



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

**ELEŞTİREL TEORİ VE SOSYO-KÜLTÜREL BİLEŞKELER  
EKSENİNDE ELEŞTİREL SANAT PEDAGOJİSİ**

Hazırlayan  
Hülya DEMİR

Danışman  
Prof. Dr. Metin EKER

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012



Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

**ELEŞTİREL TEORİ VE SOSYO-KÜLTÜREL BİLEŞKELER  
EKSENİNDE ELEŞTİREL SANAT PEDAGOJİSİ**

Hazırlayan  
Hülya DEMİR

Danışman  
Prof. Dr. Metin EKER

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

## KABUL VE ONAY

Hülya DEMİR tarafından hazırlanan *[Eleştirel Teori ve Sosyo-Kültürel Bileşmeler Ekseninde Eleştirel Sanat Pedagojisi]* başlıklı bu çalışma, 01/ 08/ 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ali SEYLAN

Üye : Prof. Dr. Metin EKER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

\_\_ / \_\_ /2012  
Prof. Dr. Metin EKER  
Müdür

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinde proje aşamasından sonuçlanmasına kadar olan süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

01 /08 /2012

Hülya DEMİR

## TÜRKÇE ÖZET

<b>Öğrencinin Adı-Soyadı</b>	Hülya DEMİR
<b>Anabilim Dalı</b>	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
<b>Danışmanın Adı</b>	Prof. Dr. Metin EKER
<b>Tezin Adı</b>	ELEŞTİREL TEORİ VE SOSYO-KÜLTÜREL BİLEŞKELER EKSENİNDE ELEŞTİREL SANAT PEDAGOJİSİ

### ÖZET

Bu çalışmada Frankfurt Okulu ile ortaya çıkan eleştirel teorinin etkisiyle temellenen eleştirel pedagojinin sanat eğitimine olan yansımaları sosyo-kültürel bağlamlar dikkate alınarak incelenmiştir. Eleştirel pedagojinin sanat eğitimi müfredatına monte edilmesi ile bireyin ve toplumun geleceğe bilinçli bakabilmesini sağlamada etkili olabilecek durumlara kaynaklık eden öğelerin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Sanat eğitiminin özgür doğasını korumasını sağlayan pedagojik yapılanmalar ile bireyin potansiyellerinin ve gücünün farkına varmasına katkısı olacak bir sanat eğitimi modeli biçiminde eleştirel sanat pedagojisinin kabul edilip edilemeyeceği sorgulanmıştır. Bu araştırmanın amacı; sanat eğitiminin etkileşim değişkenliklerini belli bir sistem içinde düşünmenin gereğini ortaya çıkarmak ve buna bağlı olarak birey, toplum ve diğer olguların ortak pedagojik potansiyellerini birleştirmek için eleştirel teori ve pratiklerinin sanat eğitimine yansıma biçimlerini incelemektir. Bu tez çalışmasında sanat eğitiminin gelecekçi model arayışlarında ön plana çıkan çoklu bakış açısının ve etki sahalarının önemini doğuracağı yeni problem durumlarına odaklanmada geçerli tespitlerin neler olduğu araştırılmıştır. Sanat eğitiminde post-modernist içeriklerin genel özellikleri ve eleştirel pedagojinin post-modern pedagoji ile ilintisinde ön plana çıkan yeni sanat pedagojisinin nasıl konumlandırılacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Eleştirel pedagojinin diğer çağdaş pedagojik oluşumlarla ilişkisinin üzerine oturduğu bir etkileşim ağının hangi içeriklerden oluşacağı ortaya konmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Eleştirel teori, eleştirel pedagoji, eleştirel sanat pedagojisi.

## İNGİLİZCE ÖZET/ ENGLISH ABSTRACT

<b>Student's Name and Surname</b>	Hülya DEMİR
<b>Department's Name</b>	Fine Arts Education Department
<b>Name of the Supervisor</b>	Prof. Dr. Metin EKER
<b>Name of the Thesis</b>	CRITICAL ART PEDAGOGY ON AXIS OF CRITICAL THEORY AND SOCIO-CULTURAL RESULTANTS

### ABSTRACT

In this study, the reflections of critical pedagogy that based on the effect of critical theory which emerge by Frankfurt school to art education have been investigated by considering socio-cultural concepts. With adding critical pedagogy to art education curriculum, it is tried to determine the facts that weid the individual look future counsciously. It is questioned that pedagogic structures that provide the art education keep its free nature and in an art education model form, an art education model that contributes the individual notice his potential and power will be accepted or not. The aim of this research is to find out the need for thinking art education variables in a system and related to this, to combine the community's and the other facts' common pedagogic potentials, reflection forms of critical theory and practice have been investigated. In this thesis study, multiple point of view that bulk large on art education's futurist model search and valid determinations on focusing new problem conditions resulted by effect areas importance have been inquired. It is tried to determine the general features of post-modernist contents in art education and how the new art pedagogy bulking large because of the relation between critical pedagogy and post-modern pedagogy will be positioned. It is stated the relation between critical pedagogy and the other modern pedagogic creations based on an interaction web will form from which contents.

### KEY WORDS

Critical theory, critical pedagogy, critical art pedagogy.

## ÖNSÖZ

Bilginin her çeşidine birçok yoldan ulaşılabilen, görsellekle kuşatılmış bir çağda yaşıyoruz. Kültürel oluşumlar, görsellerin ve bilginin paylaşım biçimleri insanlığın yaşayışını şekillendirmekte; bilgiye, sanata, bilime karşı aldığı konumda belirleyici rol üstlenmektedir. Görselliğin eskiye nazaran daha fazla kültürel kazanmıştır. Gazete, televizyon, dergi, internet gibi medya organlarının görseller yoluyla etkinliğinin artması, insanlar üzerinde düşünme, bilgiyi sorgulama, olayları çözümüleme güçlerinin körelmesi gibi olumsuzluklara yol açmakta ve bilgiye ulaşmada hazır kalıplara alışılmasına neden olmaktadır. Bu durum kaçınılmaz olarak eğitime de yansımaktadır. Yaşamın karmaşası içinde bireyin çevresini doğru algılayarak kendi öznelliğini ve eleştirel potansiyelini kaybetmeden ayakta kalabilmesini sağlayacak oluşumların ve yapılanmaların ihtiyacı ön plana çıkmaktadır. Sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi ve onlara eleştirel bir vizyon kazandırmanın yolu eğitimden özellikle sanat eğitiminden geçmektedir. Sanat eğitiminin özgür ve yaratıcı düşünebilen, soru sorabilen, kıyaslama yapabilen, baskıya karşı direnç göstererek, dayatılan tek doğruyu değil, duruma ve zamana göre değişebilen çoklu doğruları bulmak ile bilinçlenmiş bireyler yetiştirmek için uğraşır. Sanat eğitiminin hedeflerini güçleştiren baskı, tahakküm, politika, ideoloji, medya, kültürel bozulmalar, hızlı teknolojik gelişmeler eleştirelilik ile bir çözümlenmeye gidilmesinin gerekliliğini sanat eğitimi alanında her geçen gün daha da hissettirmektedir. Sanatın ve sanat eğitiminin öneminin “boş vakit değerlendirme” aracı olarak görüldüğü bir çevre içinde bireylere farklı düşünebilmeyi, hoşgörüyü, saygıyı, dünyaya başka açılardan bakabilmeyi kazandırmanın yolları aranmaktadır. Sanat eğitimi içeriklerinin kendini yenilemesine ve günümüzün beklentilerine karşılık verebilecek, sosyo-kültürel bileşmelerin hangi formlardan açılabilirliğinin tespitine yardımcı olacak bir metodolojiye, kurama ve en önemlisi eleştirel düşünebilmeyi sağlayacak sanat eğitimi içeriklerine ihtiyaç vardır. Eleştirel teoriden referans alan eleştirel pedagojinin sanat eğitimine sunabileceği okuryazarlık, eleştirel bilinç, özgürlük ve ayrımcılığın kaldırılması potansiyelleri, düşlenen sanat eğitimcisine, sanat öğrencisine ulaşmanın ve çağdaş sanat eğitiminin tam anlamıyla gerçekleşmesine bir fırsat olarak düşünülebilir.

**Hülya DEMİR**



## TEŐEKKÖR

Engin bilgileri ve deneyimi ile tez çalıŐmamın baŐından sonuna kadar desteęini eksik etmeyen, her hafta dŰzenli bir Őekilde tez çalıŐmamın geliŐimini takip eden ve hep daha iyiye ulaŐmam yŰnŰnde űnerilerini sunan deęerli hocam, tez danıŐmanım Prof. Dr. Metin EKER'e, yabancı literatŰr evirilerimde bıkmadan usanmadan yardımcı olan abim Hakan DEMİR'e, gŰler yŰzŰ ve anlayıŐları ile daima yanımda olduklarını hissettiren sevgili aileme...

**HŰlya DEMİR**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
TÜRKÇE ÖZET.....	iii
İNGİLİZCE ÖZET .....	iv
ÖNSÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLO DİZİNİ .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

<b>1.1 PROBLEM.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 ALT PROBLEMLER.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI.....</b>	<b>2</b>
<b>1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....</b>	<b>3</b>
<b>1.5 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....</b>	<b>5</b>
<b>1.6 VARSAYIMLAR.....</b>	<b>6</b>
<b>1.7 SINIRLILIKLAR .....</b>	<b>6</b>
<b>1.8 BENZER ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>7</b>

## İKİNCİ BÖLÜM

### ELEŞTİRİ, ELEŞTİREL TEORİ ve SANAT ELEŞTİRİSİ

2.1 Eleştiri .....	9
2.2 Eleştirel Teori .....	12
2.3 Sanat Eleştirisi .....	16
2.3.1 Sanat Eleştirisinin Eğitime Yansımaları .....	25

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ELEŞTİRİ, ELEŞTİREL TEORİ VE SOSYO-KÜLTÜREL BİLEŞKELER

3.1 Eleştirel Teori ve İdeoloji Politika İlişkisi .....	38
3.2 Eleştirel Teori ve Kültürel Dönüşümler.....	40
3.3 Modernizmden Post-modernizme Geçişte Eleştirel Teorinin Gelişimi...	42
3.4 Eleştirel Teori ve Post-modern Kültür.....	48
3.5 Eleştirel Teori ve Popüler Kültür .....	55

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### PEDAGOJİ, ELEŞTİREL PEDAGOJİ

4.1 Pedagojinin Gelenekselliği ile Geleneksel Pedagojinin Açılımı.....	60
4.2 Genel Pedagojiden Eleştirel Pedagojiye Geçiş.....	63
4.3 Eleştirel Pedagoji ve Eğitim Yapılanmalarına Etkisi .....	74
4.4 Eleştirel Pedagoji ve Kültürel Bağlam .....	79

4.4.1 Tüketim Kültürü .....	89
<b>4.5 Eleştirel Pedagojide Okul ve Birey .....</b>	<b>92</b>
4.5.1 Eleştirel Pedagoji Öğretmen.....	96
4.5.2 Eleştirel Pedagoji ve Öğrenci .....	102
<b>4.6. Eleştirel Pedagojiyi Destekleyen Diğer Pedagojik Formlar .....</b>	<b>104</b>
4.6.1 Post-modern Pedagoji .....	107
4.6.2 Anti-Pedagoji.....	111
4.6.3 Feminist Pedagoji .....	114

