan oluşmaktadır. Ancak ortamın deneyim üzerindeki etkisi ve dolayısıyla birey-özne ile ilişkisi esas belirleyici olmalıdır. Oysa eğitim tarihinde eğitim adına yapılanın daha çok eğitim içeriğiyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi eğitimin bir içeriğinin olmaması beklenemez. Zira Dewey de eğitim içeriğinin olmasına değil, yabancılaştırıcı biçimde aktarımına karşı çıkmıştır. Çünkü eğitim tarihinde aktarılabilecek içerik, büyük oranda, çeşitli olay ve durumlar üzerine yapılan değerlendirmelerdir.

Dewey'nin önerdiği eğitim içeriği; yeni karşılaşmalara olanak veren, bilginin değerlendirme/yorum aşamasına geçmediği, bir başka deyişle henüz yargı olmadığı biçimiyle ortaya konmaktadır. Zira Dewey'e (1922: 188) göre: "Herhangi bir düşünce⁶⁷, düşünce olarak bir kişiden başka birine aktarılamaz." Burada "aktarılamaz" olan şey, bir fikrin veya sorgulamanın sonucu olarak düşüncenin aktarılamayacak oluşudur. Bir fikrin/düşüncenin Deweyci bir çerçevede birey-özneyle etkileşime girmesi olağandır. Ancak etkileşime girdiğinde düşünce de bir veriye, olguya dönüşecektir. Birey-özne, herhangi bir olguyla karşılaştığında onu kendi deneyim dünyasında değerlendirip bir düşünceye dönüştürecektir. Bu nedenle eğitim içeriği olgusal verilere dayanmalıdır. Bir düşünce aktarıldığında, diğer veriler gibi o da artık olgusaldır. Olgusal veriler, bireyin yaşam deneyimi içerisinde zengin karşılaşmalara fırsat verdikçe yaratıcı ürünler/düşünceler ortaya çıkacaktır. Eğitim ortamından edinilen tüm olgular/veriler düşünceye, çeşitli becerilere dönüşmektedir. Düşünce sürecinden bağımsız edinilen beceriler, kullanılabilecek herhangi bir amaca hizmet etmeyecektir.

⁶⁷ Dewey'nin burada kullandığı "idea"; Platoncu mutlak, değişmez, deneyime öncül, maddesiz "ide" olmadığı gibi rasyonalist düşüncenin deneyimden bağımsız, düşünmeyi bilginin yegane kaynağı olarak alan "ide"si de değildir. Dewey için düşünce/ide, yaşam deneyimi içerisinde sorgulama süreçlerinin sonundaki bilgidir (knowledge) (Dewey, 1998b: 161). Dewey, deneyimi aşan herhangi bir bilgi kaynağını onaylamaması bakımından ampiristtir. Ancak sonsuz etkileşime dayanan, bireyle birlikte bireyin etkileşimde olduğu toplulukları da içeren birey anlayışı, ampirizmi duyu verileriyle sınırlamayıp bu duyuların yanı sıra bireyin duyu ve hayallerini de hesaba kattığından diğer ampiristlerden ayrılmaktadır.

Sorgulamayla ortaya çıkan düşünmeyi Dewey (1922: 179-180), “Deneyimin ilk basamağı” olarak değerlendirmiştir.

Premodern ve modern dönemlerden kalma çeşitli kaygılarla (toplumsal, dinsel, ulusal vs.) düzenlenen yabancılaştırıcı eğitim içeriği, birey-öznenin zengin karşılaşmalarını da sınırlamaktadır. Yabancılaşmanın hâkim olduğu eğitimin sıkı ve fazlasıyla yoğunlaştırılmış içeriği değiştirilmeden eğitimdeki köklü yabancılaşmanın ortadan kalkması veya azalması beklenmemelidir. Zira eğitim, çok yönlü bir yaşam deneyiminin parçasıdır. Eğitim içeriğinin artırılması ve bunun eğitim deneyimini belirlemesi, eğitimin zengin bir deneyimler ortamı sağlamasını engellemektedir. Bunun nedenini, içeriğin diğer olanakları bastırarak sınırlamasına bağlamak olanaklıdır. Zira belirlenmiş yoğun içerikler, dakika dakika sınırları çizilmiş konu-tema aktarımları, demokratik ve zengin etkileşimle ortaya çıkabilecek karşılaşma olanaklarını baskılamaktadır. Yoğun içerikli bir ortamda öğrenci ve öğretmenin potansiyelleri ya hiç ya da çok sınırlı bir biçimde deneyimde kendini gösterebilmektedir.

Köklü yabancılaşma için çözüm olabilecek bir öneri böylece ortaya çıkmaktadır: sıkı konu sınırlamasının kaldırılması. İçerikle doldurulmamış form olarak eğitim, karşılaşmalar dolayısıyla öğrenciyi Deweyci problem çözme basamaklarına itecektir. Böylece birey-özne, yaşam deneyimini problem çözme aracılığıyla edinecektir. “Herhangi bir öğrenme için belli bir konuya odaklanmak gerekir.” gibi haklı bir eleştiri yapılabilse de Dewey’nin (2008: 323) belirttiği gibi: “Konular arasında etkileşimlere, geçişlere yer verilmemesi, bizleri geleneksel⁶⁸ eğitime döndürmektedir.” Aynı okulun, aynı yaş grubundaki iki farklı öğrenci grubu için aynı konunun içerik olarak sunulması aynı istenen sonuca gidileceğinin garantisi olabilir mi? “Konu, her zaman değişen bölgeye göre değişmelidir.” (Dewey, 2008: 323-324). Konuların bölgelere göre değişmesi, öğrenci merkezli oluşun bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca bunun bir yansıması olarak okuldaki ortamın belirlenmesi de bölgesel oluşa uygun tasarımın bir göstergesi olacaktır.

Eğitim ortamının temel alınıp içeriğin geri plana itilmesinin bazı soruları da akıllara getirir. Söz gelimi, bireyin geçmiş öğrenmelerinin ve yaşadığı çevreye uygun eğitim ortamının esas alınması, herhangi bir toplulukta ortaklaşılan yanlışlıkların sürdürülmesine neden olmaz mı? Öğrenciler, yaşadıkları kültürün (demokratik olmayan otokrasi altında yaşıyorlarsa bile) bir benzerini eğitim ortamında uygulamaya çalışmazlar mı? Bu ve benzeri sorulara Deweyci bilim⁶⁹ ve demokrasi⁷⁰ anlayışı yanıt olarak verilebilir. Bilimin kendisini mutlaklaştırmayıp onu Darwinci bir değişim/uyum içerisinde görse de onun bilime inancı tamdır. Onun ampirist-bilimci anlayışı, eğitimin içerisine sızabilecek her türlü soyutlayıcı, düalist, aşkın çabaya karşı bir çözüm olanağı olacaktır. Dewey içinse demokrasi bir siyasi yöntemden çok bir arada yaşam

⁶⁸ Dewey, eğitim yaklaşımlarını “geleneksel” ve “ilerlemeci” olarak ikiye ayırarak karşılaştırmıştır, Köklü yabancılaşmanın bir yansıması olarak geleneksel eğitim; eğitim tarihi boyunca süren bireyi geleceğe hazırlama, geçmişin deneyim içeriğini aktarma, çocuğa ilişkin beklentilerini bunlar üzerine kurmaya çalışmaktadır. Dewey, ilerlemeci eğitim anlayışını bu çalışmada da belirtildiği üzere kimi zaman yermişse de ilerlemeci eğitim anlayışının bir savunucusu olmuş ve bu anlayışı geleneksel eğitime karşı savunmuştur.

⁶⁹ Dewey’nin bilim anlayışı ve bilimin yukarıda geçen sorulara sunacağı çözümle ilgili daha detaylı olarak “3.2.2. Dewey’nin epistemolojisi ve sorgulama teorisi” adlı bölüme bakılabilir.

⁷⁰ Demokrasi, etkileşim halinde birey-öznelerin deneyimiyle kurulan (ve yinelenen) bir çeşit birlikte yaşam biçimidir. Dewey için demokrasi, bir yönetim şekline çok nitelikli birlikte yaşam deneyimlerini kurma olanağını artırıcı bir yöntemdir. Dewey’nin demokrasi anlayışı için “3.2.7. Dewey’de demokrasi” başlıklı bölüme bakılabilir.

deneyimiyle ortaya çıkan ve sonsuz etkileşimlerle yeniden ortaya çıkıp zenginleşen, bunu da özellikle okul ortamında geliştiren bir yöntemdir. Deweyci “demokrasi” ve “bilim” kavramları, mutlakçı bir belirlenim değil, deneyim odaklı bir eğitimden beslenerek, bir diğer deyişle sürekli yeniden yaratıma girerek ilerlemektedir. Bu nedenle ne mutlakçı felsefe geleneğine ne de geleneksel Amerikan eğitim düşüncesine benzemektedir. Bunun yerine pragmatik bir işlevsellğe, Darwinci bir uyuma, Newtoncu bir bilimsel dengeye, demokratik bir çeşitliliğe sahiptir. Böylece bir form olarak eğitim ortamı oluşturulurken bilim ve demokrasi de içeriğe eşlik eden önemli bir parçayı oluşturmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki eğitim ortamına ilişkin tüm zamanları aşan mutlak bir yanıt Deweyci düşünceden beklenmemelidir. Zira böyle bir beklenti, Darwinci bir filozof olarak onun mutlaklık karşıtı duruşunu ıskalamak olacaktır. Yukarıdakine ve ona benzer sorulara Deweyci bir yanıt arandığında buna yalnızca birey-özneyi çepeçevre saran, sürekli bir etkileşimi esas alan yanıtlar beklenebilir. Bu yersiz bir beklenti olmasa da eğitime ilişkin bu olgu burada açıkça ifade edilmiştir.

Dewey için eğitim ortamı yalnızca okula “okul” adını kazandıran sınırlandırılmış yapılar olmadığı gibi yalnızca öğrenciye aktarılmak istenen eğitim içeriği de değildir. Onun için eğitim çevresi, öğrencinin içerisinde yaşamını sürdürdüğü aileden başlayarak bireyin tüm sosyal ortamı ve çevresidir. Okulda da bu ortamı/formu: okul bahçesi, koridorlar, kantin, spor salonu vs. ile okulda karşılaştığı diğer öğrenciler, öğretmenler, veliler, kantin görevlisi, okul müdürü, diğer çalışanlar vs. oluşturur. “Okul bağlamında bireyin becerisini, davranışlarını belirleyen işte bu ortamdır.” (Dewey, 2002: 19). Dolayısıyla eğitim yaklaşımından bağımsız bir şekilde, bireyin yaşam çevresinin etkisi her türlü eğitim yaklaşımında yadsınamaz. Ancak onun bireyi ve bireyin yaşam çevresini eğitimin merkezine oturtması, düşünsel olarak büyük bir değişime işaret etse de yeni bir olgu değildir. Zira o, eğitim tarihi boyunca gözlemlenebilecek olan bir durumu gözler önüne koymuş ve önemine işaret etmiştir. Eğitim içeriği her ne olursa olsun, aynı eğitim program ve içeriği (müfredat) uygulanan hiçbir okulda birbirinin aynı sonuçları vermemiştir. Aynı müfredat; zaman, şehirler, köyler değiştikçe farklı sonuçlar vermiştir. Dewey, işte bu farklılığın kökenine işaret etmiş ve sunduğu çözümde bu durumu sürekli vurgulamıştır.

Eğitim içeriğinin yoğun biçimde doldurulup sabitlenmesi ve öğrencinin bu aktarıma uzun süre maruz bırakılması, önemli bir çeşitlilik birikimi olan bireyin geçmiş yaşantılarının eğitime zengin deneyimler olarak yansımaları da engelleyen önemli bir etkidir. Geçmiş deneyimlerini ve bireysel özerkliğini eğitime taşıyamayan birey yabancılaştırılmıştır. Yabancılaştırıcı eğitim anlayışına uygun olarak sıkı biçimde belirlenmiş eğitim içeriği, zengin karşılaşmalar ortamının oluşmasına engel olduğu gibi verimli bir eğitimin oluşmasını da engellemektedir.