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **ELEŞTİREL SANAT PEDAGOJİSİ**

<b>5.1 Genel Sanat Pedagojisi ile Eleştirel Pedagojinin İlişkisi .....</b>	<b>119</b>
<b>5.2 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Sistem Yapılanması.....</b>	<b>123</b>
5.2.1 Okuryazarlıklar .....	125
5.2.2 Eleştirel Sanat Pedagojisi ve Kültür Eleştirisi.....	136
5.2.3 Feminist Sanat Pedagojisi .....	143
<b>5.3 Eleştirel Sanat Pedagojisinin Aktörleri.....</b>	<b>148</b>
5.3.1 Öğrenci.....	149
5.3.2 Öğretmen.....	152
5.3.3 Okul.....	158
5.3.4 Okul Dışı Aktörler .....	160
<b>5.4 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Müfredat Yapılanmaları.....</b>	<b>162</b>
5.4.1Yöntem Sorunları/Karşılaşılan Güçlükler.....	165
<b>5.5 Eleştirel Sanat Pedagojisi Sanat Eğitimi İçin Bir Model midir? .....</b>	<b>168</b>

**ALTINCI BÖLÜM**  
**DEĞERLENDİRME**

**6.1 Değerlendirme..... 182**

**YEDİNCİ BÖLÜM**  
**SONUÇ**

**7.1 Sonuç ..... 185**  
**7.2 Vargılar ..... 186**  
**Bibliyografya ..... 189**

**TABLO DİZİNİ**

**Tablo-1 (Hülya DEMİR)..... 20**  
**Tablo-2 (Hülya DEMİR)..... 65**  
**Tablo-3 (Kanpol, 1999: 31)..... 67**  
**Tablo-4 (Hülya DEMİR)..... 136**  
**Tablo-5 (Sandell, 2003: 19)..... 143**  
**Tablo-6 (San, 2003: 17) ..... 148**  
**Tablo-7 (Hülya DEMİR)..... 160**

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1 PROBLEM

Eğitimde yeni eğilimleri tartışmanın salt pedagojik gerekçelerinin yetersiz kalacağına düşünül­düğü bir dönem içinde yaşamaktayız. Eğitim ile ilişkilendirilen olguların büyük ölçüde etki ettiği yeni eğitsel bağ­lamlar ya da bileş­kelerin merkez kılındığı yeni tartışma ve çalışmaların önem kazanmaya başladığına şahit ol­maktayız. Eğitime dönük bakış açılarının ve model arayışlarının çeşitliliğini ve müşterek gerekçeler üzerinden farklılıkların önemine dayanan problem alanlarının gelişimlerini takip etmekteyiz.

Eğitimde bireyin kendi potansiyellerine ve güçlerine olan inancını yüceltecek motivasyonlar ile sosyal, kültürel ve dolayısıyla sanatsal eşleştirmelerin yeni deneyim ve yeterliklere karşılık gelmesi, pedagojik bir inceleme doğrultusu oluşturmaktadır. Eğitim açısından bireye daha fazla donatılar kazandırmanın ve sorumluluklar yüklemenin müfredat ile olan ilintisini sağlamada eleştirel pedagojinin bir potansiyel içerip içermediğinin tespiti ve bunun özellikle sosyal ve kültürel bileş­kelerini sağlayan sanat ve sanat eğitime kapsam oluşturup oluşturmadığının tartışılması bir problem olarak sunulabilir. Bu bağlamda eleştirel sanat pedagojisinin konum ve hedefleri açısından eleştirel pedagoji ile ne kadar uyum sergilediği ve sosyo-kültürel bileş­keler ekseninde ne kadar gerçekleşebilme olasılığının bulunduğu irdelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Söz konusu tespitler ve yönelimler ile ilişkili olarak bu çalışmanın problem cümlesi; **“Bireyden hareketle sosyo kültürel olguları çözümleyebilmenin pedagojik yönelimi olarak eleştirel te­orinin sanat-kültür-toplum ilişkisi için sahip olduğu varsayılan potansiyellerinin nasıl eğitsel donatılara dönüştürülebileceğine ilişkin sanat eğitimsel olanakların olup olmadığının araştırılması”** biçiminde sunulabilir.

## 1.2 ALT PROBLEMLER

1. Eleştirel sanat pedagojisi sanatın mı yoksa eğitimin mi tesirini ön plana çıkarır? Bunların dışında bir olgu mudur?
2. Eleştirel sanat pedagojisi eleştirel pedagojinin genel amaçlarında olduğu gibi bireyin sosyal ve kültürel sorumluluklarına ilişkin bilinç ve davranış örüntüleri geliştirir mi?
3. Eleştirel pedagoji, bireyi diğerlerinden farklı olarak algılanmasına zemin hazırlayan ayırma ve özgürleştirici anlayışları beslemekte midir?
4. Eleştirel pedagoji deneyimlerin standartlaştırılmasına katkı sağlar mı? Yoksa standartlaşmış deneyimleri bireysel farklılıklar ile yeniden karakterize etmeyi mi ön plana çıkarır?
5. Toplumun özgürleştirilmesinde, demokratikleştirilmesinde, sosyal mensubiyet duygusunun pekiştirilmesinde ve kültürel paylaşımcılığın sağlanmasında eleştirel sanat pedagojisinin toplumsal rolleri nedir?
6. Çağdaş eğitim sistemleri ile ilişkisinde kültür ve sanata ait metinlerin çözümlenmesine yönelik yöntemlerin bir zorunluluğu olarak eleştirel pedagoji tasviri yapılabilir mi? Mümkün müdür?
7. Eleştirel sanat pedagojisi kültürel gerekçeleri müfredat içeriği yaparken direnç ve strateji kavramlarını ne kadar önemsemektedir?
8. Eleştirel pedagoji bir olasılıklar pedagojisi midir? Alternatifler üretir mi? Kendini bir güç yapısı olarak lanse edebilir mi? Eleştiri otoriter bir tahakküme dönüşür mü? Ya da bunların tam tersi eleştirelilik; olasılık ya da alternatifleri mümkün olduğunca azaltmaya gayret gösteren, güç, otorite ya da tahakkümün karşısında durmayı düşünen karakterde mi ortaya çıkar?

## 1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

“Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” başlıklı bu çalışma; “20. Yüzyılın ikinci yarısından günümüze kadar etkisini sosyal, kültürel, politik ve sanatsal alanlarda hissettirmiş olan eleştirel teorinin pedagojik yönelim ve yapılanmalara ilişkin temellerine odaklanmak, eleştirel teorinin sosyo-kültürel

bileşkeleri ile ilişkisinde sanata ve sanat eğitime yansıma olanaklarını tespit etmek ve çağdaş sanat eğitiminin eleştirel sanat pedagojisi kapsamlı açılımlarıyla orantılı bir müfredat gerekçeleri ve hedeflerinin gerçekleşme olasılıklarının geçerliliğini ortaya çıkarmak” amacındadır.

#### 1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma, güncel pedagojik tartışma doğrultuları içinde önemli yer işgal eden ve eğitim yapılanmalarına büyük ölçüde referans olduğu düşünülen eleştirel teorinin sosyal, politik, ideolojik ve ekonomik içeriklerinin olduğu kadar kültürel ve sanatsal içeriklerinin de olduğu varsayımından hareketle eğitim ile de doğrudan teması olduğunu öngörmektedir. Bu bağlamda eleştirel teorinin içerik, yöntem ve kapsamı açısından eğitim ile ilintili düşünülmesi önemli görülmektedir. Eleştirel teorinin sanat eğitime dönük bakış açısı ya da perspektiflerini açımlayabilecek izdüşümlerinin geliştirilmesi konusu tartışılmaktadır. Doğal olarak eleştirel teori ile sanat eğitimi arasındaki bağı oluşturabilecek kültürel olguların bir eleştirel pedagoji eksenini oluşturabileceği düşüncesinin desteklenmesi gerekmektedir. “Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” başlıklı bu tezin sanat eğitimi açısından birden fazla önem kapsamı söz konusu olabilmektedir:

**a) Çağdaş sanat eğitimi yapılanmalarına katkısı açısından çalışmanın önemi:** Günümüzde sanat eğitimi üzerine tartışma ve arayışların geçmişe oranla daha yoğun yaşandığını söyleyebiliriz. Sanat eğitiminin çağdaş niteliği olarak belirlenmiş bulunan bir vargı ya da model örneklerinin henüz netliğe ve kapsamlılığı oranında uygulanmışlığa kavuştuğunu söylemek de mümkün olamamaktadır. Genel olarak bakıldığında çağdaş sanat eğitiminin yerine değişken sanat eğitimi kurgularının aldığını görmekteyiz. Sanat eğitime ilişkin yapılanmaların ortak özelliklerinden biri olarak değişkenliğin sabitlenmesi süreçlerinin de pratikte karşılık bulamadığının altı çizilebilir. Eleştirel sanat pedagojisinin yapılanma biçimi çağdaş sanat eğitiminin yapılanma süreçleri içinde bir örnek kapsam olabilir. Özellikle eleştirel teorinin öngördüğü bireysel potansiyellerin daha fazla önemsenmesi ve yüceltilmesi olgusu ile paralel olarak sanat eğitiminde bu potansiyellerin değerlendirilmesi düşüncesi örtüştürülebilir. Kültürün bir



dinamiği olarak sanatsal üretimlerin kültürel üretimler olarak güncel kılınmasına katkı yapabilecek anlayış ve kavrayış doğrultularının işlendiği bir sosyo-kültürel bağlam ile eleştirel sanat pedagojisinin paydaş kılınması sağlanabilir. Sonuç olarak “Eleştirel teori ve sosyo kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” adlı bu tez çalışması, çağdaş sanat eğitiminin yaşayacağı yeni model arayışlarına, yeni yapılanmalara ve müfredat içeriklerine doğrudan etki ve katkı sağlayabilecek potansiyellere sahiptir diyebiliriz.

**b) Eleştirel sanat pedagojisinin post-modern sanat eğitimi ile ilişkisinin çözümlenmesi açısından çalışmanın önemi:** Post-modernizmin doğası sosyal, kültürel, ekonomik, politik vs. söylemlerin uygulamalardaki karşılıkları ile sanatı zaman zaman ilişkilendirmektir. Çünkü post-modernizm kendini en iyi sanatsal üretimler ile kültürel karşılıklarında gösterebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında post-modern sanat ile post-modern kültür arasındaki organik bağın post-modern sanat eğitimi için de geçerli olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla çağdaş sanat eğitimi tanımı belli bir oranda post-modern sanat eğitimi tanımıyla benzerlikler gösterebilmektedir. Diğer taraftan eleştirel pedagoji ile post-modern pedagoji arasındaki ilişkinin de dikkat çektiği söylenebilir. Zira eleştirel pedagojinin genel olarak post-modern pedagojiyi biçimlendirdiğinin ağırlıklı olarak kabul gördüğü vurgulanmaktadır. Eleştirel sanat pedagojisinin hem eleştirel pedagoji ile post-modern pedagojinin paydaş kılınabileceği bir post-modern bağlamı hem de eleştirel sanat pedagojisinin post-modern sanat ve dolayısıyla post-modern kültürel söylemler ve içerikler ile ifade edilebilecek bir post-modern bağlamı söz konusudur. Eleştirel sanat pedagojisi post-modern sanat eğitimi başlığı altında gösterilebilecek ve post-modern sanat eğitiminin genel özelliklerini yansıtabilecek bir önem sergileyebilmektedir.

**c) Müfredat yansuları açısından çalışmanın önemi:** Eleştirel sanat pedagojisinin doğal olarak müfredat yansularından bahsedilebilir. Ancak sistemleşmiş ya da modelleşmiş örneklerinin şekillenmemiş olmasının altında müfredata ilişkin deneyimlerin yetersizliği söylenebilir. Genel olarak eleştirel pedagoji ve dolayısıyla eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitiminin normal müfredatlarının içinde etkin kılınması söz konusudur. Buna bağlı olarak değişik müfredat yansuları üzerinde

durulabilir. Eleştirel sanat pedagojisi eleştirel kuram ile eleştirel uygulamalar arasındaki tutarlılığı müfredat içinde değerlendirebilir. Eleştirel sanat pedagojisi kültüre, görsel kültüre ve diğer kültürel çerçevelere güncel yanıtlar sağlayabilir. Eleştirel sanat pedagojisi bireysel odaklı müfredat zorluklarına karşın yeni deneyimler ve yöntemler geliştirebilir. Sonuç olarak eleştirel sanat pedagojisinin kabaca müfredat içeriklerine yönlendirebileceği bireysel, sanatsal, kültürel, sosyal içeriklerin varlığı, bu tez çalışmasını müfredat yansılarını açısından da önemli kılabilir.

**d) Bireyin kendi potansiyelleri ile orantılı bakış açısı ve bilinç geliştirmesine zemin hazırlamak açısından çalışmanın önemi:** Geleneksel eğitim ve dolayısıyla sanat eğitimi uygulamalarının ortak özelliklerinden biri, merkezi kılınmış resmi eğitim kalıpları, ideolojileri ve tutumlarının birey üzerinde yarattığı tahakkümün pedagojik davranışlardaki izleri olarak sunulabilir. Bireye ilişkin yeni tanım ve pedagojik kapsamlarında artık yanıtları olan, reflekslere sahip, bilinç ve bakış açısı sahibi, pedagojik özne olarak etkin, eğitim içinde söz sahibi özgür kimlik göstergelerinden teşkil olduğu pedagojik yapılanmalara ön plandadır. Bütün sahip olduğu inanç, bilinç ve gücü kendi potansiyellerinin gücü ile orantılı gören bir kimliğin oluşumunda eleştirel pedagojinin ve eleştirel sanat pedagojisinin katkısından bahsedebiliriz. Sonuç olarak eleştirinin eğitsel yeni yönelimlerine bireysel dinamiklerin güç katması kaçınılmazdır denebilir.

## 1.5 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

“Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkerler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” konulu bu çalışma literatür taramasına dayalı bir çalışmadır. Sahip olduğu kuramsal temel ve pedagojik pratikleri ilişkili kılabilen bileşkerlerin tespiti ve analizi için eleştiri, eleştirel teori, sanat, sanat eğitimi, eleştirel pedagoji, eleştirel sanat pedagojisi, popüler kültür, okuryazarlık eğitimi vs. gibi konu başlıklarını inceleyen İngilizce ve Türkçe kitap, dergi, elektronik kitap ve elektronik dergiler taranmıştır.

Çalışmanın yöntemsel yapılanmasında temel yaklaşımı kuram ile eylem arasındaki temel mantığın bağlamsal olarak incelenmesi belirlemiştir. Buna bağlı olarak birinci

bölümde çalışmanın problem kapsamı ve alt problemler ile çalışmanın amaç ve önemi ile varsayımlar ortaya konulmuştur. İkinci bölümde, eleştiri ve eleştirel teorinin kavramsal incelemesi gerçekleştirilmiş ve tezin varsayımlarından birini oluşturan sanat eleştirisi ile eleştirel sanat pedagojisi ayırımının gerekçeleri izah edilmiştir. Üçüncü bölümde eleştirel teori ile sosyo-kültürel kavramlar, konular ve alanlar arasındaki ilişkinin tasviri gerçekleştirilmiştir. Dördüncü bölümde ise, pedagoji, genel pedagoji ve eleştirel pedagojinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Beşinci bölüm eleştirel teori, eleştirel pedagoji ve sosyo-kültürel bileşkelerin incelenmesinin ardından eleştirel sanat pedagojisinin yapılanma doğrultularını, diğer alanlar ile etkileşim biçimlerini ve eğitsel ortam ve aktörlerini ortaya çıkarmaktadır. Altıncı bölüm, genel bir değerlendirmenin yapıldığı, problem, alt problemler ve varsayımlar arasındaki temel bağlamın tartışıldığı bölüm olmuştur. Çalışma yedinci bölümde sonuç ve vargılar ile bitirilmiştir.

## **1.6 VARSAYIMLAR**

- 1-) Bu tez çalışmasının en önemli varsayımını, “sanat eleştirisi ile eleştirel pedagojinin temel ayırımlarının olduğu/olması gerektiği” düşüncesi oluşturmaktadır.
- 2-) Eleştirel sanat pedagojisi kavramının bu çalışma için bir disiplin olarak değil disiplinel bir pratik olduğu varsayılmıştır.
- 3-) Eleştirel sanat pedagojisinin sosyo-kültürel bileşkelerine ait eksenini popüler kültür ve içeriklerinin oluşturduğu kabul edilmiştir.
- 4-) Eleştirel pedagojinin post-modern pedagojinin temel anlayışını karakterize ettiği ve dolayısıyla eleştirel sanat pedagojisinin post-modern sanat eğitimi biçimlendirebileceği varsayılmıştır.
- 5-) Okuryazarlık eğitiminin sanat eğitime sokulması gereğinde eleştirel pedagojinin rolünün var olduğu kabul edilmiştir.

## **1.7 SINIRLILIKLAR**

Çalışma; sanat eğitiminin eleştirel teori ile doğrudan ya da dolaylı ilişkisini betimlemek için sosyo-kültürel içerikler ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla kültür ve sanatın çağdaş dinamikleri ile diğer sosyal olgular arasında varsayılan pedagojik ilişkileri merkeze

almıştır. Eleştirel pedagojinin, eleştirel sanat pedagojisinin inşasındaki etkilerinin hangi bağlam ve içerikle sınırlı tutulacağını ise kültürel olguların eğitsel olgular ile olan temas noktaları belirlemiştir.

## 1.8 BENZER ÇALIŞMALAR

1. DAYI, Bihter, Akyol. (2011)., “**Görsel Sanatlar Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğrenci Tutumları Ve Öğretmen Görüşleri**” Karadeniz Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü - Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
2. OVA, Nedret, Öztürk. (2011). “**Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri İle Fen Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ve Üst biliş Eğilimlerinin Karşılaştırılması**”, Yeditepe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü - Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Danışman: Prof. Dr. Müzeyyen Sevinç, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
3. ORAL, Yasemin., (2010). “**Classroom Power Relations in An English As A Foreign Language Setting From A Critical Pedagogical Perspective**”, İstanbul Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü - Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Danışman: Prof. Dr. Tülin Polat, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
4. KÜKÜRT, Remzi, Onur. (2007)., “**Eleştirel Pedagoji Açısından E. Levinas'ta 'Öteki' Kavramı**”, Uludağ Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü - Felsefe Anabilim Dalı, Danışman: Prof.Dr. Ahmet Cevizci, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
5. DEMİR, Hakan. (2004)., “**Eleştirel Teori`de Sanat**”, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat Tarihi Anabilim Dalı, Danışman: Y.Doç.Dr. Kemal Uludağ, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

- 6 ÇİÇEKDAĞI, Caner. (1999)., “**Horkheimer ve Adorno Bağlamında Eleştirel Teori**”, Uludağ Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü, Danışman: Doç.Dr. A. Kadir Çuçen, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- 7 ÖZHAN, Ayhan. (1995)., “**Orta Öğretim Kurumlarında Sanat Eğitime Eleştirel Bir Yaklaşım**”, Dokuz Eylül Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü, Danışman: Prof. Fahri Sümer, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YÖK ulusal tez veritabanında 1995-2011 yılları arasında “Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” adlı tez çalışmasına yakın içerikli yedi adet tez çalışması bulunmaktadır. Bunlardan altı tanesi yüksek lisans bir tanesi doktora tezidir. Yedi adet tez çalışmasının başlıkları ve içerikleri incelendiğinde eleştirel teori, eleştirel pedagoji, eleştirel düşünme, sanat eğitime eleştirel bir yaklaşım ve sanat eğitiminde eleştirel teori konuları ele alınmıştır. Ancak eleştirel sanat pedagojisi konusuna değinen tez çalışmasına rastlanmamıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ELEŞTİRİ, ELEŞTİREL TEORİ, SANAT ELEŞTİRİSİ

#### 2.1 Eleştiri

Eleştiri, “bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama, tenkit (TDK, 1988: 451)” olarak tanımlanmaktadır. Eleştiri sözcüğü, günümüz Türkçesinde “tenkid” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmakta olup, Türkçe, Arapça, Osmanlıca, Latince, İngilizce vs. gibi sözlüklerde farklı biçimlerde karşılıklarını görmek mümkündür. “Örneğin Yunanca "Kritikos" kelimesinden gelen "Critic" (hükmetme) karşılığı olarak dilimizde kullandığımız "tenkid" kelimesi "nakd" kökünden türemiştir. "Nakd", bir şeyi satın alırken verilen akçe, kıymet ölçüsüdür ve tenkid, o şeyi kıymetlendirme anlamını taşır (Tansel, 1978:192)”. Kıymet, değer ölçüsü olarak da sözlüklerde ifade edilen eleştiri, daha geniş olarak şöyle açıklanmaktadır:

“Sanat, edebiyat ve bilimsel eserleri inceleyerek onlar hakkında bir hükme varma, değerlendirme sanatı olarak (Fr. Critique, İng. Criticism, Alm. Kritik) açıklanan tenkit kelimesi, Fransızca ‘critique’ sözünü, karşılamak için Tanzimat’tan sonra türetilmiştir. Yapı olarak Arapçaya uygun (tef’il vezninde) türetilmesine rağmen Arapçada kullanılmayan bir sözdür. Eskiden ‘tenkid’ kelimesi yerine ‘ilm-i nakd’ tabiri kullanılmıştır. Edebiyat-ı Cedideciler ‘critique’ kavramı için ‘nakd’ kökünden türetilmiş olan ‘tenkad, tenakkud, intikad, tenkid’ kelimelerini, Tanzimatçılar ise ‘muaheze, muhakeme’ kelimelerini bu anlamda kullanmışlardır. Cumhuriyet döneminde ‘tenkid’ kelimesi ile beraber ‘eleştiri’ kelimesi de kullanılmaya başlanmıştır. Bugün ‘tenkid’ kelimesi yerine ‘eleştiri, eleştirme’, ‘tenkid eden’ anlamındaki ‘münekkit’ kelimesi yerine de ‘eleştirmen’ kullanılmaktadır” (Erverdi, Kara, Kutlu, 1998: 308).”