Bu çalışmada, yoğun eğitim içeriği yerine, Deweyci bir temellendirmeye, uygun eğitim ortamları önerilmektedir. Bir başka deyişle, eğitimdeki köklü yabancılaşmaya, “bir form olarak eğitim” önerisiyle yanıt aranmaktadır. Zira yaşayan bir organizma olarak birey de diğer organizmalar gibi uzamsal bir çevre içerisinde. Böyle bir içkinlikle eğitimde birey-özne merkeze alınırken ona karşılaşmalar fırsatı sunan, onu bir bütün olarak çepeçevre saran, etkileşimde-şeyler (*entities-in-interaction*) olarak onu var eden ortamdan söz etmek gerekir.

Timuçin'in (2004: 41) "Bir metnin ortaya koyduğu fikirler düzeni. Bir olguyu belirleyen koşullar toplamı." olarak tanımladığı bağlam, bireyin Deweyci anlamının da genel kapsamını kurmaktadır. Zira bağlam, sonsuz etkileşimler yumağı ve eğitim de bu etkileşimler topluluğu içerisinde devam eden süreçtir. Bu bağlamsallık düşünürde etkileşimde-şeylerin bir ontolojisidir. Ancak bu çalışmada, bağlamın kurucu ve kapsamlı rolüne rağmen -görece-belirlenmesi daha olanaklı görünen "ortam" üzerinde durulmaktadır.

Ülken (1969: 222) ortam sözcüğünü, "Bir ferдин veya zümrenin organik, sosyal ve kültürel hayatları üzerine etki yapabilen dış faktörlerinin bütünü." olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle olayların geçtiği, karşılaşmaların ve deneyimlerin gerçekleştiği fiziksel bağlamdır. Ortam, çepeçevre sardığı bireyle sonsuz etkileşim halindedir ve karşılaşmaları belirlemesi bakımından eğitimin de belirleyicilerindendir. Ortama önem vermek, birey-öznenin birikimleriyle bir bütün olarak varoluşunu onaylamak demektir. Bireyin içerik dayatmalarından uzak, zengin karşılaşmaları engellemeyen seyreltilmiş ama bütünlüklü bir etkileşim içerisinde sunulan bir içeriği, zengin karşılaşmalara olanak veren bir ortam içerisinde demokratik bir yordamla öğrenmesi, eğitimin bir form/ortam olarak şekillenmesiyle ilişkilidir.

Ortamın öneminin anlaşılması için "korku" gibi en temel duygulardan biriyle ortaya çıkan deneyim örnek verilebilir. Zira korku, belirli bazı ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir ortamdan bağımsız bir korku olmadığı gibi bu duygunun önemli bir belirleyicisi de ortamdır. Söz gelimi ani bir ses duyulduğunda ve bu olay kalabalık bir sınıf ortamında ortaya çıktığında verilebilecek en sıradan tepki, o yöne bakmak olacaktır. Aynı sesin, gece karanlığı ve buna eşlik eden izbe bir sokakta duyulduğu düşünüldüğünde bunun oldukça korku verici olacağı açıktır. Korkunun ortaya çıkışında buna benzer örnek bağlam için de verilebilir. Söz gelimi, Hz. İbrahim'in oğlunu kurban etmeyi amaçlaması, öldürmek (kurban etmek) için bıçağı boynuna dayaması, hemen hiçbir inananda korkuya neden olmamaktadır. Bu durumu başka bir ortam/bağlam içerisinde deneyimleyen aynı kişilerin korkmaması düşünülemez. Başka bir deyişle, her ortamda benzer biçimde ve ciddi bir korkuya neden olacak mutlak bir içerik yoktur. Korku, sonsuz çeşitlilikte karşılaşmalar olanağı taşıyan bir ortam/bağlam içerisinde anlam kazanmaktadır.

Ortamın etkisinin belirleyiciliğine "neşe"yle ilgili de örnek verilebilir. Söz gelimi biri, dört gözle beklediği önemli bir haberi, ağlaşan insanların bulunduğu bir ortamda duymuştur. Kuşkusuz ki bu durumda bu kişi pek de neşelenemeyecektir. Oysa aynı haber farklı bir ortamda, söz gelimi sevinçli bir dost meclisinde duyulmuş olsaydı, bu haberin büyük bir neşenin kaynağı olacağı pek şüphe götürmemektedir. Dolayısıyla herhangi bir neşe deneyiminin de ortam/bağlamdan bağımsız anlam kazanması söz konusu değildir.

Deweyci bir çözümde ortamın önemszenmesinin bir nedeni de deneyimle olan çok yönlü ilişkisidir. Zira her deneyim, bir şeyin deneyimi olarak, belli bir ortam içerisinde gerçekleşmektedir. Deneyimler yalnızca bir ortam içerisinde gerçekleşmekle kalmamakta, bu ortam içerisinde bağlamsal olarak da anlam kazanmaktadır. Hinchliffe'in (2011: 418) de belirttiği gibi, "Bağlamsız deneyim, neredeyse anlamsızdır.". Eğitimde de bireyin anlam dünyasındaki her deneyim, zorunlu olarak amaçlı-belirlenmiş bir içerik (tüm ders içerikleri vs.) gerektirmese bile bir ortamı gerektirmektedir. Eğitim ortamının seçilmiş karşılaşmalarla zenginleştirilmesi, anlamın da belirlenmesine büyük katkı demektir.

Bir organizma olarak bireyin pasif biçimde bulunduğu çevrenin sadece etkilerine maruz kaldığı söylenemez. “Çünkü yaşam, yalnızca basit bir varoluş değildir aksine çepeçevre varlıklarla sürdürdüğü bir yaşamdaşlık, bir eyleyiş biçimidir. Bu eyleyişin besleyici ya da engelleyici bir öge olarak mı çalışacağını çevre [ortam] belirler.” (Dewey, 1922: 21). Her organizma gibi birey de yaşamını çevre dolayımıyla sürdürür. Bireyin çevreyle ilişkisi tamamıyla ölçülemeyen, neredeyse sonsuz olanaklar yaratsa da temelde çeşitli zorlayıcı nedenlerle oluşmuştur. “Bireyin nefes alması, besinlerini sindirmesi, boşaltması vs. bunların hepsi çevreyle zorunlu uyumunun birer göstergesidir.” (Dewey, 1938: 25). Bireyin eğitim dolayımıyla değişiminde de belirleyici olan, yaşamını sürdürdüğü çevre/ortam ile ilişkisidir. Bunun için Dewey (1938: 26), “Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur.” (A sound mind in a sound body) atasözünün yerine “Sağlam insan, sağlam insani çevrede bulunur.” (A sound human being in a sound human environment.) atasözünü önermiştir. Dewey böylece başta yabancılaşma olmak üzere eğitimde yapılmak istenen değişimlerin ortamdaki başlatılması gerektiğine işaret etmiştir.

Eğitim ortamının belirlenmesi, karşılaşmaların ve etkileşimlerin de büyük oranda belirlenmesi demektir. Dolayısıyla eğitim ortamı buna uygun olarak tasarlanmalıdır. Geleneksel formel eğitim ortamları fiziki sınırları çizilmiş okul binası ve bahçesidir. Eğitim ortamının kendine özgü bir ortam olarak belirlenebilmesi, onu diğer öğrenme ortamlarından (sokak, ev, oyun parkı, vs.) farklı kılmaktadır. Bu bakımdan eğitim ortamı somut ve sanal olarak iki biçimde de düzenlenebilmektedir. Zira dijital değişimlerle birlikte yine planlı bir eğitim ortamı daha oluşmuştur ki bu da “sanal” eğitimidir. Sanal eğitim, somut eğitim gibi karşılaşmalar sunsa da hitap ettiği duyuların (görme ve duyma) daha az olması bakımından sınırlı kalır. Ancak ortamın somut veya sanal olmasının öğrenme verimliliğine ilişkin etkilerinin olması beklenir bir durum da olsa burada somut eğitim ortamına odaklanılmaktadır. Zira karşılaşmaların ve bunların sonucu olan etkileşimlerin olduğu her yer bir ortamdır ve eğitsel olmasa da öğrenmeyle sonuçlanan çıktılar söz konusudur.

Önceki bölümlerde de değinildiği gibi geleneksel eğitim kabullerinde bireyin davranışı, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin biricik göstergesidir. Ancak bu genel yargının aksine, Dewey için öğrenme, bu öğrenmenin ortaya çıkışını sağlayan birey-öznenin deneyimine ilişkindir: bireyin karşılaştığı problemle bir etkileşim kurmasıyla ilgilidir. Bu sonsuz etkileşimler ortaya çıkarken yürütülen problem çözme basamaklarının sonunda beliren sürgit düşüncelerle ilgilidir. Karşılaşılan problemler zorlaştıkça/büyüdükçe, bireyin etkilenişi arttığından öğrenme de bu oranda pekişmektedir. Bir başka deyişle, problemin zorluğu ile öğrenmenin kalıcılığı doğru orantılıdır. Bir başka deyişle zorluk artıkça öğrenme de pekişmektedir. Ancak yabancılaştırmacı eğitim içerisinde böyle bir özgün zorluk/problem birey-öznenin karşısına çıkmamaktadır. Tüm içeriğin hazır bir halde aktarıldığı yabancılaştırmacı eğitimde içerik-birey ilişkisi, deneyimin gerçekleştiği ortam görmezden gelinerek kurulmuştur. Oysa eğitim içeriğinden, dahası eğitim ortamının somut veya sanal olmasından önce, birey-özne ile ilişkisine bakılmalıdır. Bireyin karşılaştığı problemin öğrenmedeki rolü, bireyin onunla deneyim aracılığıyla kurduğu etkileşimin seviyesiyle doğru orantılıdır.

Eğitim ortamını okul binası, bahçe, sınıf, bilgisayar/tablet ekranı vs. ile sınırlamak olanaklı değildir. Zira her birey, diğer bireylerle birlikte çok yönlü bir ortamda varoluşunu

sürdürmektedir. Dewey, ortamın bu önemini görmüş, bu nedenle bireyi her durumda içerisinde bulunduğu ortamla birlikte ele almış, onu birey-özne olarak yaşam çevresi ve toplumla birlikte değerlendirmiştir. Onun için birey, içerisinde yaşadığı topluluk ve toplumdan ayrı düşünülemez. Zira birey-özne, belirlenmiş bir içerik yüklenerek teleolojik bir belirlenimle doğrusal bir yönelim göstererek ilerlememektedir. Birey-özne, deneyim dünyası içerisinde bulunduğu ortamla çepeçevre bir bütünlük oluşturmaktadır. Söz gelimi güzel bir yemek; yendiği yerden, üzerinde yenen masadan, manzarasından, varsa yapının duvarlarından, çevredeki insanlardan bağımsız bir anlam kazanamaz. Böyle bir anıya anlam katan, tüm parçalarıyla bir bağlamı kuran ortamdır. “Ortaya çıkan davranış da insan doğasının unsurları ile onun doğal ve sosyal çevresinin etkileşiminden ibarettir.” (Dewey, 1922: 10).

Çalışmanın önceki kısımlarında belirtildiği gibi eğitim ortamı Dewey düşüncesinde çok önemlidir ve onun önde gelen eserlerinden *Eğitim ve Demokrasi*’nin de başat konularındandır. Bu eserinde konuya sosyal ve doğal çevre bağlamında sık sık değinmiştir. Ancak onun sözünü ettiği çevre/ortam bir sınırlılık olarak değil, zengin karşılaşmalara fırsat veren bir olanak olarak algılanmaktadır. Zira onun düşüncesi, sınırlılıkların olanaklı olduğu ölçüde azaltılıp karşılaşma olanaklarının artırılmasını önermektedir. Bu bakımdan, demokrasi filozofu için okul; bilimin, demokrasinin, geleneğin, ahlakın vs. tüketildiği bir yer değil aksine üretildiği bir ortamdır. Ancak eğitim tarihine bakıldığında okullar, köklü yabancılaşmanın yansıması olarak bu hedefe oldukça uzaklaşmıştır. O halde en yaygın eğitim kurumu olarak okulların tüketici değil de yaratıcı/üretici bir duruma geçmeleri olanaklı mıdır? Eğer olanaklıysa bu nasıl gerçekleştirilebilir?