Eleştiri, tenkid ya da kritik etme sözcükleri dilimizde aynı biçimleriyle hala kullanılmaktadır. Burada her üç sözcüğün aynılığını ya da farklılığını etimolojik olarak (kelime kökeni açısından) betimlemek yerine, içerikleri arasındaki benzerlikleri ya da örtüşme durumlarını ortaya koymak gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında

yukarıdaki sözlük karşılıklarının büyük ölçüde eleştirinin “inceleme işi, yargılama, değerlendirme, değer biçme ve hükme varma” gibi içeriklerde örtüştükleri görülmektedir.

Eleştiri sözcüğünün özellikle sanatsal, bilimsel eserler ile ilgisinde anlam bulan bir karakteri söz konusudur. Buradan hareketle eleştirinin sanatsal, bilimsel ve dolayısıyla akademik bir bakışın, yaklaşımın, eylemin yapısıyla bütün olduğunu söylemek mümkündür. Daha detaylı bakıldığında ise eleştiri; Kantemir’e göre “bir sanat ya da düşünce eserini tanıtırken, zayıf ve güçlü yönlerini belirtme, bir yazarın gerçek değerini yansıtmaya amacıyla yazılan yazılar (Kantemir, 1997:237)” Hançerlioğlu’na göre “değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarını dile getiren (Hançerlioğlu, 1996: 81)”, Cevizciye göre de “bir kişiyi, bir düşünceyi, bir eseri titiz, dikkatli bir incelemeye tabi tutma eylemleri ile açıklanan bir sözcüktür (Cevizci, 2002: 349).” Buraya kadar eleştiri sözcüğünün sözlük karşılıkları verilmiştir. Dolayısıyla yapılacak yorum, bir yorum olmaktan ziyade bu karşılıkları tamamlayıcı olmak durumundadır. Eleştiri bir durum ya da nesnenin soyut ve somut niteliklerini merkez alarak hakkında olumlu ve olumsuz yorumlamalara gitmek olarak ifade edilebilir. Sanat eserine yönelik eleştiri ise eser hakkında bir hükme varma, eseri sorgulama, eseri özellikleri bakımından değerlendirme, esere bir değer kazandırma, onu takdir etme kavramlarında karşılık bulmaktadır.

Eleştirinin sözlük karşılıklarının ve anlamların dışında, bazı anlayış, pratik ya da kapsamlara başlık olmasından bahsedebiliriz. Bunlar; tarihi eleştiri, sosyolojik eleştiri, izafî eleştiri, izlenimci eleştiri, yapısalcı eleştiri, yapı bozumcu eleştiri, marksist eleştiri, politik eleştiri, okuyucu tepkisi eleştirisi, psikanalitik eleştiri, feminist eleştiri, kültürel eleştiri, sanat eleştirisi vb. olarak sıralanabilir. Tez çalışmasının ana eksenini ve eğitimbilimsel belirleyeni teşkil eden eleştiri sözcüğünü, 20. yüzyıl içinde ortaya çıkmış düşünce biçimleri, akımlar, ideolojiler, pedagojik yapılar ya da toplumsal özellikler açısından ne tür içeriklerde ele alındığını ve hangi yönelimlerin genel niteleyeni olduğuna bakmakta yarar görülmektedir (Bkz: Tyson, 2006).

Tyson yapısalcı eleştiriyi “eserin anlamını yorumlamak için eserin yapısını açıklama veya değerlendirme faaliyetinde bulunma (Tyson, 2006: 209)” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımına ek olarak yapısalcı eleştiriyi, “yapısalcı sistem yoluyla metinden anlam çıkarmanın, metnin altında yatan yapının karakterini simgelemenin ‘matematik formülü’ gibi açıklanabilecek bir metin grameri (Tyson, 2006: 451)” olduğuna dikkat çekmektedir. Yapısalcı eleştiri; kültür elemanlarını, baskıcı sistemi ya da yapıyı vurgulayan ve onların ilişkileri açısından anlaşılması gereken kuramsal bir paradigmadır. Yapısalcı eleştiri, eleştirilen nesne, kavram ya da eserin anlamına değil, eleştirdiği varlığın biçimsel kurgusuna önem veren bir karakter sergiler. Yapısalcılığa karşıt bir karakter sergileyen yapı bozumcu eleştiriden de burada söz etmek gerekir. Tyson’a göre yapı bozumcu eleştiri “metnin kendi çelişkilerini kapsayıcı bir temayla çözmek yerine analiz ederek metindeki ideoloji veya ideolojiler hakkında öğrenilenlerdir (Tyson, 2006:452)”. Yapı bozumcu eleştiri bir metnin veya eserin zayıf noktalarından yola çıkarak mevcut düzenine farklı açılardan eleştiri getirme ve böylece metnin veya eserin yeniden yaratım sürecine gitmesini sağlamak olarak tanımlanabilir. “Yapı bozumculuk eleştirel olarak düşünme yeteneğimizi geliştirir ve dilimize entegre edildiği için farkında olmadığımız ideolojiler tarafından belirlenen tecrübelerimizi daha iyi görmemizi sağlar. Bunun yanı sıra bu avantajları bize sunduğu için, ideolojinin hayatımızda oynayabileceği baskıcı rolün farkına varmamızda yardımcı olan Marksizm, Feminizm ve diğer teoriler için çok faydalı bir araçtır (Tyson, 2006:258)”. Yapı bozumun metnin yorumlanması, eleştirel okuma ile olan ilişkisi sebebiyle sanat diline ve sanat eserini okumaya/çözümlemeye yansımaları mevcuttur. Yapı bozumcu eleştiri, yapısalcılığa göre daha eleştirel bir yapıdadır. Bu yüzden yapısalcı eleştiriden ziyade yapı bozumcu eleştiri, tecrübelerimizi ve tecrübelerimizdeki ideolojiyi ortaya çıkardığı için tez çalışma konusuna daha yakın bir karakter sergilemektedir ve ayrıca çalışma konusunun ana eksenini olan eleştirel pedagojinin genel hedefleri ile tutarlı bir yapıdadır. Eleştirel pedagoji bilgiyi sorgulamakta, yeniden yapılandırmakta, yapı bozumculuk ise metinde ve sanatta eleştirel okuma ile yeniden yorumlama-yapılandırma yapmaktadır. Yapı bozumcu eleştiri edebi dilin yanı sıra sanat dilinin de eleştirisine değinmektedir. Tyson, diğer eleştiri türlerini ‘*Critical Theory Today*’ adlı kitabında şu şekilde tanımlamaktadır:



“Psikoanalitik eleştiri; metin kasıtlı veya kasıtsız olarak karakterlerin psikolojik istekleri, ihtiyaçları ve çelişkilerinin sunumuyla nasıl şekillendiği ya da yazarın psikolojik istekleri, ihtiyaçları ve çelişkilerinin nasıl bir form aldığı, Marksist Eleştiri; metnin kapitalizm ve/ya klasizmin sunumuyla nasıl şekillendiğini ve bu sunumun baskıcı sosyo-ekonomik ideolojileri destekleyici ya da yıkıcı olup olmadığını, Okuyucu Tepkisi Eleştirisi, okuyucuların bir metni okurken nasıl anlam çıkardıklarını ve çıkardıkları anlamla metin arasındaki ilişkinin ne olduğunu, Kültürel Eleştiri; çalışan sınıf kültürel ürünleri (popüler kurgu ve filmler gibi) ve çalışan sınıf kültürel ürünlerinin “yüksek” kültür ürünleri (saygın görülen edebiyat gibi) ile karşılaştırılması ile ilgili olarak, metnin ne çeşit bir kültürel iş yaptığı, yani metnin üretildiği andan insanların kabul etme sürecine kadar sosyo-politik güç yapısını destekleyen veya yıkan ideolojileri nasıl iletildiğini ve değiştirdiğini (Tyson, 2006: 451)” inceler.

Moran ise sosyolojik eleştiriye; “büyük bir ölçüde betimleyici; eser hakkında bir değer yargısı taşımayan, durumu tespit etmekle yetinen, bazen de normatif değer yargıları veren (Moran, 2002: 87)” eleştiri olarak tanımlamaktadır.

Kültür eleştirisi, eleştirel teoride tüm toplumsal pratiklerin değerlendirilmesinde, eleştirel pedagojide de çoklu sınıf yapılanmalarının araştırılmasında tabii bir bağlam oluşturur. Bu nedenle daha detaylı olarak diğer bölümlerde değinilecektir. Yukarıda eleştiri türleri ana hatları ile açıklanmıştır. Sanat eleştirisi, tez çalışmasının ana eksenlerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Bu sebeple sanat eleştirisi ayrı bir alt başlık olarak incelenecektir.

Eleştirinin organik olarak içinde barındırdığı akademik yaklaşım çeşitli düşünürlerin eleştiri üzerine temellenen düşünce sistemleri geliştirmelerini sağlamıştır. Bu düşünce sistemleri birçok alanda etkisini göstermiştir. Eleştirinin en çok hâkim kılındığı teori şüphesiz Frankfurt Okulu’nda yapılandırılan eleştirel teoridir.

## **2.2 Eleştirel Teori**

Eleştirinin sözlük karşılıklarını verdikten sonra eleştiri kavramının daha detaylı incelenerek, sanatsal ve bilimsel bir karakterinden ve buna bağlı tutumların özelliklerine yansıdığından bahsedilmiştir. Bu ele alışı sonucunda, eleştirinin kuramsal bir

yapılanma potansiyeline de sahip olabileceğini düşünmemiz konusunda bizi koşullandırdığını da söyleyebiliriz. “Eleştiri, Frankfurt Okulu’nun adını belirleyecek kadar önemli bir kavramdır. İlk kez Horkheimer tarafından kullanılan “Eleştirel Kuram” kavramı bu Okul’u tanımlamakta kullanılan en önemli adlandırmadır (Dellaloğlu, 2007: 31)”. Görülmektedir ki, eleştiri kavramı, bir düşünce yapısını temellendirecek ve birçok alanda etkisini gösterecek kadar kapsamlılık gösterdiği gibi, kuramsal temeller oluşturabilecek potansiyellere de sahiptir.

Eleştirel teorinin ortaya çıkışı 3 Şubat 1923 yılında Almanya’da Frankfurt Üniversitesi’ne bağlı olarak kurulan Toplumsal Araştırma Enstitüsü’nün (diğer adı ile Frankfurt Okulu) tarih, estetik, sanat, felsefe, sosyoloji, siyaset bilimi, psikanaliz, müzikoloji gibi çeşitli disiplinler üzerine eleştiri temelli bir düşünce akımı geliştirmeleri ile başlamıştır. Marksizm’den etkilenen kuram neo-Marksist bir perspektif ile özellikle toplum eleştirisine odaklanmıştır. Dellaloğlu, Eleştirel teoriyi “yararlanılabilecek tüm disiplinlerden yararlanarak genel bir toplumsal felsefe, kuram oluşturma çabası” olarak açıklamakta ve “Frankfurt Okulu’nun bu tür disiplinler üstü tavrı, çok yönlülüğü kendi içinde modern toplumun dayattığı toplumsal işbölümüne ve dar uzmanlaşmaya da ciddi bir eleştiri içermekte (Dellaloğlu, 2007: 23)” demektedir. Yani mevcut disiplinler üzerinden felsefe ve eleştiri boyutunu birleştirerek topluma yöneltilen bir eleştiri sistemi, bir düşünce yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Adorno ise, eleştirel teoriyi, “neo-Marksist bir bakış açısından gelişen birey ve toplum arasındaki ilişkinin bir yansıması (Wardekker-Miedema, 1997: 47)” olarak açıklamıştır. Kuramın önemli öğelerinin birey ve toplum olduğunu ve kuramın amacının iki ana hat arasındaki siyasi, ideolojik, eğitimsel, sanatsal, felsefi vb. ilişkileri irdelemekte olduğunu görmekteyiz. Eleştirel teorinin inceleme menzili aileden medyaya, ekonomiden devlete, eğitimden siyasete kadar uzanan geniş bir alanda, Marksist ve Freudiyen bir bakış açısı ile tarih, kültür ve ekonominin analizini, eleştiriye temel alarak yapan ve özünde bir Alman felsefesini, bir düşünce sistemini yansıtmaktadır. Frankfurt Okul’u amaç olarak çeşitli disiplinlerin bütünleşmesini, ideolojinin eleştirisini ve teori-pratik birlikteliğini esas almaktadır.

Dellaloğlu, “Frankfurt Okulu’nun eleştirel bir başka boyutu da psikanalizdir. Okul, birey ve toplum arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde, Marksizm ve Freudiyen psikanalizin birlikte kullanılabilmesi (Dellaloğlu, 2007: 51)” düşünmüştür. Eleştirel teorinin birçok bilimsel savunudan etkilendiğini ve bunlardan birinin de psikanaliz olduğunu görmekteyiz. Eleştirel teorinin psikanaliz dışında yukarıda açıklanmaya çalışılan Marksist eleştiriden özellikle etkilendiğini söyleyebiliriz.

Eleştirel teoride evrensel bilgiler yoluyla gerçekliği betimleyerek çözümlenmek yerine gerçekliği eleştirerek çözümlenmek temel hedef olarak belirlenmiştir. Toplumu tarihi açıdan kurulmuş bir gerçeklik ve insan yaratımının bir ürünü olarak gören eleştirel teoriye göre birey, yaratma ve dönüştürme sürecine fiilen ve düşünce bazında bir bütün olarak katılarak toplumu meydana getirmelidir. Eleştirel kuramın toplumsal durumlara yönelik eleştirileri fiziksel ya da mekanik unsurların dışında daha insani ve kültürel oluşumlar üzerine yönelmiştir. Bu nedenle antropolojik bakımdan toplumsal oluşumlar, nesnelere gibi fiziksellik gerektiren yöntemlerle analiz edilemezler. Bu yönüyle toplumsal durumlarının soyutluğu eleştiri ile incelendiğinde somutlaşabileceği görüşü edinilebilir. Frankfurt Okulu, toplumun eleştirisini yaparak bir açıdan da sorunları somutlaştırma görevi üstlenmektedir. Eleştirel teorinin psikanalitik, Marksist etkilenimlerinin yanında bir yönüyle diyalektik eleştiri pratiği de söz konusudur.

“Eleştirel teori eleştiri yaparken diyalektik eleştiriye de kullanmıştır. İki farklı eleştiriye diyalektik eleştiriye ulaşmak için birlikte kullanmıştır. Bunlar: İçkin (immanent) ve Aşkın (transcendent) eleştiridir (Dellaloğlu, 2007: 31)”. İçkin eleştiri nesnenin dışındaki bir ölçütü kapsamayan, nesnenin merkezine odaklı hareket eden eleştiri türüdür. Aşkın eleştiri ise nesnenin kendi iç ölçülerini kapsam dışı tutarak nesne dışındaki kurallar ile durumu eleştirir. Eleştirel teori diyalektik eleştiriye yapabilmek için içkin ve aşkın eleştirinin nesneye ve çevreye olan eleştirel bakışından faydalanmıştır.

Bresler, *‘International Handbook of Research in Arts Education’* adlı kitabında “Eleştirel teori gelişiminin, görüş çizgileri, işleyiş dayanaklılığı, yüksek estetik, bilgisayar oyun pedagojisi ve çevreleri, teknolojik kararlılık ve sosyal kontrol ve gençlik medya saplantılarının keşfi gibi mecazi yorumlarla zenginleştirilmiş (Bresler, 2007: 1375)”

olduğundan bahsetmektedir. Teknoloji, sosyal çevre ve pedagoji üçgeni içindeki öğrencinin yeni evreni olarak sunulan detayların büyük bölümünün teknoloji referanslı olduğunu görmekteyiz. Bu ifadede eleştirel teorinin, çağdaş toplumsal parametreler ile çok çabuk ve esnek ilişki kurabildiği kanısı ağırlık kazanmaktadır. Çünkü Bresler burada özellikle teknolojik niteliklerle ilintili bir kuramsal temastan bahsetmektedir. Bilgisayar teknolojilerinin çocuk ya da genç kitleyi etkileme oranları ve bunların geniş bir kapsama alanı olduğu gerçeği düşünülürse eleştirel teorinin bu alanlar üzerine yoğunlaşması ve bu incelemelerin pedagojiye yansımaları kaçınılmazdır.

Aoki, Apple, Bowers ve Gouldner gibi teorisyenlerden aktaran Hamblen, “eleştirel teoride eleştiri için toplumsal bilinç yaklaşımını önermiş ve toplumsal bilincin eleştiri için temel oluşturduğunu(Hamblen, 1988: 87)” belirtmiş ayrıca eleştirel teorinin “nasıl bir alan olarak incelendiği, kimin tarafından tanımlandığı, kabul edilen tanımların dışında ne olduğunu (Hamblen, 1988: 87)” ve benzeri konuları gündeme getirmiştir. “Eleştirel kuramcılarının metodolojileri, bir sorunun problemleri boyutlarını analiz etmek için sık sık (1) konunun tarihi gelişimi ve kökenleri, (2) bazı kültürler arası ortamlarda konunun nasıl kabul edildiği ve (3) öğrenci deneyiminin fenomenolojik dünyasında konunun nasıl ifade edildiği ile ilişkide bir inceleme içermeyi (Hamblen, 1988: 87)” önermiştir. Burada eleştirinin ya da eleştirel teorinin beslendiği gerekçelerin tarihi gelişimi ve kökenlerine inme gereği işaret edilmektedir. Çünkü birçok teori, varlık ve gelişim gerekçelerini geçmiş ile ilintili süreçlerde karakterize etmektedir. Kültürel ve tarihi geçmiş eleştirel teori için önemli referanslardan biridir. Diğer taraftan eleştirinin kültürlerarası anlamı ve pratiği ile ilişkisinde olası düşünce birliği, yapılanma süreçleri veya yaşam deneyimleri içinde eleştirinin ve eleştirinin teorik kapsamının yeni açılımları ortaya çıkabilmektedir. Sonuçta ise tüm bu kapsamaların ortak paydasında eleştiriyi konumlandırmak ve bunu eğitim ile ilintili kılmak, hem sosyal bir olgu içinde eleştirel teorinin yerleşikliğine hem de pedagojik karşılıklarının doyunlaştırılmasına gönderme yapmak durumundadır. Eleştiri, kültürel bileşke sağlayıcı ya da payda oluşturucu potansiyel olarak görülmekte, devamında bahsi geçen üç maddeden üçüncüsünde olayın öğrencideki yansımaları, onu etkileme biçimi ve ifade durumu ortaya konulmaktadır. Bunun yanı sıra eleştirinin yukarıda bahsi geçen referansların dışında pedagojik referanslara ihtiyaç duyduğunu da görmekteyiz.

“Eleştirel Teori, düşüncelerle gerçek arasındaki açıklığı ölçme çabasıdır. Kullandığı yöntem de içkin eleştiridir. İçkin eleştiri *Akıl Tutulması*’nda söylendiği gibi, ‘tarihsel bağlamı içinde, var olanın karşısına kendi kavramsal ilkelerinin iddialarıyla çıkmak, böylece ikisi arasındaki ilişkiyi eleştirmek ve onları aşmak’ demektir. Bir olguyu, kendi ilkesiyle eleştirmektir bu. Dayandığı varsayım da, olgu ile kavram arasındaki ‘indirgenemez gerilim’ dir (Horkheimer, 2010: 42)”.

Eleştirel teorinin gerçekleştirmek istediği hedef, güç ve tahakküm ilişkilerini bilinç seviyesini yükseltmek ve birey ve toplumun özgürleşmesi için eleştirel bir yol göstermektir. Bu hedeflerinin hayata geçirmek isterken bazı kör noktaları oluşmuştur. Eleştirel teorinin kuramsal çerçevesinin kendi içinde bütünlük taşınamaması, genellemelere detaylı incelemelerden daha çok önem vermesi, disiplinlerarası bir yaklaşıma ağırlık vermesine rağmen toplumun çözümlemesini sadece felsefe temelinden yaparak toplumun dar bir çözümlemesi ile yetinmesi, öğrencinin, eğitimcinin, işçinin, kadının, etnik grupların, demokratik vatandaşın kapitalist sistem içindeki konumunu belirlemedeki yetersizliği, baskıya karşı çözümlerinin verimsiz kalışı olumsuz yönleri olarak düşünülebilir.

### **2.3 Sanat Eleştirisi**

Yukarıda eleştiri, tenkid ya da kritik olarak dilimizde kullandığımız ve içeriklerinin büyük ölçüde örtüşük görerek ele aldığımız sözcüklerin, aslında, bilimsel ve sanatsal çalışmalar üzerine odaklanan bir kuramsal taban oluşturduğuna yönelik tespitlere değinmiştik. Buradan hareketle ve çalışmanın ana ekseninde yer alan sanat eğitime de temas ettirmek amacıyla eleştirel teori ile sanat eleştirisinin ilişkisini betimlemek gerekmektedir.

Sanat insanın sübjektif gerçekliğinin objektif ifadesi olarak tarih boyunca kültürün, sosyalliğin ve hatta eğitimin bir dinamiği ve vasıtası olagelmiştir. Genel olarak bir tarihsel perspektif oluşturulduğunda önceleri çağlarla ifade edilen sanat, daha sonraları daha kısa zaman dilimleri içinde dönemlerle, modernizm içinde akımlarla ve post-modern dönem içinde de anlayışlarla açıklanmaya, betimlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçler içinde sanat ile temasın olanakları sürekli irdelenmiştir. Sanatçı eser ve izleyicilerin profilleri ve devamında sanat eserinin algılanması, alımlanması,

çözümlemesi, yorumlanması gibi süreçleri içinde eleştirinin varlığı gündeme gelmiştir. Hatta eleştiri, sanatsal bir eylemin ya da mekanizmanın ismi de olmuştur.