Okul, sonsuz karşılaşmalar alanı olarak biçim kazanmış kavram ya da içeriklerin eğitim aracılığıyla aktarıldığı bir yer değil, form olarak bu çeşitliliğin üretildiği bir yerdir. Bunun için eğitimin şişirilmiş içerikle aktarıma dayanan amaçsallıktan kurtulup olabildiğince “problem çözme” odaklı olması gerekmektedir. Eğitim içeriği azaltılırken eğitimin etkileşim ve dolayısıyla sorun üretme ve çözüm olanakları artırılmalıdır. Bunun anlamı kısaca şudur: Eğitim değerlendirmelerden, yargılardan, düşünce aktarımından olabildiğince kaçınılmalıdır. Bunun yerine olay, olgu, bilgi arasında ilişkiler kurarak çözüm üretimini destekleyecek biçimde belirlenmiş bir eğitim ortamı sunulmalıdır.

John Dewey Derneğinin ve Eğitim Felsefesi Derneğinin eski başkanlarından David T. Hansen’in (2002: 267) belirttiği gibi filozof için eğitim çevresi (ortam): basitleştirilmiş (*simplified*), arındırılmış (*purified*), dengelenmiş (*balanced*) ve düzenlenmiş (*steadying*) olmalıdır. Dewey, eğitim ortamına ilişkin görüşlerini *Demokrasi ve Eğitim*’de açıklarken bu kavramlara vurgu yapmıştır. Yine bu eserin özellikle II. bölümünde (Toplumsal Bir İşlev Olarak Eğitim – Education as a Social Function) çevreden (ortam) söz etmektedir. Burada çevrenin bireyin gelişiminde önemini, bireyin hangi düşüncelere sahip olacağını nasıl belirlediğini anlatmaktadır. Zira onun için “ortam” kavramı, bireyi çepeçevre saran bir nesneler yığını aşan bir şeydir (Dewey, 1922: 13). Eğitimse bu ortam içerisinde ortaya çıkan karşılaşmalarla gerçekleşmektedir.

Toplum ve onu oluşturan toplulukların yaşam alanı, Dewey için yaratıcı karşılaşmalar alanıdır. Okul da hem kendi içerisinde bir toplum hem de bulunduğu daha kapsamlı toplumla çevrili bir karşılaşma alanıdır. Dolayısıyla toplum, geniş bir deneyim alanı olurken okul, daha

sınırlı bir toplumsal deneyim alanıdır. Ancak okul, toplumun yaratımı olan karşılaşmalar için de örnek bir deneyim alanı oluşturmaktadır. Bu bakımdan topluma benzemekle kalmayıp onu kuran okul, seçilmiş karşılaşmaların tasarlanmasına daha fazla olanak vermesi bakımından onu saran toplumdan ayrılmaktadır. Ayrıca okul toplumuna bir öğretmenin aracı (*mediate*) olup öğrencilerle etkileşime girmesi onu geniş çaplı toplumdan ayırmaktadır.

Eğitim ortamının düzenlenmesinin temel amacı, zengin karşılaşmalara fırsat vermektir. Ayrıca karşılaşmaların ve çeşitliliğinin artması için de öğrencilere fırsat tanınması gerektiği açıktır. Daha çok karşılaşma için fırsatların artırılması, öğrenci için daha fazla özgürlük⁷¹ anlamına gelmektedir. Buna bağlı olarak ortaya en azından şu iki soru çıkmaktadır: Bir çocuk için ne kadar özgürlük olanaklıdır? Her türlü sınırlandırmanın kaldırıldığı bir özgürlük mü ya da belirlenmiş katı sınırlar içerisinde bir serbestlik mi?

Sınırları belirlenmemiş bir özgürlüğün çocuklar için sakıncalarının olacağı ortadadır. Ayrıca çocukların dışarıdan kendilerine gelebilecek her türlü tehlikeden korunmasının gerekliliği de açıktır. Çocuk, kendisini koruyabilecek duruma gelene kadar da bir biçimde bu koruma sürdürülmelidir. Öte taraftan bu durum, her türlü koruma çabasının çocuk için uygun olduğu anlamına mı gelmektedir? Söz gelimi, yabancılaştırıcı eğitim anlayışlarında çocuğu koruma amacıyla okullar çevreden soyutlanmış, çoğu zaman bahçeler yüksek duvarlarla çevrilmiştir. Çocukların okuyacağı öykü, roman ve tiyatro gibi sanatsal metinler sıkı bir denetimle belirlenmiş, içerikleri iyiden iyiye sınırlandırılmıştır. Eğitime ilişkin böyle bir sınırlandırma çabasının nedeninin de “çocukları korumak” olduğu söylenmiştir. Oysa çocukların deneyim çeşitliğini yok eden bir korumacılığın çocuğun yararına olmadığı açıktır. Bu nedenle koruma çabası, çocuğun yaşam ortamının zenginliğini olası en düşük seviyede sınırlandırmalıdır. Kısaca belirtmek gerekirse eğitim ortamının “nasıllığı”na karar verilirken aktarılan içeriklerin de bir taraftan yoğunlaştırılırken öte taraftan büyük oranda sınırlandırılması, köklü yabancılaşmanın sürdürülmesine yaramaktadır.

Birey karşılaşmalarla öğrendiğinden içeriğin kısıtlanmaması onun karşılaşma, sorun çözme, yaratıcılık gibi olanaklarını büyük oranda sınırlamaktadır. Çocukların nasıl öğrendiğini anlamak için onları gözlemek yeterlidir. Söz gelimi çocuklar, avare (*flaneur*) gibi dolaşırken öğrenirler. Herhangi bir düalizme kaçmadan, amaçsal/yönelimsel (*intentional*) değil, beden-zihin bütünlüklü bir yönelimsellik, karşılaşmalar düzleminde, süregelen etkileşimlerle yaşam deneyimiyle öğrenmektedirler. Belirlenmiş karşılaşmalar alanı olarak okul ortamı/formu ile birey yaşam çevresinden koparılmadan, yaşam şartlarına, ihtiyaçlara yakın bir ortamı yaratıcı bir öğretmen eşliğinde sunmak amaçlanır.

Okul içerisinde veya dışında, özgür oyunlar veya etkinlikler eğitici olabilir. Ancak Dewey (1922: 230) bu eğitici etkinin sadece bir yan etki olduğunu, ikincil bir önem taşıdığını belirtir. Dolayısıyla düşünür, her ne kadar öğrenci merkezli bir eğitimi savunuyor,

⁷¹ Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi eğitim formel ve informal olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada yabancılaşmaya karşı bir çare olarak “seçilmiş karşılaşmalar” önerildiğinden ortamdan kasıt, formel eğitim ortamlarıdır.

⁷¹ Bu çalışmada özgürlük kavramına, ilgili olduğu felsefi tartışma göz ardı edilerek gündelik kullanıma yakın bir içerikle yer verilmiştir: “Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünme veya davranma, herhangi bir şarta bağlı olmama durumu, serbestî.” (sozluk.gov.tr) (erişim tarihi: 15/02/2021).

karşılaşmaların zenginliğini benimsiyor, bireysel deneyimlerin eğitime yansımaları destekliyor olsa da onun özgürlükten anladığı bir çeşit “başboşluk” değildir. O, okuldaki özgürlüğün eğitsel amaçlı olmasını ve karşılaşmaların buna uygun deneyimleri doğuracak biçimde tasarlanmasını önermiştir. Nitekim kendisi de ilerlemeci kabul edildiği halde şu tespitte bulunmuştur: “Bazı ilerlemeci okullar ‘özgürlük’ kavramını yeterince anlamamakta, öğrencilerin eylemlerini ve konuşmalarını sınırlamamakta ve bu yanlış anlaşılma neticesinde neredeyse anarşik bir ortamı doğurmaktadırlar.” (Dewey, 2008: 322-323). O, özgürlüğü fazlasıyla sınırlandırmayan zeki bir akış önermiştir. “Eğitimden beklenen boş ya da yarı boş bir egzersiz değil, belirli sonuçlara ulaştıracak bir ortam hazırlamak, bireyi belli bir amaca taşıyan materyallerin tespit edilmesidir (Dewey, 1922: 155).

Okul ortamının ön plana çıktığı, içeriğin geri planda kaldığı eğitimde, öğrencinin ne kadar özgür olabileceği, ilerlemeci ile geleneksel eğitim geriliminde bireyin özgürlüğünün nereye oturtulması gerektiği tartışmasına Dewey, 9 Şubat 1930 tarihli New Republic gazetesinde yayınlanan “How Much Freedom in New Schools” (Yeni Okullarda Ne Kadar Özgürlük?) bildirisinde değinmiştir. Kendisi burada temsilcisi kabul edildiği ilerlemeci eğitim anlayışının tartışmasız bir taraftarlığını yapmamış, ilerlemeci ve gelenekçi okulları birlikte eleştirmiştir. Geleneksel eğitimle ilgili kısımda, çevresinde sıkça değinilen eleştirilere benzer eleştirileri o da sıralamıştır ancak filozof burada dikkatleri genelden farklı olarak yaşam ve ortama çevirmiştir: “Herkesin reform istediği geleneksel, basmakalıp sınıflardaki kötülük, gerçek yaşamdan izole olmalarından ve formel materyallerin neden olduğu ölümcül zihinsel çöküntüdür.” (Dewey, 2008: 321). Diğer taraftan yeni okulların (ilerlemeci) çocuk-merkezli olmasını yerinde bulmuş ancak bu okullarda eğitimin çocuk merkezli olarak tek yönlü⁷² tasarlanmasını eleştirmiştir. Çünkü her ne kadar ilerlemeci eğitimde, eğitim çocukla başlasa da çocuk kendi içinde değil, doğa ve insanların bulunduğu bir dünyada yaşar (Dewey, 2008: 321). Çocuk, öğretmen, mahalle, okul vs. ile bir bütün olarak eğitim, sonsuz karşılaşmalar içerisinde bir etkileşimler yumağını oluşturmaktadır. Onun için ilerlemeci eğitim de bu bütünden yalnızca bir veya birkaç parçayı merkeze taşıyarak başarılı olamayacaktır.

Zengin karşılaşmalara uygun olarak hazırlanan okul ortamını, bir demokrasi gelişim alanı olarak gören Dewey için bu okullarda herhangi bir otoriterleşmeye olanak yoktur. Eğitsel değeri olan karşılaşmalar ve bununla ortaya çıkan deneyimler söz konusu olduğunda merkez, öğrenci ve öğretmenin birlikte olduğu ortak deneyime kaymaktadır. “Aktivitenin lideri daha olgun ve daha bilgili olduğundan öğretmendir ve bu, kendiliğinden ortaya çıkan bir kabuldür.” (Dewey, 2008: 322). Yabancılaştırıcı (geleneksel) eğitimde bilgi edinme, iyi-düzenlenmiş sınıf ortamı, aktaran öğretmen ve pasif öğrenci tasarımı söz konusuysa Simpson ve Stack’in (2010: 23) de belirttiği gibi onun için öğretmenler “...orijinalliği, düşü, sorgulamayı ve problem çözme cesaretlendiren yaratıcı özgürlüğe sahip sanatçılardır.”

Daha önce de değinildiği üzere Dewey için felsefe, dışarıdan dayatılan veya yaşamı aşan, aşkın bir şey değildir. Aksine yaşamın kendisinden doğan, onunla şekillenen ve onu

⁷² Yukarıda da değinilen, Dewey’i diğer ampiristlerden ayıran “etkileşimde-şeyler” görüşünü burada anımsamak gerekir.

şekillendiren etkileşimlerle örülü deneyimler birikimidir. Bu nedenle, bu çalışmada bir çözüm önerisi olarak beliren “eğitim ortamı” onun felsefesinden türetilmiştir.



SONUÇ

Eğitim felsefesi çerçevesinde yürütülen bu çalışmanın ilk kısmında (Bölüm 1. Eğitim Kavramının Anlam İçeriği) eğitim kavramı üzerinde genel bir irdeleme yapılmış ve eğitimdeki köklü yabancılaşmanın görülmesi için eğitim tarihine yer verilmiştir. “Eğitim” kavramının anlam içeriğinin tarihi süreci de göz önünde bulundurularak yapılan bu okumaya göre, yeterli bir uzaklıktan bakıldığında eğitim tarihi, büyük oranda bir yabancılaşma tarihidir ve üç ana paradigma değişimine sahne olmuştur. Bu dönemlerden en eskisi, "toplum için birey" paradigmasıyla beliren "premodern" dönemdir. İkincisi, "bireyin yükselişi" paradigmasıyla beliren "modern" dönemdir. Üçüncüsü, ilk ikisinin olumsuzlandığı, yersiz-yurtsuz kalan bireyin sürüklendiği, "kayboluş" paradigmasıyla beliren "postmodern" dönemdir.

Bu çalışma kapsamında, üç tarihi dönem halinde değerlendirilen eğitim sürecinin tamamında, herhangi bir düalizme kaçmayan upuygun birlikteliklerin (özne, nesne ve aralarındaki ilişki) nasıl problemli ayrılıklara döndüğü “2.1. Yabancılaşma Kavramının Tarihsel Süreci” adlı bölümde gösterilmeye çalışılmıştır. İlk iki dönem olarak değerlendirilen premodern ve modern dönemde bireyin nesneleştirilmesi, eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmiş, birey bu iki dönemde toplum tarafından araçsallaştırılarak yabancılaştırılmıştır. Premodern ve modern dönemin katı sınırlarla belirlenmiş birey anlayışında içsel-bedensel etkileşimin bütüncüllüğüyle anlam kuran birey, görmezden gelinmiş ve yabancılaşmanın nedenlerinden biri olmuştur. Üçüncü ve son olan postmodern dönemde kendisine, topluma ve aralarındaki ilişkiye hepten yabancılaşmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde (2. Yabancılaşma ve Eğitim) gösterildiği üzere “yabancılaşma”yla sonuçlanan araçsallaştırma, premodern dönemde “toplum” adına yapılırken modern dönemde “birey” adına yapılmıştır. Parçası olduğu doğaya “efendi” olduğunu düşünen birey, bu kez de yeni bir mutlaklık olarak kendi aklının otoritesi altında ezilmiştir. Postmodern dönemdeyse birey, öncelikle geçen her iki dönemin ayırdına varmıştır. Ancak bu kez birey; Darwin’in etkisiyle evrendeki eşsiz konumunu yitirmiş, Nietzsche’nin işaret ettiği Hristiyan ahlakının çöküşüne şahit olmuş ve Freud’un da etkisiyle (akt. Rorty: 2010) “...kendi evinin bile efendisi olmadığını...” görmüştür. Tüm bunların ardından yaşanan bazı toplumsal olaylarsa (I. ve II. Dünya Savaşı) bu savrulmayı iyice derinleştirmiştir.

Bu dönemselleştirme yapılırken eğitimdeki yabancılaşmanın belli bir dönemle sınırlı olmadığı, uzun eğitim tarihi boyunca süregeldiği için köklü bir yabancılaşmayı işaret ettiğini belirtmek gerekir. Dönemselleştirilen her üç aşama üzerine yapılan incelemede gösterildiği üzere eğitim, bir araçsallaştırma ve dolayısıyla bir yabancılaşma tarihi olmuştur. Ancak eğitim, uzun tarihi boyunca yabancılaşmanın bir aracı olarak kullanılmışsa da eğitimi -örtük de olsa- yabancılaşmanın çaresi olarak gören bazı çabaların varlığı yadsınamaz. Bu çabalardan biri ve bu çalışmanın da ana hattını oluşturan eğitimin, Dewey felsefesinde kendinde amaç olarak belirttiği II. ve III. bölümlerde ortaya konmuştur. O, bireyin ve dolayısıyla eğitimin teleolojik bir yaklaşımla toplumsal amaçlara feda edilmesine veya gelenekselleşen Amerikan bireyciliğinin içerisinde bireyin yabancılaşarak çevresinden kopmasına, yersiz yurtsuz

kalmasına izin vermemiştir. Bu yaklaşımıyla eğitimde yabancılaşmaya karşı önemli bir çabayı ortaya koymuştur.

Eğitimin en büyük kurumsallaşmış aracı olarak okullar, bireyin yaşamındaki deneyim ortamlarından biridir. Ancak bunlar da zamanla köklü yabancılaşmanın ortamı haline gelmişlerdir. Bu durumun çok çeşitli nedenleri olmakla birlikte bunlardan bir kısmı şunlardır: Okullar, bireyin yaşamından kopuk ağır ders içeriklerini aktarma amacıyla yaşamın önemli bir kısmını işgal etmektedir. Bireyi, okula başlamadan önceki birikiminden ve gündelik yaşamından koparmaktadır. Dersler neredeyse birbirinden bağımsız, ders konularıysa özellikle “geleceğe hazırlık” vurgusu nedeniyle gündelik yaşamdan uzaklaşmış ve arzulanırmaktan çıkmıştır.

Yabancılaşmanın yalnızca eğitimin değil, felsefe tarihinin de derinleşen sorunlarından biri olduğu, felsefe tarihinde bu sorunla uğraşıldığı çalışmanın ilk iki bölümünde ele alınmıştır. Ancak bu uzun tarihi geçmişine rağmen yabancılaşma problemi, Dewey tarafından üzerine düşünülüp kavramsal boyutuyla ele alınmış bir durum olmamıştır. Buna rağmen çalışmada, onun felsefesinin en başat temalarından birinin “yabancılaşma” kavramı olabileceği savı ileri sürülmüştür. Bu nedenle öncelikle yabancılaşma kavramı temellendirilmiş, bu doğrultuda kavramın Hegel, Marx, Varoluşçuluk ve postmodern düşünce tarafından ele alınışı değerlendirilmiştir.

Yabancılaşma kavramını, felsefede kapsamlı bir değerlendirmeye ilk kez Hegel ele almıştır. Hegelci yabancılaşma, “Tin”e ilişkindir ve Tin’in kendisinden doğan bir dolayım la kendine dönüşünün aracıdır. Bir başka deyişle yabancılaşma, Hegelci diyalektik ilişkideki antitezdir. Bu diyalektik, sonuç olarak mutlak Tin (*Geist*) için kurulan bir dolayım dır. Ancak Deweyci düşünce Hegel düşüncesiyle “mutlakçılık” bakımından ciddi ayrışmalar göstermektedir. Bunlardan en çarpıcı olanı, onun düşüncesinde herhangi bir değişmeyen öz varsayımının bulunmayışıdır. Bir Darwinci olarak, değişimin kaçınılmaz olduğunu gördüğü, mutlakçı veya özcü her türlü yaklaşımın zorunlu olarak yabancılaşmayla sonuçlanacağını doğrudan kavramsallaştırmasa da buna yol açabilecek düşüncelerden kaçındığı bu çalışmada sıklıkla vurgulanmıştır. Zira onun felsefesi, kategorik bir mutlaklaşmayı değil, evrimci bir esnekliği benimsemiştir. Bu evrimci anlayışın bir yansıması olarak özcü, mutlakçı anlayışların neden olduğu bir yabancılaşmayı Dewey felsefesinde görmek olanaklı değildir. Onun felsefesi, yaşam deneyimi içerisinde, gündelik yaşamın sorunlarıyla içli dışlıdır. Yaşam deneyimini aşan her türlü mutlak/aşkın çabaya karşı koymuştur. Bu nedenle felsefesi; Darwinci değişime uygun olarak bireyin kendi yaşam çevresi içerisinde eylediği, James’ın etkisiyle sonsuz bağlarla deneyimlenen anlam dünyası içerisinde, sürgit bir dinamizm taşıyan felsefedir.

Yabancılaşma kavramına büyük ününü Marx kazandırmıştır. Yabancılaşma onun için üretim ortamında gerçekleşmektedir. Marx ile Dewey arasında bireyin toplumsal çevresiyle ilişkisi bağlamında benzerlikler kurulabilmektedir. Marx’ın düşüncesinde bireyin diğer öznelerle ve doğayla ilişkisinde ortaya çıkan ayrışmalar, bağlantısallığının (anlam ilişkileri) yitmesine neden olmakla birlikte yabancılaşmaya da işaret etmektedir. Marx için olduğu gibi Dewey için de bireyin ürettiklerini bir bütün olarak anlamlandıramaması ve üretim araçlarına yabancılaşması söz konusudur. Ancak her ne kadar benzerlikler olsa da Deweyci bir yabancılaşma Hegel veya Marx’ta olduğu gibi değişmeyen bir öz varsayımına

dayanmamaktadır. Zira onun için değişmeyen bir insan doğası söz konusu değildir. Filozofun anlayışı bakımından; bireyin çevresindeki doğaya, içerisinde yaşadığı topluma, toplumdaki üretim süreçlerine, eğitimin içerik ve materyallerine yabancılaşmasından söz edilebilir.

Yabancılaşma kavramına yer veren bir diğer yaklaşım olan “varoluşçuluk” ise bir taraftan sorunun büyümesine neden olurken diğer taraftan da sorunun çözümüne katkı sağlamıştır. Bu düşüncenin bir yansıması olarak Sartre’ın (1998: 71): “Varoluş (*existence*) özden (*essence*) önce gelir.” savında ileri sürdüğü “öz” iddiası, ciddi bir çatışmayı örneklemektedir. Zira her ne kadar öz, varoluşu öncelemese de tüm seçimlerin bireyin özgür iradesiyle gerçekleştiği, bireyin Arşimetçi bir dayanak noktasından başlayıp kendini kurduğu vb. iddialar da aslında bir özü varsaymaktadır. Bu yaklaşımda, bir özne kabulüyle başlandığı ve bu öznenin belli bir doğası olduğu ön kabulünün de benimsendiği anlaşılmaktadır. Zira insanın herhangi bir öz tarafından belirlenemeyeceği, özgür seçimler içerisinde kendi özünü yaratacağı düşüncesinin kendisi bir öz kabulü taşımaktadır.

Yabancılaşma için yapılan bir başka yorumsa bireyin kendi çevresini kontrol etme arzusunun iyice arttığı modern dönemle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu kontrol etme arzusuna düalist bir yansımayla öznenin çevresini nesneleştirme çabası da eşlik etmiştir. Bu çaba zaten yaşam çevresiyle bir bütünlük oluşturamayan bireyin “yaşam dünyası”ndan kopuşunu derinleştirmiştir. Modern dönemin ardından postmodern dönemde de bireyin yaşam dünyasından kopuşu sürmüş, birey için her şey daha da anlamsızlaşmış ve birey yersiz-yurtsuz kalmıştır. Oysa Dewey felsefesi; bireylerarası, bireyin toplumsal çevreninliği, onun toplumla ve toplumun kendi içerisindeki topluluklarla ilişkileri, birey-doğa ilişkileri bakımından alışveriş halinde bir bütünlük olarak değerlendirmiştir.

Darwinci bir doğalcı olan Dewey’e göre organizma olarak birey, çevresine uyum sağlama çabası içerisinde. Dolayısıyla eğitim kurumlarından da bireyin bu çabasına yardımcı olmaları beklenir. “Okulda dikiş dikmek, halı dokumak, yemek yapmak gibi beceriler yalnızca para kazanmak için değildir.” (Dewey, 1922: 234). Bir başka deyişle eğitimin ve eğitim kurumlarının, çalışmanın II. bölümünde gösterildiği üzere, yalnızca meslek edindirmesi, bilgi aktarma yoluyla akademik eğitim vermesi vs. yabancılaştırıcı olmaktadır. Zira eğitimin, kültür birikimine uygun olarak bireyin çevreye uyum becerilerine de yer vermesi gerekmektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, bugüne kadar eğitimin, büyük oranda, bireyin zihinsel gelişimine odaklandığı; bireyin çevreye uyumunu da kapsayan zihin/beden tümlüğüyle yaşam becerilerine odaklanılmadığı gösterilmeye çalışılmıştır. Bireyin çevresiyle ilişkisiyle birlikte eğitimde ortaya çıkan parçalanmışlık, felsefe tarihindeki zihin/beden ayrımıyla da paralel sürmüştür. Çalışmada yabancılaşmanın bir görünümü olarak “düalizm ve bedensizleştirme” üzerinde durulmuş, felsefe tarihindeki zihin beden ayrımının, bireyin yaşam dünyasına yönelik bir yabancılaşmayı nasıl getirdiği gösterilmiştir. Oysa belirtmek gerekir ki Deweyci düşüncede, herhangi bir deneyimin salt zihinsel veya bedensel olarak gerçekleşmesi olanaklı değildir. Zihin ve beden, bir bütün olarak organizmanın farklı iki işlevidir. Bu ikisinin deneyimdeki etkisinin oranları değişse de bir bütünlük arz ettikleri gerçeği değişmez. Dolayısıyla daha ilk yıllarından başlayarak eğitimin (ilköğretim) akademik ve mesleki eğitim olarak ayrıştırılması ve buna benzer örnekler, bireyin çevresine yabancılaşması sonucunu doğurmaktadır. Çalışmanın son

bölümünde, Platon'dan beri süregelen zihin/beden ayırımına Dewey'nin eleştirel bakışı sunulmuş, onun bu ayrıma “filozofların yanılgısı” deyip sıkça eleştirdiği gösterilmiştir.