Carroll sanat eleştirisinin; “sanat eserlerini eleştirmenin sözlü yolu” olduğunu, ‘eleştirinin sadece bir sanat eserini değerlendirme meselesi olmadığını, sanat eserlerini tanımlamayı, sınıflandırmayı, yorumlamayı ve çözümlenmesini içeren birçok aktiveyi (Carroll, 2009: 13)” kapsadığını belirtmektedir. Burada sanat eleştirisinin sadece eseri yorumlamak ve sanat eseri hakkında konuşmaya karşılık geldiği görüşü desteklenmektedir. Anderson’a göre ise sanat eleştirisi; “sanat hakkında yazmak ya da konuşmaktır. Sanat eleştirisi, bireyi ve toplumu kişisel sanat olayları ya da çalışmalarını takdire ve anlamaya doğru yönlendirir. Estetik teoriye katkıları ve onun tarafından bilgilendirilmesine rağmen sanat eleştirisi estetik sorgulamadan ayrılır (Anderson, 1993: 199)”. Dolayısıyla sanat eleştirisi, sanatı takdir etmek için eleştiriye ihtiyaç duyulması gerektiğine ya da takdir için eleştirinin referansı gereklidir görüşüne bağlı kalmamızı gerektirmez, yani takdir için sanat eleştirisi tek eylem olmamalıdır. Bunun yanı sıra sanat eleştirisi ile estetik arasındaki ilişki sanatsal sorgulamanın dışında düşünülen bir ilişki gibi ifade edilmiştir. Bu görüşe tamamen katılmamakla birlikte estetik sorgulamaların günümüzdeki pratik karşılığı tamamıyla sanat olmayabileceğini belirtmek gerekir, güncel yaşantının özellikle beğeni ve tüketim doğrultuları ile ilişkilendirildiğinde sanattan ayrılabilir. Bu durumda şu soru gündeme gelmektedir: Neden sanat eleştirisi yaparız? “Sanat eserlerini anlamak ve takdir etmek için sanat eleştirisi yaparız (Anderson, 1993: 204)”. İnsanoğlunda çevreye karşı bilme, tanıma, anlam yükleme arzusu her alanda olduğu gibi sanat alanında da devreye girmektedir. Sanat eseri ile karşılaşan insan o eseri bir takım bireysel ya da akademik metotlar kullanarak anlamaya, çözmeye bunu başardığında da kendisinde oluşan etkilenmeler sonucu eseri takdir etmeye yönelir. Sanat eğitiminde eleştiri, eseri salt duygusal olarak değil akademik olarak da bir takım araştırma soruları sorarak eseri tanımaya, anlamlandırmaya yöneliktir. Sanat üzerine yapılan eleştiriler kesin doğrular bulmak amaçlı değildir, sanat eleştirisi nesnel yorumlara açık olduğu gibi içinde öznel yorumlarda içerir. Sanat eleştirisi ile gerçekleştirilmek istenen bir eser karşısında olduğu gibi günlük hayatta yaşananlara karşısında bir tanımlama, yorumlama, anlamlandırma, değerlendirme bilgisi kazandırmaktır. Bu noktada yeni bir soru gündeme gelebilir.

Yapılan tüm sanatsal çalışmaların sonucu bir sanat eseri doğurur mu? Her yapılan sanatsal çalışma bir sanat eseri olarak nitelendirilmeyebilir ancak içinde anlamlar barındırıyorsa eleştiriye açık demektir. Bu da başka bir soruyu daha gündeme getirir: Sanat eseri biz anlamlandırmak istediğimiz için mi anlam kazanır, yoksa kendi içinde bir anlamı olduğu için mi, biz bu anlamı çözümleme yaparak ortaya çıkarırız? Yapılan çalışmayı sanat eseri dememizi sağlayacak akademik kriterleri taşıyorsa, her sanat eseri diye nitelendirilen eserin anlamlı olduğunu iddia edebiliriz. Bu durumda anlamsız olarak nitelendirilebilecek bir sanat eseri düşünülemez. Peki değer için anlam şart mıdır? “Eğer anlam bulmaya çalışıyorsak bu, sanatın içinde anlam olduğunu varsaydığımızı ima eder (Anderson, 1993: 204)”. Anlam bulamadığımız bir eser bizde olumlu ya da olumsuz hiçbir etki yaratımına neden olmadığı için o esere değer verme gereksinimi de hissetmeyiz. Örtülü mesajları açığa çıkarma girişimlerimiz sanat eserini anlamlandırma isteğimizden kaynaklanır ve eserde anlam bulma, onu tanıma çabaları bizi sanat eleştirisi yapmaya götürür. Anlam buldukça beğenilerimiz oluşur, beğenilerimiz oluştuğunda esere değer vermeye başlarız. Sanat eleştirisi esere değer vermenin bir yolu olarak düşünülebilir. “Aradığımız, sunulanın her zaman açık olmadığını, ama anlamaya değer olduğunu ima eder (Anderson, 1993: 204)”. Buradan şu sonuca varabiliriz. Sanat eserinde anlam bulma aşaması onu takdir etmek için bir öncüdür. Ancak anlam bulma edimi, anlam oluşturma çabalarına dönüşürse, oluşturduğumuz anlamlar, sanatçının yüklediği anlamlardan farklı ise bu süreç bizi yine eleştirel bir sürecin başlangıcına götürecektir. Her sanat eserinin bir mesaj verme kaygısı olmadığı salt sanatçının kendi imgelemine dışı vurmasında aracı olduğu da düşünülürse, eserin karşısında bireyin böyle sorular sorması mesaj kaygısı içermeyen eserler karşısında eleştiri yapan bireye kendi açısından mantıklı görünse de sanat edimini gösteren kişilerin bakış açısından gereksiz görülebilir. Asıl önemli olan anlamak için anlam bulmaktır. Anlamadığımız bir eser hakkında ilgisiz anlam oluşturma çabalarına yönelmek değildir.

Sanat eleştirisi iki ana koldan izlenimsel (empresyonist) eleştiri ve nesnel (bilimsel) eleştiri olarak yapılmaktadır. İzlenimsel (empresyonist) eleştiri: sanat eserinin alıcıda oluşturduğu etki, zevk ve değerlerden yola çıkılarak yapılan eleştirilere denmektedir. Nesnel (bilimsel) eleştiri: eser içeriği hakkında objektiflik esas alınarak bilimsel

kurallarla yapılandırılarak biçim, kurgu vb. yönleri hakkında yapılan eleştiridir. Sanat eleştirisi yapacak bireyin bilimsel bir eleştiri yapabilmesi için bir takım yöntemler izlemesi gerekmektedir.

Anderson, eleştiri yapacak kişi için “Araştırmacı eleştiride, eleştirmen, tanım ve yorumlama bitene kadar aklını diğer fikirlere karşı açık tutar, çünkü iç gözü geliştikçe, ilk değerlendirme değişmeye ihtiyaç duyabilir (Anderson, 1993: 202)” yorumunu yapmaktadır. Eleştirinin tüm aşamaları süresince eleştiri yapacak kişinin algılarını her türlü uyarana karşı açık tutması, esere yönelik bilimsellik taşıyan, sistematik ve nesnel bir eleştiri yapabilmesi için eline doğru ipuçları geçirmesini sağlayacaktır. Çalışma konusunun gereksemeleri açısından sanat eleştirisine baktığımızda sanat eleştirisinin pedagojik boyutunu da ele almanın önemi ortaya çıkmaktadır. Sanat eğitimcisinin sanat eleştirisi yapma süreçlerinde sanat öğrencilerine rehber konumda olması gerektiği ve tabii olarak sanat eğitimcisinin rehber konumda olması için bu sürecin aşamalarını iyi bilmesinin gerekliliği gündeme gelmektedir. Sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların (Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri) öğrencileri için hazırlanmış sanat eğitimi programında yer alan sanat eleştirisi dersleri ile gelecekçi sanat eğitimi modellerini ne derece yansıtmaktadır? Sanat eğitimi müfredatındaki sanat eleştirisi dersi ile sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlardaki geleceğin sanat eğitimcileri olan öğrencilere sanat eleştirisi alanında ilerde kendi öğrencilerine rehber olma konusunda ne derece faydalı olmaktadır? Bu sorular sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların kendisine yöneltmesi gereken sorularıdır.

Sanat eserinin eleştirisini yapabilmek için sanat dili ile ilgili tecrübe ve bilgiye sahip olmak gerekir. Akademik bir sanat eleştirisi yapabilmek için bir takım teorik bilgileri referans alma ihtiyacı duyulur. Dellaloğluna göre, sanat yapıtlarını değerlendirmede kullanılacak iki ölçü vardır ve “bunlardan birincisi, tematik düzeylerin ve ayrıntıların içkin olan biçimsel yasalarla ne ölçüde tümleştirilebildiği; ikincisi bu tümleştirmede, eksiler bile olsa, olumsuzlama niteliğinin ne ölçüde korunabildiğidir (Dellaloğlu, 2007: 75)”. Bu ifadeden sanat eleştirisinin, eseri tanımanın yanında eser hakkında bir takım verilere ulaşarak bunlardan olumlu ve olumsuz yargılar çıkarma ve bunları nesnel biçimde sunma edimi olduğu çıkarımı yapılabilir. Dellaloğlu akademik bir sanat



eleştirisi metodu sunmaktan ziyade sanat eleştirisinin değerlendirme aşamasının nasıl olması gerektiğine dair öneri sunmaktadır. Ancak akademik bir sanat eleştirisi sadece değerlendirme aşamasından ibaret olmamalıdır. Çünkü eseri tanımadan ve içinde barındırdığı öğeleri anlamadan doğrudan değerlendirme yapmak akademik açıdan yeterli olmayacaktır.

#### Sanat Eleştirisi Metotlarının Aşamaları

	1. AŞAMA	2. AŞAMA	3. AŞAMA	4. AŞAMA
<b>Feldman</b>	Tanımlama	Formal Analiz (Çözümle)	Yorumlama	Değerlendirme
<b>Anderson</b>	Tanım a) bu nedir? b) bu ne anlama gelir? c) önemi nedir?	Yorum	Değerlendirme	---
<b>Ricoeur</b>	Sembollerin üzerinde durma	Sembol ve imge gelişimini takip etme	Sembolik anlamı arama	---

Tablo-1

Bu tabloda üç sanat eleştirisi kuramcısının sanat eleştirisi yaparken kullanmasına yönelik belirledikleri işlem basamaklarını görmekteyiz. Feldman ve Anderson'un aşamaları son derece benzerlik göstermektedir. Anderson yorumlama aşamasına geçmek için çözümlemeyi tanım basamağı içinde yapmaktadır. Ricoeur ise iki teorisyenden farklı olarak eleştiriyi basamaklara ayırmak yerine her süreçte eleştirmene bir takım öneriler sunmaktadır.