Yabancılaşma, Dewey felsefesinde de örneklerine rastlanan bazı görünümlele ortaya çıkmıştır. Bireyin doğal ve toplumsal çevresiyle kurduğu sorunlu ilişkilerin sonucunda beliren yabancılaşmanın bazı görünümleri: mutlakçılık (oluş ve dinamizm karşıtı, katı sınırlandırılmışlık), evrensellik (koşulsuz benzerlik), düalizm ve bedensizleştirme (zihin/beden, teori/pratik gibi ayrımlarla bedenli varlığın aşağılanması), soyutlamacılık (deneyimden edinilenin teorikleştirilerek deneyimden ayrıştırılması), birey-toplum-birey etkileşiminin görmezden gelinmesi, yaşam deneyiminden uzaklaşma vs. şeklinde çalışmanın ikinci bölümünde kavramsallaştırılmıştır.

Eğitim tarihi boyunca “birey-özne” olarak beliremeyen bireyin yanı sıra içerisinde ve aracılığıyla feda edildiği “eğitim” de kendinde amaç olarak ortaya çıkamamıştır. Bir başka deyişle, “yabancılaşma”nın temelinde bireyin görmezden gelinmesi, eğitimin araçsallaşarak kontrol altında tutulması ve bireyin yaşam dünyasından koparılarak kendi içinde birbirinden bağımsız dünyalara ayrıştırılarak parçalanışı yatmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın ikinci bölümünde yabancılaşmaya odaklanılmış ve bu amaçla yabancılaşmanın görünümlerinden bazılarının üzerinde durulmuştur: otoriterlik (kitap veya öğretmenin tek bilgi kaynağı olarak görülmesi), derslerin ve dersler arasındaki bağların/bağlamın kopukluğu, meslek edindirme, bakıcılık-dadılık (okula böyle bir rol yüklenmesi) ve mimari (özellikle okullar için tercih edilen). Ayrıca eğitimin yalnızca “amaçlı” (*intentional*) ve “geleceğe hazırlık” olarak tasarlanması, karşılaşmaların zenginliğinin yadsınmasına neden olmaktadır. Bu da öğrenmeyi sınırlayan, onu eğitimin dışında herhangi bir otoritenin inisiyatifine bırakan ve çoğunlukla karşılaşmaları yok sayan bir sonuç doğurmaktadır.

Geleneksel eğitimde okulların gerçek yaşamdan koptuğu ve bunların basmakalıp materyallerle, dıştan dayatılan ideallere uygun olarak eğitim yaptıkları iddiası okullara yabancı gelmemektedir. Buna göre eğitimin merkezinde çoğunlukla ders kitapları veya öğretmen yer almıştır. Eğitimdeki bu yabancılaşmayı geleneksel okullara karşı kurulan Amerikan ilerlemeci okulları da çözebilmüş değildir. Zira bu okullar da bireyi merkeze yerleştirirken karşılıklı etkileşimi gözden kaçırmışlar ve tek yönlü eğitim davranışı sergilemişlerdir. Eğitim ortamını, etkileşimde-şeyler alanı olarak değerlendirmemişlerdir.

Çalışmanın son bölümündeyse (Dewey ve Bir Çarenin Olanığı) yabancılaşmaya bir çare önerisine odaklanılmıştır. Bunun için ilk olarak kısa bir Dewey biyografisine yer verilmiştir. Onun yaşadığı yıllar, Amerika'nın da büyük değişim geçirdiği yıllar olmuştur. Köleliğin kaldırılması, sanayileşme, büyük şehirlere göç, kadın hakları, komünizm gibi önemli toplumsal olayların gerçekleştiği bir dönemdir. Bu ve benzeri büyük olayların onun felsefe, demokrasi, eğitim düşüncesi üzerinde büyük etkileri olmuştur.

Son bölümde öncelikle Dewey'nin genel felsefi bakışı ele alınmıştır. O, geleneksel olarak tanımlandığı Amerikan düşüncesine ve felsefe geleneğine karşı çıkmış bir eleştiri filozofudur. Ayrıca idealist Platon'a, düalist Descartes'a karşı bir tutum takındığı gibi ampirist Locke ve Hume felsefelerine karşı da eleştirel bir tutum takınmıştır. Ancak bu düşünceleri sadece eleştirmekle kalmayıp kendi çözümünü de üretmeye çalışmıştır. Ürettiği çözümlerle

Amerikan pragmatizmine, doğalcılığa ve ampirizme özgün katkılarda bulunmuştur. Düşünür bu özgün katkıları sunarken eleştirdiği filozoflar gibi olaylara fil dişi kulesinden bakmamış [Hull house, The Bertrand Russell Case, Troçki'nin yargılanması (Moskova davaları), Chicago Laboratory School, vb.], eylem ve uygulamalarıyla bütüncül yaklaşımını göstermiştir.

Dewey, geleneksel felsefeyi eleştirip sorgulamakla kalmamış, onunla sıkı bir hesaplaşmaya da girişmiştir. Onun gelenekle hesaplaşması, Platoncu değişmeyen hakikat arayışından başlayarak uzun süre bedeni görmezden gelen hâkim felsefenin tamamına uzanmaktadır. Geleneğe karşı itirazlarını yaparken herhangi bir aşkını mutlak arayışına girmemiştir. Doğalcı ampirist bakışının etkisini de yansıtan biçimde yaşam deneyimi içerisinde kalarak özgün felsefi yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu düşüncenin merkezineyse çevresiyle etkileşim (alışveriş) halindeki birey-özneyle temellenen eğitimi ve demokrasiyi yerleştirmiştir. Bu etkileşim, mutlakçı herhangi bir özelliğe bürünmeden ileri sürülen sonsuz değişime dayalı sürgit alışveriş durumudur.

Dewey, felsefesini oluştururken şu isimlerden oldukça etkilenmiştir: Hegel, James ve Darwin. Felsefeyle ilgilendiği ilk dönemde ABD'deki hâkim Alman felsefesinin etkisiyle erken döneminde Hegelci düşünceden etkilenmiştir. Hegel gibi dinamik bir felsefeye sahip düşünür için tarihsellik önemli bir rol oynamaktadır. Ancak herhangi bir zorunlu yön ve hedef düşüncesine karşı olan Dewey, Hegelci idealist düşünceden ve her türlü mutlak öz düşüncesinden uzak durmuştur. Özellikle psikoloji alanındaki yaklaşımından etkilendiği James ise, onun zengin duyu deneyimini ve bu deneyimlerin dışında kalan ilişkilerin önemini de fark etmesini sağlamıştır. Üçüncü önemli isim olan Darwin, belli bir yöntem veya konudan ziyade, onun tüm düşünce dünyasını etkilemiştir. Mutlakçı ve özcü olmayan, değişime her zaman açık, çevresiyle uyum içerisindeki bir organizma olarak birey düşüncesinin Darwin'den esinlendiği açıktır.

Dewey felsefesine bir ad vermek zor olsa da en kapsamlı adlandırmanın “ampirist doğalcılık” (*empiricist naturalism*) olduğu söylenebilir. Çünkü her türlü aşkını (*transcendent*) düşünceyi dışarıda bırakıp deneyim içerisinde kalarak etkilerini açıkça gözlemlemediği her türlü savdan uzak durmuştur. Bir başka deyişle onun felsefesi, birey ve bireyin içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevreden beslenen, tüm sorularının yanıtını bilimde arayan ampirik bir felsefedir. Onun doğalcı ampirizmi, zorunlu yön iddiası olmayan, sınırsız karşılaşmalarla değişim/alışveriş durumundadır. Darwinci ilhamla biçimlenen, sonsuz çeşitlenmelere açık bu felsefede bitmişlik, tamamlanma söz konusu değildir.

Felsefesini, bedeni/maddeyi aşan bir töz düşüncesine bağlamayan Dewey için tüm eylem, düşünüş ve duygulanışın temelinde beden, hareket ve etkileşimler (alışveriş) vardır. Dolayısıyla doğalcı ampirizmiyle, doğal ve kültürel tüm çevresiyle etkileşim durumundaki birey-özneyi ve buna fırsat verebilecek eğitim ortamını vurgulamıştır. Yaşam deneyimiyle biçimlenen felsefesiyle bireyin yabancılaşmasına olası çözümlerin de yolunu açmıştır.

Deneyim, felsefe tarihinde daha çok iki farklı izlek üzerinden okunmuştur: düalizm ve ampirizm. Oysa deneyim, her iki aşırı ucun (düalistler ve ampiristler) temsilcilerinin görüşlerindeki eksikliklerin açık şekilde ortaya çıktığı bir turnusol kâğıdı gibidir. Geleneksel felsefe, özne merkezli bir bakışla “teori”yi yüceltmıştır. Diğer taraftan ampirist felsefe,

“nesne”ye özel bir konum vermiştir. Her iki durum da yabancılaşmadan kaynaklanmıştır. Oysa Deweyci felsefe, bunlar arasındaki bağa/ilişkiye dikkat çekmiştir. Zira bağ, özne ile nesne arasındaki ilişkiyi kurmakta ve böylece bir deneyim bütünlüğü içerisinde anlam kazandırmaktadır.

Dewey için her iki bakış da sürdürülebilir değildir. Çünkü iş uygulamaya geldiğinde, yaşamın sonsuz çeşitliliği içerisinde, her iki düşünce de etkileşimden doğan bağ onaylamak durumunda kalmaktadır. Geleneksel düalistler, teori ve pratiğin birbirinden ayrı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Oysaki her teori, kökleri deneyimden çıkan bir ağaca benzemektedir. Geleneksel ampiristler de zihni salt duyu deneyimlerinin toplamı olarak görmüşlerdir. Deneyimde söz konusu olan bireyin yaşam birikimini ve kültür bağlamını değerlendirmeye almamışlardır.

Deweyci deneyim özellikle üç boyutuyla öne çıkmaktadır: “dolayımsızlık”, “etkileşim” ve “süreklilik”. Dolayımsızlık, bilişseli önceleyen, şeylerle her ne ise o olarak karşılaşmayı olanaklı kılan boyuttur. Etkileşim, deneyimlerin çeşitlenerek çoğalmasını sağlarken süreklilik bu sürecin bitimsizliğiyle daha fazla deneyim olanağının açılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla deneyim, *süreklilik* ve *etkileşim* boyutlarıyla bitimsiz olarak açılıp çeşitlenen, yeni deneyimlere olanak açarak zenginleştiren bir süreçtir. Bu süreçte birey-çevre etkileşimi gerçekleşmekte ve organizma olarak birey-özne kendi çevresine uyum sağlamakta ve sürgit etkileşimlerle bu potansiyeli sürekli artırmaktadır.

Deneyim kavramına karşı tutumu, Dewey’e kendi felsefesini daha anlaşılır kılma fırsatı sunmuştur. Zira onun bütüncül bakışı, etkileşim ve süreklilik boyutlarıyla biçimlenen deneyim kavramında kendine yer bulmuştur. Bu değerlendirmeye, Deweyci deneyimin, düalizmin bir yansıması olarak nesnenin epistemik bir yalnızlaştırmayla öznenin karşısına konumlandırılması olmadığını söylemek gerekmektedir. Onun benimsediği epistemolojik belirlenim, özne tarafından yapılan konumlandırma değil, öznenin tüm çevresiyle sürgit etkileşiminin dolayımıyla bir anlam kazanmasıdır. Deneyim, bir bütün olarak etkileşimde-şeylerle (geleneksel özne-nesne ayrımının aksine) ve bunlar arasındaki bağlarla oluşturulan tümlüktedir.

Üçlü dönemselleştirmeyle belirginleşen yabancılaşmaya karşı Deweyci çare şöyle özetlenebilir: Premodern Dönem’de bireyin topluma feda edilmesi paradigmasıyla ifade edilen yabancılaşmaya karşı demokrasi; Modern Dönem’de bireyin kutsallaştırılmasıyla beliren, bireye rağmen bireycilik paradigmasıyla ifade edilen yabancılaşmaya karşı Darwinci değişim ve çeşitlilik; Postmodern Dönem’de bireyin kayboluşuyla beliren, yersiz/yurtsuzluk paradigmasıyla ifade edilen yabancılaşmaya karşı ise doğalcı-ampirizmin gerçekliğiyle harmanlanmış deneyim dünyasının tümlüğü.

Dewey’de birey, birbiriyle bağ koparılmış bir zihin-bedenle, özne-nesneyle veya zaman sınırlanmışlığıyla vs. parçalanmamıştır. Bunun yerine, sürgit bir kültür-çevre-doğa etkileşiminin parçası olarak ele alınmıştır. Böylece eğitim ortamında edinilen deneyimin, bireyin geçmiş deneyimlerinden yalıtılmış, teorik-ezberci bir aktarım değil, birey-öznenin kendi anlam dünyasıyla etkin katılım sağladığı etkileşimlerle oluştuğu anlaşılmaktadır.

Eğitime, her üç dönemde paradigma değişimlerine bağlı olarak yeni bir yaklaşım hâkim olsa da eğitim, “yabancılaşma”nın bir aracı olmaktan kurtulamamıştır. Ancak Dewey

felsefesinde, hâkim paradigmalarının aksine eğitim, yabancılaşmanın bir çaresi olma iddiası taşımaktadır. Zira onun eğitim felsefesi gelişmeye, potansiyelleri ortaya çıkarmaya, bireysel özerkliği gerçekleştirmeye, çevreyle uyum sağlamaya, kendisini ve yaşam çevresini bütünlüklü bir biçimde anlamlandırmaya dönüktür. Ayrıca belirtmek gerekir ki Deweyci anlayışta, bireyin yabancılaşmasına neden olan etkinlikler, eğitim olarak değerlendirilmemektedir.

Eğitimin köklü yabancılaşmasına çare olarak Dewey'nin “deneyim” kavramı önerisi eserlerinden çıkarsanarak bu çalışmaya aktarılmıştır. Onun felsefesinde bu kavram demokrasi ve demokrasinin de okul dolayısıyla deneyime aktarılması biçiminde daha da anlam kazanmıştır. Dolayısıyla demokrasi ve eğitimi bir arada tutup kurumsallaştırırken bunu, kendi felsefesinin dinamikleri -özellikle deneyim kavramı- ile kurmaya çalışmıştır. Onun için okul, demokrasiyi aktarırken onu yeniden üretebilen, zengin etkileşim olanaklarının yaratılabildiği dinamik bir kurum olarak öngörülmüştür. Felsefesinin temelinde yer alan eğitim, demokratik toplumun oluşumunda önemli bir kaynak görevi görürken aynı zamanda demokratik toplumun bir yansıması gibi işlemektedir. Bireyi ve toplumu birbirinden ayrı düşünmeyen filozof için bu iki yönlülüğüyle eğitim, birey-toplum etkileşiminin doğal ortamını oluşturmaktadır.

Deneyim ile eğitim arasında yakın bir bağın olduğu açıktır. Bu durumda eğitim tasarımının, eğitim ile deneyim arasında güçlü bir ilişki kurularak yapılması beklenir. Deneyim, öğrenmenin en etkili yöntemidir; eğitim, etkileşim olanaklarıyla eğitici deneyimler üretmenin en verimli yollarındandır. Deneyimle ilişkisi kopmuş, sadece teoriye sığınmış, eğitime dışardan dayatılmış yönlendirmeler ve hedefler yabancılaştırıcıdır. Dolayısıyla artık yabancılaşma karşıtı bir eğitim sürecinin, dışsal/teleolojik amaçlarla tasarlanması beklenmemektedir. Ancak formel eğitim incelendiğinde hedeflerin daha çok dıştan belirlendiği görülmektedir.

Eğitim -eğitim ortamı- dışsal değerlerin aktarım yeri değil, toplumsal/eğitsel değerleri üretme ve yeniden üretme yeri olmalıdır. Çünkü eğitim, dışsal amaçlar için kullanılan bir araç değil; sürekli yinelenmelerle, bilimsel deneyimin ve deneyimdeki değişim potansiyelinin kabullenilerek hep yeniden kurulduğu demokratik bir süreçtir. Bu süreçte, var olan değerler değiştirilebildiği veya ortadan kaldırılabilirdiği gibi eğitsel ve toplumsal yeni değerler de yaratılabilmektedir. Dolayısıyla bu süreç, öğrenci için bir aktarılma süreci değil aksine bireyin yaşam karşısında aralıksız etkileşimlerinin bir parçası olarak gelişim sürecidir. Deweyci eğitim anlayışı, bireyin ve onun eşsiz deneyimlerinin ve deneyim olanaklarının zenginleştirilmesi üzerine kurulmuş olmasından dolayı geleneksel eğitimden, özellikle farklılaşmaktadır.

Bu çalışmanın kapsamında deneyim ve eğitim ilişkisi kurulurken tüm deneyimlerin zorunlu olarak eğitici olmadığı belirtilmektedir. Okulla ilgili eklenmesi gereken noktaysa eğitim ortamında gerçekleşen her deneyimin eğitsel olmadığıdır. Ancak bu çalışmanın kapsamında sadece eğitici deneyimler kastedilmiştir. Her deneyim eğitici olmadığı gibi her öğrenme de zorunlu olarak somut yaşam deneyimine dayanmamaktadır. Kısaca söylemek gerekirse bilişsel süreç, somut deneyimle birlikte olanaklı hale gelmektedir. Zira Deweyci deneyim, zorunlu olarak, dolayimsız karşılaşmanın olanaklarıyla ortaya çıkan etkileşim (*interaction*) ve süreklilik (*continuity*) boyutlarıyla bir ortam içerisinde gerçekleşmektedir.

Her deneyim, zorunlu olarak bir şeyin deneyimidir ve bu da belli bir ortam içerisinde gerçekleşmektedir. Ortam ise yalnızca olası karşılaşmaları değil, bireyin deneyimleriyle kurulan anlam dünyasını da belirlemektedir. Dolayısıyla anlamı, bağlamdan/ortamdan ayrı

düşünmek olanaksızdır. Birey-özne, doğal/sosyal çevresiyle etkileşimlerde bulunurken bireyin anlam dünyası da bu etkileşimler ve onları belirleyen ortamla birlikte şekillenmektedir. Zira birey yalnızca toplumun veya çevrenin içerisinde değil, onlarla birlikte (etkileşim halinde), bir bütün halinde eylemektedir. “Ortaya çıkan davranış da insan doğasının unsurları ile onun doğal ve sosyal çevresinin etkileşiminden ibarettir.” (Dewey, 1922: 10).

Bireyin içerisinde ve dolayısıyla eylediği toplum, neden olduğu her türlü kontrolsüz sınırlamalara rağmen birey için yaratıcı karşılaşmalar alanıdır. Okul ise topluma oranla daha sınırlı olmakla birlikte seçilmiş karşılaşmalar tasarlamaya olanak vermesi bakımından önemli bir toplumsal deneyim alanıdır. Bireyin, yaşamının ciddi bir kısmını orada geçirmesinin yanı sıra kontrollü ve zengin karşılaşmalara olanak veren okul, bu yönüyle toplumdan ayrılmaktadır. Okul toplumuna öğretmenin liderlik etmesi, eğitici materyallerin kullanılması ve okulun belli bir plan ve program çerçevesinde eylemesi, onu eğitsellik bakımından belirsiz toplumsal karşılaşmalar alanından ayırmaktadır. Öte taraftan eğitim ortamının sınırsız olamayacağı, öğrencilerin karşılaşma ortamlarının da buna bağlı olarak eğitsel içeriklerle bir bütünlük oluşturacak biçimde belirlenmesi gerektiği açıktır. Ayrıca, düşünürün *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinden anlaşıldığı üzere eğitim ortamının basitleştirilmiş, arındırılmış, dengelenmiş ve düzenlenmiş olması gerekmektedir. Dolayısıyla rastgele değil, belirlenmiş bir ortam söz konusudur. Bu belirlenimin bireyi geçmiş yaşam çevresinden ve birikimlerinden soyutlamadan, somut deneyimlerden uzaklaştırmadan, yaşam deneyimi içerisindeki anlam bütünlüğünü oluşturan bağları (*cable*) koparmadan yapılması gerektiği de açıktır.

Sonsuz çeşitliliği deneyimleyen birey-özne, okul ortamında geçmişin birikimiyle ve öğretmenler aracılığıyla etkileşerek yeni problemlerle karşılaşmakta ve dolayısıyla yeni öğrenmelerle sonuçlanan bir süreci yaşamaktadır. Bu bakımdan okulda oluşturulan demokratik biraradalık, Dewey’nin “eğitim” ve özellikle “etkileşim” (alışveriş-transaction) kavramının ciddi bir yansıması gibidir. Okul ortamının zengin etkileşimlere uygun olarak demokratik bir anlayışla hazırlanmasının, eğitsel de dahil olmak üzere köklü yabancılaşmayı pek çok bakımdan engelleyeceği çalışmanın özellikle son bölümünde (Dewey ve Bir Çarenin Olanığı) gösterilmeye çalışılmıştır. Demokrasiyi geliştirme ve üretme alanı olarak okul, otoriterleşmenin, tek yönlü aktarımın engelleyicisi olurken zengin etkileşimlerle bireye geniş bir alan bırakmaktadır. Zira eğitim odağı ne Premodern Dönem’deki gibi toplumun veya onu temsil eden öğretmen, kitap gibi materyallerin ne de Modern Dönem’de görülmeye başlanan ve ilerlemeci eğitimde iyice belirginleşen, yalnızca öğrencinin belirlediği bir şeydir. Eğitsel değeri olan karşılaşmalar ve bununla edinilen deneyimler söz konusu olduğunda eğitimin odağı, öğrenci ve öğretmenin biradallığıyla kurulan ortak deneyime kaymaktadır. Zira demokratik bir ortamda sonsuz etkileşimlerle gelişen çok merkezlilik söz konusudur. Bu eğitim sürecinde - daha olgun olması bakımından- öğretmen, doğal bir lider olarak ortaya çıkmaktadır. Dewey için lider olarak öğretmenler: “...orijinalliği, düşü, sorgulamayı ve problem çözmeyi cesaretlendiren yaratıcı özgürlüğe sahip sanatçılardır.” (akt. Simpson ve Stack, 2010: 23). Eğitimin amacı, bireyin deneyim dünyasını zenginleştirerek onun uyum kapasitesini artırmaktır. Bu amaçla eğitim kurumları, öğretmenler aracılığıyla en uygun karşılaşmaları olanaklı kılacak tasarımlarla deneyim olanaklarını zenginleştirerek öğrencilerini geleceğe hazırlamaktadırlar.

Bu çalışmanın önemli vurgularından birisi, yarattığı eğitim ortamıyla bir kurum olarak okulun, yabancılaşmaya karşı çare olabileceğidir. Çünkü okul, seçilmiş karşılaşmalarla sonsuz çeşitlenebilen bir etkileşim ve dolayısıyla zengin bir deneyim ortamı sunmaktadır. Eğitim ortamını belirlemek, karşılaşmaların da ciddi anlamda çerçevesinin çizilmesi ve dolayısıyla eğitimin yönünün belirlenmesi demektir. Bu ortam, yönü belirlenmiş kesintisiz ve sonsuz karşılaşmalar sunarak birey-özneyi sürgit etkileşimlere açmaktadır. Ayrıca eğitim ortamı yalnızca geleneksel olarak sınırları çizilmiş okullar değildir. Dijital değişimle birlikte bireyin deneyim dünyası oldukça çeşitlenmiştir. Bu çalışmanın kapsamı dışında tutulan dijital eğitim bir yana, yönü belirlenmiş her türlü çabayla eğitimin her çeşit deneyime değil, eğitsel değer taşıyan deneyimlere yol açacak biçimde tasarlanmış olması beklenmektedir.