Akademik sanat eleştirisi yapmada uygulanan farklı sanat eleştirisi metotlarının mevcuttur. Sanat eleştirisi uygulamalarının teori boyutunu oluşturan teorisyenlerin kuramlarından daha detaylı bahsetmek gerekir. Anderson'a göre "...sanat eleştirisinde sorulması gereken yalnızca üç ana soru burada önerilebilir: a) Bu nedir? b) Bu ne anlama gelir? c) Önemi nedir? Bu üç soruya yanıt verme girişimleri, eleştirinin birincil geleneksel süreçlerine sebep olmaktadır: a) tanım b) yorum c) değerlendirme. Dahası bu üç süreçten herhangi birinin eksik olması durumunda sonuç akademik sanat eleştirisini tamamıyla geliştiremez (Anderson, 1993: 199)". Tanım yorum ve değerlendirmenin bir açılımı 'teпки, analiz, yorum, sorgulama ve sentez olarak sunulmuştur. Sanat eleştirisinin belli bir metot çevresinde kalıplaştırılması eleştirebilir, ancak metod değer süreç ve sonuç için önemlidir. Anderson'un sanat eğitimi için önerdiği eleştiri metodu için şu şekilde işlem basamakları da vardır:

**I- Tepki**

**II- Algısal analiz**

**A.Temsil**

**B.Resmi analiz**

**C.Resmi karakterlendirme**

**III- Kişisel yorum**

**IV- Bağlamsal Sorgulama**

**V- Sentez**

**A.Çözünürlük**

**B.Değerlendirme (Anderson, 1993: 205)".**

Feldman ise '*Sanat Eleştirisi ve Okuma*' adlı makalesinde okuma edimini ön plana çıkararak "görsel sanatları yorumlamak için ...pek bilinmeyen bir eleştirel metot sunar. Bu metodun dört aşaması vardır: tanımlama, formal analiz, yorumlama ve değerlendirme (Feldman, 1981: 78)". Feldman'ın ve Anderson'un yöntemlerinde, iki yöntemde benzerlikler mevcuttur. İkisinde de sanat eleştirisinin bilimsel bir nitelik kazanması; tanım, yorum, değerlendirme aşamalarından geçmiş olmaya bağlanmıştır. Anderson'un sıraladığı bu üç madde, sanat eleştirisinin geleneksel pratiğine işaret etmekle beraber, günümüze ait bir metodolojiyi ortaya koymada yetersiz görünmektedir. *Bu nedir, ne anlama gelir, önemi nedir* sorularının başlangıç olarak sadece eseri

tanımaya karşılık geldiğini görmekteyiz. Sorulan üç soru ve ardından gelen üç aşama ile sanat eleştirisi ağırlıklı olarak bir yazma edimi olarak yansıtılmaktadır ancak yazmadan önce sanat eleştirisi yapabilmek için okuma hadisesinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Okuma işi gerçekleşmeden yorum, değerlendirme süreçlerine geçilmesi nesnel olmayan bir sonuca götürebilir. Tanım aşaması okuma hadisesi ile birlik içinde bir aşama olarak düşünülmelidir; çünkü eleştiren kişi, eseri tanımlarken eserin içindeki mevcut yapıyı görerek hem eseri tanımlamış hem de eseri okumuş olur.

Smith'in "Teaching Aesthetic Criticism in The Schools" (1973) adlı eserinden aktaran Anderson "... öncelikli olarak, profesyonel bir eleştirmen bile, yeni bir parça ile karşılaştığında, araştırmacı eleştiri yapmalıdır (Anderson, 1993: 202)" demektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere sanat eleştirisi yapacak kişi kim olursa olsun doğru yönde eleştiri yapabilmek için önyargılarından kendini arındırmasının önemli olduğu ve böylece esere nesnel bakabilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eseri yorumlamada bireyin eser üzerindeki sorgulamaları ve bireyin iç dünyasının ışığında ilk akla gelen anlamlandırmaları sonucu ortaya çıkan basit verileri önce yetersiz görünebilir ancak bu veriler eserdeki ikonları ve mesajları çözümlemede bireye öncül olur ve bu sayede yorumlama gücü gelişir.

Anderson sanat eleştirisinde tanımın çeşitli şekilleri var olduğuna değinmekte "geleneksel olarak, tanım; teşhis, çözüm ve görsel bir öğedeki sözel, yanılısamacı ve açıklayıcı özellikler üzerinde yoğunlaşma (Anderson, 1993: 201)" olarak belirtmektedir. Anderson'unun sanat eleştirisi metodunda "tanım" olarak geçen basamak, Feldman'ın metodunda tanımlama aşamasına karşılık gelmektedir. Feldman'ın eleştirel metodunun tanımlama basamağında "bir sanat eserindeki görsel detayları belirlemek, isimlendirmek, farklılıkları belirlemek ve anlatmak (Feldman, 1981: 79)" vardır. İki farklı metodun aynı aşama ile başladığını görmekteyiz. Ricoeur' un sanat eleştirisi metodu ise Feldman ve Anderson'un sanat eleştirisi metoduna göre biraz daha farklılık göstermektedir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere Ricoeur sanat eleştirisini basamaklara ayırmaktansa eleştiriyi yapan kişiyi yönlendirecek bir takım tespitlerde bulunmaktadır. "ilk olarak eleştirmenlere estetik sembolleri yorumlama sorunuyla ilişkili bir dizi eleştirel strateji geliştirmeyi tavsiye eder" bunun yanında eleştiriyi yapacak kişiye

“başlangıç prosedürü olarak... sembollerin tam olması üzerinde durmayı (Mason, 1982: 74)” önerir. Çünkü eleştirinin doğru bir yolda ilerleyebilmesi için eleştirecek olan kişinin belirli bir kavram bilgisine ve yönetime ihtiyacı vardır. Bu bilgi ve yöntem sayesinde eleştirilen kavram ya da kavramlar, olgu/olgular her açıdan incelenmiş ve anlaşılacak olmaktadır. Anderson ise “sanat eleştirisinde tanımın çeşitli şekilleri vardır. Geleneksel olarak, tanım; teşhis, sökme ve görsel bir öğedeki sözel, ilüzyonal ve açıklayıcı özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır (Anderson, 1993: 201)” şeklinde açıklamaktadır. Yani tanımlama: eserde görülenlerin envanterini çıkarma, esere dikkatli yaklaşarak detayları yakalama, eserin kimliğini belirleme, üretenini, türünü, adını, yapım zamanını, içinde barındırdığı simgeleri teşhis etme sürecidir. Üç teorisyenin eleştiri metodunun ilk işlem basamağını incelediğimizde varılan şudur ki: eleştiri sürecini başlatabilmek için eleştirilecek olanı doğru olarak teşhis etme, eserin uyarılarından doğru algılar edinme eleştirme işini yapan kişinin diğer aşamalara doğru olarak geçmesini sağlayacak ilk işlem basamağıdır.

Anderson’un sanat eleştirisi metodunun ikinci süreci olan yorumlama basamağı, Feldman’ın metodunda da ikinci olarak yer alan basamakla aynıdır. Ricoeur ise eleştirmene bu evrede “bir metnin simgecilik ve imgelerinin gelişimini takip etme (Mason, 1982: 74)” önerisini sunmaktadır. Bu basamakta eser yapısal olarak incelenmekte, biçim kurgusu çözümlenmekte, simgelerin anlamları aranmaktadır diyebiliriz. Tanımlama ve formal analiz yaparken doğru bir algılamada bulunmak, renkleri, değerleri, biçimleri, dokuları, kompozisyonu ve bu görsel özelliklerin tamamını ayrıntıları gözden kaçırmadan incelemek esas alınırken, yorum ve yargı basamaklarında ise eserin konusu ve önemi hakkında değerlendirmeleri yapmak esas alınmaktadır. Bu aşamalar; eseri görmeye başlama, esere anlam yükleyebilme, yapısını biçimsel açıdan inceleme ve esere değer biçme gücü kazandırma açısından önemli basamaklardır. Bu ne anlama gelir, önemi nedir soruları eleştiride yorumlama basamağına dikkati çekmekte ve eserin biçim yapısının ve nesnel verilerini nasıl gördüğümüzü ve bize ne ifade ettiğini sorgulamamızı sağlamaktadır. Bize ifade ettiklerini yorumladığımız aşama son aşama değerlendirme aşamasıdır. Feldman bu aşamayı şu şekilde açıklıyor:

“...eleştirinin üçüncü ve dördüncü basamağı- yorum ve değerlendirme- tanımlamanın ve görsel şekil ve ilişkilerin analizinin ötesine daha yüksek anlam seviyelerine geçer. Bu aşamalar çalışmanın bütün olarak ne anlama geldiği ile ilgili çıkarım yapmak; belirsiz bir yorumun ileri sürülmüş görsel gerçeklere uyup uymadığını test eden hipotezler; alternatif, eşit derecede geçerli yorumları ve anlam seviyelerini birleştirme ve sentezleme çabaları ile yaratıcı sorun çözme ve çalışmanın öne sürülen değerlendirmelerini desteklemek için tündengelimli ve tümevarımlı mantık gibi karmaşık bilişsel becerileri içerirler (Feldman,1981: 80)”.

Bu aşamada artık tüm veriler elde edilmiş, hipotezler kurulmuş test edilmiş ve hipotezlerin test edilmesi sonucu ele geçen bilgiler eser hakkında somut fikirlere dönüşmeye başlamıştır. Eserin barındırdığı ileti, ana fikri, yapılış amacı, önemi, değerli olup olmayışı bu aşamada anlam bulmaktadır. Ricoeur’da değerlendirme aşamasında eleştirmene “bir metnin düzeninde, yapısında veya tarzında sembolik anlamı aramak (Mason, 1982: 74)” görevini yüklemektedir. Eleştirenin sanat eleştirisi yöntemlerini kullanarak bu anlamlara ulaştığında, değerlendirmesine de ulaşmış olmaktadır. Üç teorisyenin değerlendirme aşaması için açıkladıkları ardından eleştiren için somut bilgilerden hareketle eserin başarılı olup olmadığı, estetik kriterler taşıyıp taşımadığı, gerçekliğinin, görselliğinin, anlatımının ne derece doğru olduğu soruları yanıt bulmaktadır. “Bu şekilde genç sanat eleştirmenine hem mantıksal hem de ampirik araştırma ve tartışma metotlarının kullanımında tecrübe ve eğitim verilir (Feldman,1981: 80)”. Sanat eleştirisi konusunda Feldman’ın tanımlama, çözümlleme, yorum, yargı aşamalarından oluşan ‘araştırmacı sanat eleştirisi’ metodu Anderson’un tanım, yorum, değerlendirme bahsedilen sanat eleştirisinin eksenini olarak düşünülebilir.