Yabancılaşmaya çare olarak eğitimle ilgili yapılabileceklerin yalnızca ortamları sınırlandırılmaması, eğitim içeriğine de belli bir oranda yer verilmesi gerektiği kabul edilebilir bir itirazdır. Ancak birey, bir kısmı bu çalışmanın ilgili bölümlerinde de gösterilen çeşitli nedenlerden dolayı kendi deneyim ve potansiyeline yabancılaşırken eğitim de uzun geçmişi boyunca içerik bakımından hep yoğunlaşagelmiştir. Bu durumun da etkisiyle eğitim, büyük oranda deneyimden soyutlanarak yabancılaşmanın önemli araçlarından biri durumuna gelmiştir. Zira artan içerik, eğitimi daha çok bir aktarım aracına dönüştürmüştür. İçeriğin yoğun ve sabit oluşu ve öğrencinin bu içeriğe yıllarca maruz bırakılması, bireyin deneyim birikiminin de eğitime yansımaları zorlaştırmıştır. Bunun sonucunda deneyimden ve dolayısıyla yaşam çevresinden soyutlanan bireyin yabancılaşması da derinleşmiştir. Dahası okullar (eğitim kurumları) çare olmaları beklenen yabancılaşmanın aracına dönüşmüşlerdir.

Bu çalışmanın son bölümünde söz edildiği üzere, Deweyci bir temellendirmeye, uygun eğitim ortamları önerilmektedir: bir form olarak eğitim. Bu form, eğitim içeriğinin azaltılıp birey-öznelerin ve dolayısıyla etkileşimlerin ortaya daha çok çıktığı bir ortamı önermektedir. Bu anlayışla birey-özne, eğitimin merkezine yerleşmekte, ona karşılaşmaları çoğaltmak için hazırlanan ortamda etkileşimde-şeylerle (*entities-in-interaction*) çepeçevre sarılı bir bütünlük içerisinde deneyimlemektedir. Deneyim olanaklarının artırılması için eğitim içeriğinin ve bunun keskin sınırlarının geri plana atılmasıyla bireyde karşılaşmaların çeşitliliğini, karşılaşılan problemleri ve doğal olarak yaratıcılığı artıracak beklenmektedir. Filozof, bireyi pek de sınırlandırmayan zekice tasarlanmış, eğitsel bir akış önermiştir. Bunun için önerilen çareyse deneyime uygun eğitim ortamının hazırlanmasıdır.

İçeriği yoğunlaştırılmış teorik bir öğrenme ortamında daha çok öne çıkan düşünme aslında deneyimin bir parçası olarak Deweyci eğitimin kapsamındadır. Ancak bu kapsam, herhangi bir sorgulamanın sonucu veya problem çözme basamaklarından geçmiş olan bir değerlendirme/yargı içeriği taşımamaktadır. Zira yabancılaşmadan kaçınan bir eğitim; olgu değil değerlendirmelerden ve yargılardan, sınırlandırılmışlıklardan, sorgulamaya açık olmayan veya sorgulama basamakları tamamlanmış düşünce aktarımlarından uzaktır. Bunun yerine olay, olgu, bilgi ve bunlar arasındaki ilişkilerden hareketle kurulan, bireyin çözüm üretimini destekleyecek biçimde belirlenmiş bir eğitim ortamı söz konusudur. Dolayısıyla eğitim içeriğinin de buna uygun olarak eğitim ortamında mevcut olgularla ilişkili olması beklenmektedir.

Eğitim içeriğinin geri planda kalmasından kaynaklanabilecek sorunlara filozofun bilim ve demokrasi kavramları çözüm olarak belirlemektedir. Deweyci ampirizm, zayıflamış eğitim içeriğini doldurmaya çalışan ve eğitsel olmayan yaklaşımlara (düalist, aşkın, otoriter vs. çabalar) karşı bir tür savunma görevini üstlenecektir. Demokrasi ise yaşam deneyimiyle birlikte ortaya çıkan sonsuz çeşitliliğin sürdürülmesini sağlayacaktır. Çünkü onun eğitim düşüncesi pragmatik bir işlevselliğe, doğalcı bir uyuma, bilimsel bir dengeye ve demokratik bir çeşitliliğe sahiptir. Bir başka deyişle form olarak eğitim ortamı tasarlanırken bilim ve demokrasi içerik konusunda belirleyici ilkeler olarak rol almalıdırlar.

Yabancılaştırıcı bir eğitimden kaçınmak için eğitim ortamının zengin deneyimlere uygun olarak hazırlandığı ve olguların bu esnek ortamın içini doldurduğu bir sınırlama yeterli olmasa bile anlamlı bir fark yaratacaktır. İçeriğin de azaltılıp olguların öne çıktığı böyle bir eğitimde nelerin olacağını kestirmek için ülkemizdeki herhangi bir okula yönelik basit bir gözlem yapmak iyi bir fikir verecektir. Zira öğrencilerin sınıfta ya da bahçede dolaşırken deneyimledikleri karşılaşmalar ve bunların sonucunda çözmek durumunda kaldıkları problemlerle birlikte ne kadar çok öğrenebildikleri açıktır. Dolayısıyla eğitim, eğitim ortamının gözden kaçırıldığı bu ortamlarda bile zengin karşılaşmalara olanak sağlamaktadır. Zengin deneyimlere fırsat verecek bir eğitim ortamı, demokrasi ve bilim ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış daha da sınırlandırılmış bir müfredatla yabancılaşmadan uzaklaştırıcı olacaktır.

Dewey düşüncesi, aşkın herhangi bir otoriteye dayanmamakta ve deneyim dünyasının ötesine yönelmemektedir. Onun düşüncesi, yaşamın kendisinden doğan, onunla şekillenen ve onu şekillendiren çok yönlü sonsuz etkileşimlerle örülü deneyimlerin birikimine dayanmaktadır. Ancak belirtmek gerekir ki böyle bir düşünce ışığında yabancılaşmaya çare olarak öne çıkan “eğitim ortamı” ve buna bağlı diğer yardımcı düşünceler, belirli bir çözüm iddiası taşırsalar da bunların mutlaklık iddiası taşıdığı düşünülmemelidir. Ancak Deweyci doğalcı ampirizmin dayandığı değerler olarak “bilimsellik” ve “demokrasi”, değişen şartlar altında yeni çözümler sunmaları ve kendi çözümlerini bile yanlışlama potansiyeline sahip olmaları bakımından özellikle önemlidir. Zira bu anlayış, birey-özneyi ve onun anlam dünyasını çepeçevre saran yeni çözümler sunmalarını olanaklı kılmaktadır.

Özetle, bu çalışmanın ilk bölümünde, tarihe birey eksenli bakıldığında bireyin dikkate değer biçimde anlamlı bir bütünlük olarak değerlendirilmediği, ikinci bölümde ise kadim bir yabancılaşma olduğu ve bunun eğitimde sürrgit devam ettiği iddiası ortaya konmuştur. Buna karşın aşkinci herhangi bir iddiayı barındırmayan, deneyim dünyasıyla sınırlanmış bir çözüm önerisi de son bölümde geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu öneride, çok yönlü etkileşimlerle zenginleşen bir eğitim ortamı modeli gerekçelendirilmiştir. Deweyci bir ilhamla biçim kazanan bu eğitim modeliyle, çalışmanın ikinci bölümünde gösterilen eğitimdeki yabancılaşmaya bir çare sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Anderson, W. A. (2012). *The Roles of Habit and Environment in Dewey's Concepts of Alienation and Agency*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Purdue University, Indiana, ABD.
- Lang, I. (1965). *A Comparative Study of the Philosophies of John Amos Comenius and Maria Montessori on the Education of Children*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Loyola University, Chicago.
- Aristoteles (2007). *Nikomakhos'a Etik*. (Çev. S. Babür). BilgeSu Yayıncılık, Ankara.
- Aviram, A. (1991). "Nietzsche as Educator". *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2).
- Aydın, A. (2015). *Lived Experience: Dewey's Naturalistic Conception*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Middle East Technical University, Ankara.
- Aydın, A. (2017). "Yaşayan Deneyim: John Dewey ve Maurice Merleau-Ponty". *Cogito*, 88 (Sonbahar, 2017).
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi, Antik Çağ'dan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar*, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Balanuye, Ç (2007), "Felsefe İçin Eski Ama Bakir(e) Bir Toprak: İçkinlik", *Virgöl*, 111:64-67.
- Balanuye, Ç. (2017). "Education of Emotions as a Possibility of Handling Value Conflicts". *Kilikya Felsefe Dergisi*, 2: 17-29.
- Balibar, E., Cassin B. ve de Libera (2004). "Subject". B. Cassin (Ed.) *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon*. Princeton University Press, ABD. 1069-1090.
- Başkaya, F. ve Ördek, A. (2008). *Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü -Eleştirel Bir Giriş-*. Özgür Üniversite Kitaplığı (72), Ankara.
- Bernstein, R. J. (1961). "John Dewey's Metaphysics of Experience". *The Journal of Philosophy*, 58 (1): 5-14.
- Boisvert R. D. (1998a). *John Dewey: Rethinking Our Time*. StateUniversity of New York Press, Albany.
- Boisvert R. D. (1998b). "Dewey's Metaphysics: Ground-Map of the Prototypically Real", L. A. Hickman (ed.), *Reading Dewey: interpretations for a postmodern generation*. Indiana University Press, ABD.
- Burke, P. (2000), *Rönesans*. Babil Yayınları, İstanbul.
- Campbell, J. (1995). *Understanding John Dewey*. (İlk Basım: 1948), Open Court Publishing Company, ABD.

- Çelikel, B. (2006), *Gazali'nin Eğitim Görüşü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dewey, J. (1910). *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought*. Henry Holt and Company, New York.
- Dewey, J. (1916). *Essays in Experimental Logic*. Dover Publication Inc., New York.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. Henry Holt and Company, New York.
- Dewey, J. (1922). *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. George Allen & Unwin Ltd., ABD.
- Dewey, J. (1930). *Human Nature and Conduct*. Modern Library, New York.
- Dewey, J. (1931). *Individualism Old and New*. Unwin Brothers Ltd., London.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, New York.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and Culture*. G. P. Putnam's Sons, New York.
- Dewey, J. (1957). *Nasıl Düşünürüz*, (Çev. Prof. Dr. O. Decroly, O. Etiker ve Dr. B. Arıkan), İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları, İstanbul.
- Dewey, J. (1962). *Özgürlük ve Kültür*. (Çev. V. Günyol), Çan Yayınları, İstanbul.
- Dewey, J. (1963). *Liberalism and Social Action*. Capricorn Books, ABD.
- Dewey, J. (1966). *Tecrübe ve Eğitim*. (Çev. F. Başaran, F. Varış).
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. A Wideview/Perigee Book, ABD.
- Dewey, J. (1923). "Individuality in Education", *General Science Quarterly*, March 1923, Vol. VII. No. 3.
- Dewey, J. (1927). "Half-Hearted Naturalism", *The Journal of Philosophy*, Vol. 24, No.3: 57-64.
- Dewey, J. (1949). "Experience and Existence: A Comment", *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 9, No. 4: 709-713.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. Touchstone, Touchstone Edition with Kappa Delta Pi, New York. ["John Dewey, (1966), "Tecrübe ve Eğitim" isimli ancak yayınevi adı ve yayın yeri bilgileri bulunmayan Dr. Fatma Başaran ve Dr. Fatma Varış isimli çevirmenlerin yaptıkları çeviriden de yararlanılarak yapıldı.]
- Dewey, J. (1998a). *The Essential Dewey*. Volume 1, Pragmatism, Education, Democracy, L. A. Hickman ve T. M. Alexander (Ed.), Indiana University Press, ABD.
- Dewey, J. (1998b). *The Essential Dewey*, Volume 2, Ethics, Logic, Psychology, L. A. Hickman ve T. M. Alexander (Ed.), Indiana University Press, ABD.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Aakar Books, Delhi.

- Dewey, J (2008). *The Early Works, 1882-1898, Early Essays and Leibniz's New Essays Concerning the Human Understanding*, Southern Illinois University Press,
- Dewey, J. (2010). *Teachers, Leaders and Schools - Essays by John Dewey*, Ed. Douglas J. Simpson and Sam F. Stack Jr., Southern Illinois University Press, Carbondale andd Edwardsville, ABD.
- Dewey, J. (2017). *Okul ve Toplum*. Pegem Akademi, Ankara.(İlk Basım: 1899).
- Dewey, J. (2018). *Günümüzde Eğitim*. J. Ratner (ed.), (Çev. Ed. Prof. Dr. B. Ata ve Doç. Dr. T. Öztürk), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dewey, J., Bentley, A. F., Ratner, S., ve Altman, J. (1964). *John Dewey and Arthur F. Bentley: A Philosophical Correspondence, 1932-1951*. Rutgers University Press. New Brunswick.
- Eames, S. M. (1977). *Pragmatic Naturalism: An Introduction*, Southern Illinois University Press (2008 reprint edition), Carbondale (ABD).
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- Ferraris, M. (2014). *Manifesto of New Realism*, State University of New York Press, ABD.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*, Alkım Kitapçılık-Yayıncılık, Ankara.
- Finley, I. M. (2003). *Odysseus'un Dünyası*, (Çev. G. E. Durna), Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Garrison, J. (1998). "John Dewey's Philosophy as Education", L. A. Hickman (Ed.). *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, Indiana University Press, ABD, 63-81.
- Gazali (1995). *Tevhid ve Ledün Risaleleri*, Furkan Basın Yayın, İstanbul.
- Good, J. (2008). "Dewey's 'Permanent Hegelian Deposit': A Reply to Hickman and Alexander", *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Fall, 2008, Vol. 44, No: 4: 577-602.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. Doç. Dr. N. Kale), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Gümüş, T. T. (2010). "Ortaçağ'dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa'da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1): 25-40.
- Hansen, D. T. (2002). "Dewey's Conception of an Environment for Teaching and Learning", *Curriculum Inquiry*, Vol. 32, No. 3: 267-280
- Hayali (1945). "Hayali Bey Divanı". A. N. Tarlan (drl.), İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Tarihte Akıl*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

- Hickman, L. A. (ed.). (1998). *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, Indiana University Press, ABD.
- Hickman, L. A. (2007). *Pragmatism As Post-Postmodernism: Lessons from John Dewey*, Fordham University Press, New York.
- Hickman, L. A. (2008). "Dewey's Hegel: A Search for Unity in Diversity, or Diversity as the Growth of Unity?", *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Fall, 2008, Vol. 44, No: 4: 569-576.
- Hilgendorf, E. (2003), "Islamic Education: History and Tendency", *Peabody Journal of Education*, Vol. 78, No. 2 (2003): 63-75.
- Hinchliffe, G. (2011). "What is Significant Educational Experience?", *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 3:417-431.
- James, W. (1922). *Pragmatism, A New Name for Some Oldways of Thinking*. Longmans, Greenand Co. New York.
- Jay, M. (2012). *Deneyim Şarkıları: Evrensel Bir Tema Üzerine Çeşitlemeler*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Kiraz, S. (2012). "Hegel Felsefesinde Yabancılaşmanın Rolü ve Anlamı", *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi*, 21: 143-166.
- Kramer, S. N. (2002). *Sümerler Tarihleri, Kültürleri, Karakterleri*. Kabalcı Yayımevi, İstanbul.
- Kulak, Ö. (2011). "Karl Marx'ta Yabancılaşma, Meta Fetişizmi ve Şeyleşme Kavramları", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 55: 33-61.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine Düşünceler*. (Çev. H. Zengin), Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- MacIntyre, A. (2001). *Erdem Peşinde: Ahlak Teorisi Üzerine Bir Çalışma*. (Çev. M. Özcan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Margolis, J. (1998). "Dewey in Dialogue with Continental Philosophy", L. A. Hickman (Ed.). *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, Indiana University Press, ABD, 231-257.
- Merleau-Ponty, M. (2017). *Algılanan Dünya*, (Çev. Ö. Aygün). Metis Yayınları, İstanbul.
- Marx, K. (2012), *1844 El Yazmaları*. (Çev: Murat Belge). Birikim Yayınları, İstanbul.
- McDermott, J. J. (1981). *The Philosophy of John Dewey*. The University of Chicago Press, ABD.
- Nietzsche, F. (2003). *İnsanca Pek İnsanca I*. (Çev. M. Tüzel). İthaki Yayınları, İstanbul.
- Nietzsche, F. (2007). *Böyle Buyurdu Zerdüşt*. (Çev. M. Batmankaya). Say Yayınları, İstanbul.

- Nietzsche, F. (2011). *Tragedyanın Doğuşu*. (Çev. M. Tüzel). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Nietzsche, F. (2018). *Platon Öncesi Filozoflar* (Çev. N. Nirven). Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education*. (Second Edition), Westview Press, Colorado.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazali'nin Eğitim Anlayışı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce: Volume 1*. N. Houser and C. Kloesel (ed.). Indiana University Press, ABD.
- Peters, R. S. (1965) "Education as Initiation", *Philosophical Analysis and Education*, Edited By Reginald D. Archambault, Routledge & Kegan Paul, London.
- Platon, (1999). *Devlet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Özçınar, Ş. (2014). "Düşüncenin Tarihsel Sürecinde Hegel'in Varlık, Yokluk ve Oluş Diyalektiği". *Kaygı*, 2014 (22).
- Ratner, J. (1971). "Dewey's Conception of Philosophy". P. A. Schilpp (Ed.). *The philosophy of John Dewey*, Tudor Publishing Company, New York, 47-74.
- Ratner, J. (Ed.). (2018). *Günümüzde Eğitim*, (Çev. Ed. Prof. Dr. B. Ata ve Doç. Dr. T. Öztürk), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Riley, P., Welchman, J., ve Randall C. (2003). "Rousseau, Dewey, and Democracy". *A Companion to The Philosophy of Education*, Blackwell Companions to Philosophy, ABD. (94-110)
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press, New Jersey.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press, ABD.
- Rousseau, J. J. (1994). *Discourse on Political Economy and the Social Contract*. (İngilizceye Çev. C. Betts). Oxford University Press, İngiltere.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da Eğitim Üzerine*, (Çev. Y. Avunç). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Santayana, G. (1971). "Dewey's Naturalistic Metaphysics". P. A. Schilpp (Ed.). *The philosophy of John Dewey*, Tudor Publishing Company, New York, 243-262.
- Sartre, J. P. (1998). *Materyalizm ve Devrim*. (Çev. Emin Türk Eliçin), Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.
- Shudak, N. J. (2006). "The Maddening Road toward Meaning: Questioning the Word-Concept That Is Education", *Journal of Thought*, Vol. 41, No. 3: 17-21.
- Sifuna D. N. ve Otiende J.E. (2006). *An Introductory History of Education*. University of Nairobi Press, Nairobi.

- Smith, P. (2001). *Rönesans ve Reform Çağı: Bir Sosyal Arkaplan Çalışması*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Thurber, C. H. (1889), "Vittorino Da Feltre", *The School Review*, 7 (5): 295-300.
- Timuçin, A. (2004), *Felsefe Sözlüğü*, Bulut Yayınları, İstanbul.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ünder, H. (2020). "Dewey'nin Felsefesi ve Eğitim Kuramı, John Dewey: Demokrasi ve Eğitim Kitabının 100. Yılı". Hasan Ünder ve Cengiz Aslan (Ed.) Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara. (s. 49-60).
- White, M. G. (1943). *The Origin of Dewey's Instrumentalism*. Columbia University Press, New York.
- Woolhouse, R. S. (2019), *Ampirist Filozoflar*. (Çev. G. Murteza), Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Yalçın, Ş. (2003). "Descartes ve Özne Olarak Benlik". *Felsefe Dünyası Dergisi*, 2003/2, Sayı:38. (107-118).
- Yıldırım, A. (2011). "Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve İvan İllich'in Eğitim Anlayışı Üzerine. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yin, H. (2018). "Are we racing to the data-ism in education?". *Educational Philosophy and Theory*, 2018, VOL. 50, NO. 14: 1370–1371.
- ____ Aylesworth, G. E. (2015), "Postmodernism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/>>/ (erişim tarihi: 12.10.2019).
- ____ Britto, L. N. (1977), *The School: Education and Alienation*, https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000024054&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_f08464ab-6cf2-4d59-a98d-00c0ff8d1027%3F%3D024053engo.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000024054/PDF/024053engo.pdf#%5B%7B%22num%22%3A100%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D/ (erişim tarihi: 13.10.2019).
- ____ Gereluk, W. (1974), *Alienation in Education: A Marxian Re-Definition*, <https://mje.mcgill.ca/article/viewFile/6945/4887>, (erişim tarihi: 12.06.2019).
- ____ Hildebrand, David, "John Dewey", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/dewey/>>/ (erişim tarihi: 02.10.2019).

- ___ Leopold, D., "Alienation", <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/alienation/> (erişim tarihi: 12.06.2019).
- ___ Marx, K. (1859). A Contribution to the Critique of Political Economy, <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1859/critique-pol-economy/preface.htm/> (erişim tarihi: 15.05.2019).
- ___ Mason, L. (2013). "Locating Dewey's 'Lost Individual' Through 21st-Century Education", <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015673.pdf/> (erişim tarihi: 12.05.2019).
- ___ Papineau, D. (2020), "Naturalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/naturalism/>>/ (erişim tarihi: 12.10.2019).
- ___ Riyazü's-Salihin, Tasnif Muhyiddin en-NEVEVÎ, Çeviri: Prof. Dr. M. Emin ÖZAFŞAR, Prof. Dr. Bünyamin ERUL, Diyanet İşleri Başkanlığı, https://webdosya.diyaret.gov.tr/hadis/UserFiles/Document/riyazussalihin_cild_2.pdf/ (erişim tarihi: 25.02.2019).
- ___ Rorty, R. (2010), Freud ve Ahlak Düşüncesi (Freud and Moral Reflection), Çev: Banu Tümkaya, ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar // Sayı: 3 (2) Temmuz 2010, <http://ethosfelsefe.com/ethosdiyaloglar//mydocs/Ethos-7%20Rorty.pdf>, (erişim tarihi: 12.10.2019).
- ___ Sassen, Brigitte, "18th Century German Philosophy Prior to Kant", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/18thGerman-preKant/>>/ (erişim tarihi: 15.03.2019).
- ___ Scolnicov, S. (2019), Plato on Education as the Development of Reason, Paideia Ancient Philosophy, <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Anci/AnciScol.htm#top./> (erişim tarihi: 25.02.2019).

Ö Z G E Ç M İ Ş

Adı ve SOYADI	Necip ÇETİN
EĞİTİM DURUMU	
Mezun Olduğu Lise	Van İmam Hatip Lisesi
Lisans Diploması	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Tezsiz Yüksek Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü - Eğitim Yönetim ve Denetimi
Proje Konusu	İlköğretim 4-8. Sınıf (10-14 Yaş) Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili
Yüksek Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Felsefe
Tez/ Dönem Projesi Konusu	Eğitim ve Değerler Tartışmasında Edebiyatın Meşruluğu Sorunu
Doktora Diploması	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü – Felsefe
Tez/Dönem Projesi Konusu	Eğitimde Yabancılaşma: Deweyci Çarenin Temellendirilmesi
Yabancı Dil / Diller	İngilizce
BİLİMSEL FAALİYETLER	
ÇETİN N. (2008), Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 23, Sayfalar: 74-84.	

ÇETİN, N. ve M. BİLGİN AKSU (2010), İlköğretim 4-8. Sınıf (10-14 yaş) öğrencilerinin televizyon izleme profili, Milli Eğitim Dergisi, Cilt: 40, Sayı: 187, Sayfalar: 122-137.

ÇETİN, N. ve Ç. BALANUYE (2015), Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine, Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebyat Fakültesi Felsefe Dergisi, Sayı: 24, Sayfalar: 191-203.

Çeviri:

SEARLE, J. R. (2015), Felsefe ve Nörobijolojide Bir Problem Olarak Benlik [The Self as a Problem in Philosophy and Neurobiology], Çeviren: Necip Çetin, ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar, July/Temmuz 2015, 8(2).

Bildiri:

ÇETİN, Ö., K. ARI, N. ÇETİN (2009), “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Soru Çözmeye Ayırdıkları Sürenin Karşılaştırılması”, VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Pegem Yayıncılık, Ankara.

İŞ DENEYİMİ

Projeler

Çalıştığı Kurumlar					
	08/03/2005	Devam ediyor.	ANTALYA	Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü	Öğretmen
	28/09/1998	07/03/2005	VAN	Van Milli Eğitim Müdürlüğü	Öğretmen