İncelediğimiz eleştiri metotları hem sanat eğitimcisine, öğrencilerine hem de sanat eleştirmenliğini bir uzmanlık alanı olarak icra eden kişilere yol gösterici aşamalar içermektedir. Sanat öğrencilerinin yaptıkları eleştiri daha çok eseri anlama, bilme, çözümlleme eylemlerine dönük iken profesyonel bir sanat eleştirmeninin eleştirisi, başkalarının bakarken gözden kaçırdığı mesajları yakalamak, eserin toplum için anlamını belirlemeye yardımcı olmak, izleyici ile sanat eseri arasında köprü kurmak ve hatta bu eylemi daha da kapsamlı hale taşımaktır. Profesyonel eleştirmenin bunu başarabilmesinin yolu eser karşısında tecrübelerine dayanarak katı ve değişmez yorumlar yapmaktansa araştırmacı kimliğini kaybetmeden ve bu kimliğini eleştirinin ilk

adımlarında kullanması ile gerçekleşebilir. Sanat eleştirmenindeki yükümlülük sanat eğitimcileri içinde geçerlidir. Sanat eğitimcileri de yeri geldiğinde birer sanat eleştirmeni konumunda olabilir. Eser karşısında tanımlama yapamayan, eseri analiz edemeyen, eserden edindiği ipuçları ile çıkarımlarda bulunamayan öğrencileri ile eseri buluşturmayı başaramayan bir sanat eğitimcisi, öğrencilerine sanat eleştirisi konusunda ne kazandırabilir? Böyle bir sanat eğitimcisi sadece kuramda kalan bilgilerle öğrencilerine rehberlik edebilir. Önce sanat eğitimcisi eser çözümlemesini yeterli ya da doğru yapabilmeli, kendini bu alanda yetkin konuma getirebilmelidir. Sonra öğrencilerine rehberlik etmelidir.

“Bir sanat yapıtını incelemek, onun yorumlanış biçimlerini de incelemeyi içerir. Bu inceleme, yapıtın oluşumundan algılanmasına dek olan bütün süreçleri de içine alır. Aynı zamanda yapıtın ve süreçlerin toplumsal bütünle ilişkileri sürekli göz önünde tutulmalıdır (Dellaloğlu, 2007: 61)”. Dellaloğlu, sanat eserini eleştirmek ile eserin sadece fizikselliğini değil bunun yanında nasıl ifade edildiğini, oluşum aşamalarını, içinde barındırdığı sembollerle varmak istediği sonucu ve bunun toplum üzerinde ne gibi etkileri olduğunu yani sanat eseri ile toplum ilişkisini incelemenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Yapıtın tek başına yorumlanamayacağını, yapıtın meydana geldiği yerdeki toplumdaki kültürel izler taşıyacağı, bu ilişkilerin eserin doğru yorumlanması adına üzerinde devamlı durulması gereken bir konu olduğuna dikkat çekmektedir.

Yukarıda sanat eleştirisinin tanımına, neden gerekli olduğuna ve akademik bir sanat eleştirisinin nasıl yapılması gerektiğine, eleştirmenin ne gibi yükümlülüklerinin olduğuna değinildi. Sanat eleştirisinin sadece sanat adına incelenmesi yeterli değildir. Eğitim içindeki konumsal açılımını da incelemek gerekir.

### **2.3.1 Sanat Eleştirisinin Eğitime Yansımaları**

Eğitimin her alanında olduğu gibi sanat derslerinde de eleştiri yer almaktadır. Sanat eğitiminde eleştiri, bir hedefe ulaşmak için tasarlanan ve uygulamaya konulması sonucu ortaya çıkan ürünün, ödevin, resmin vs. ne derece belirlenen hedef doğrultusunda sonuca ulaştığını görmek için kullanılmaktadır. Sanat eğitiminde eleştiri, bu yönüyle bir tür ürün değerlendirmesi olarak algılanabilir ancak sanat eleştirisi sadece ürüne yönelik

bir değerlendirme yapmak değildir. Eleştirenin sanata, sanatçıya ve sanatçının fikrinin bir ürünü olan sanat eserine sorgulayıcı bir anlayışla yaklaşmasını sağlayarak sanatı her yönüyle eleştirmektir.

Okullarda eğitsel açıdan sanat eleştirisini iki kategoride değerlendirmek doğru olabilir. İlki sanatçıların eserlerinin reproduksiyonlarının ya da müze derslerinde sanat eserlerinin incelenmesinin içinde ele alınabilecek sanat eserlerine yönelik eleştiri; ikincisi ise okul içinde/sınıfta öğrencilerin yaptıkları sanat çalışmalarının, üretimlerinin eleştirilmesi olarak gösterilebilir. Birinci eleştiride aktif unsur öğrenciler olmalıdır. Öğretmenler bu noktada öğrencileri aktif kılmalıdır. İkincisinde ise aktif unsur öğretmenin kendisidir. Çünkü eleştirilecek (olumlu-olumsuz değerlendirmeye tabi tutulacak) sanat çalışması öğrenciye aittir. Eğitim kurumlarında sanat eleştirisi yapacak kişiler öğretmenler ve öğrenciler olduğu için hem öğretmene hem de öğrenciye sanat eleştirisi yaparak sanatı, sanat eserini, sanat fikrini tanıma, anlama, ona değer biçme, yorumlama gibi faaliyetleri uygulama görevi düşmektedir. Anderson, sanat eleştirisinin tamamen teknik bir konu olduğunu, bir resme uygulanan belirli öldüren basit uygulamalar olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca sanat eleştirisinin içeriğinin teknolojik olarak becerilere hâkim olmak, sanat eleştirisinin eğitim amaçları için en belirgin imasının, öğrencilere becerilerin daha geniş bir yelpazesini sunmak, kavramlar altındakilere ulaşmayı öğretmek, soruşturma sürecinde dengeye teşvik etmek olduğunu belirtmektedir (Bkz. Anderson, 1991: 20). Eğitim ortamında sanat eleştirisinin sadece teknik bir konu olarak kısır bir alandan gerçekleştirildiğini ifade etmekte ve sanat eleştirisinin en önemli amaçlarının, öğrenciye beceri konusunda kapsamlı bir örneklem yaratma ve karşılaştıkları sanat eserlerinin içinde gizli olan mesajları açığa çıkarma olduğunu aktarmaktadır.

Sanat eleştirisinin eğitim ile ilişkisi öğrencilerin sadece sanat alanında değil tüm eğitim alanlarında sorgulayıcı bir bakış açısı edinmelerini sağlar ve sanata ve sanat eserine yönelik düşünme biçimlerinde olumlu gelişmeler kaydetmelerine yardımcı olur. Sanat eleştirisini yapacak öğrenciye rehberlik etmesi gereken öğretmenin, öğrenciyi nesnellliğini korumasına destek verici konumda yer alması önemli görülmektedir.

Sanat eleştirisinin eğitim uygulamaları için farklı metotlarından bahsedilebilir. Eğitim ortamlarında en çok uygulanan sanat eleştirisi metodu reproduksiyon (yeniden üretim, çoğaltım, tıpkıbasım) incelemesidir. Feldman'ın sanat eleştirisi metodu, eğitim ortamlarında reproduksiyon incelemesi şeklinde yaygın olarak kullanılan bir metod halinde karşımıza çıkmaktadır. Feldman, "Bir öğretim kaynağı olarak Michelangelo'nun David'ini görmek için Floransa'ya seyahat etmek gerekmez. Reproduksiyonları da eğitimsel amaç için gayet yeterli görebilirsiniz. ...reproduksiyonlara bakıyor olduğumuz gerçeği için özür dilememize gerek yok; onlar eleştiri egzersizi için otantik estetiği karşılarlar (Feldman, 1981: 54)" demektedir. Burada sanat eleştirisi derslerinin kısıtlı imkânlarla yapıldığına ancak bunun sanat eleştirisi yapmaya ve estetik sorgulama deneyimleri yaşamaya engel olmadığına vurgu yapmaktadır. Sanat eleştirisi için reproduksiyonların yeterli bir araç olduğuna işaret edilmektedir. Sınıf ortamında verilmeye çalışan sanat eleştirisi derslerinde reproduksiyon incelenmesi ile öğrencinin muhakeme gücü geliştirilebilir. Elbette reproduksiyondan alınabilecek haz ile orijinal eserden alınabilecek haz arasında şüphesiz farklılık olacaktır ancak eserin iletmek istediği mesaj ve yapıldığı dönemdeki sanat anlayışı, koşulları hakkında bilgi edinme ve estetik yorumlamalara gidebilme gibi birçok fırsat sunması açısından sanat eleştirisinde eleştirel bir ders içeriği olarak kullanılması yararlı olarak düşünülebilir. "Bir sanat eseri muazzam miktarda bilgi verebilir... İnsan sanat eserlerinden oluşan inceleme ile - tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyal ilişkileri hakkında birçok sıradan bilgiyi öğrenebilir (Feldman, 1973: 54)". Sanat eserinden edinilecek bilgilerin sadece sanat alanında olmadığı; tarihi, coğrafik, ekonomik ve kültürel ilgiler açısından da bilgi verici bir tablo çizdiği ayrıca sanat eserinin estetik beğenilere hitap etmesinin yanı sıra bilgi aktarıcısı rolü de üstlendiği ifade edilmektedir. Sanat eserine bakan öğrenci sanat eserindeki sembollerini çözümleyerek kültürel bilgi edinebileceği gibi kendi kültürel birikimleri ve duygusal dünyasının etkisinde de eserde bulunan mesajları anlamlandırmaya çalışılabilir. Bu bilgiler eseri okumaya çalışan öğrenci açısından faydalıdır. Öğrenci eseri anlamlandırmak için eser karşısında kendisine Feldman'ın sanat eleştirisi metodunda belirlediği işlem basamaklarını (tanımlama, çözümleme, yorumlama, değerlendirme) uygulayarak eserin mesajlarını açığa çıkarma ve eser hakkında kendi mecazlarını ve yargısını oluşturmaya çabalar. Öğrencinin bu edimi sanat eserini okuma çabası olarak nitelendirilebilir. Orijinal ya da reproduksiyon eser karşısında araştırmacı



bir kimlik üstlenen öğrenci, eseri okuma hadisesini gerçekleştirdiğinde, eseri yorumlamaya başlar. Sanat eleştirisi yapacak kişi sıradan bir bakış açısı ile bakan birine anlamsız görünebilecek şekil ve renkleri anlamlandırmaya, eserin derinliklerinde yatan sesleri duymaya, onları çözümlmeyi ve yorumlamayı amaç edinir. Burada başlangıçta öğrencinin, eseri birey öznelliği içerisinde bir anlamlandırma güdüsü taşıdığını ve bu güdü ile eseri sorgulamaya başladığını ancak daha sonra araştırma sorularının cevaplarından edindiği izlenimler sonucu nesnel ve akademik değerlendirmelere yöneldiğini söyleyebiliriz.

‘*Sanat Eleştirisi*’ adlı alt başlıkta Ricoeur’un sanat eleştirisi metoduna da değinmiştik. Ricoeur’un metodunun sanat eğitiminde uygulanmasının nasıl olacağı üzerinde durursak; önerdiği metotta eleştiriyi yapacak kişiye yani öğrenciye “bir metni yorumlamaya, çevirmeye ve dinlemeye yoğunlaşmayı tavsiye etmekte ve sanatsal değerleri yakalayarak “çevirmeden kastı farklı inanç, yaklaşım ve değer şekilleriyle uzlaşmak, uzaklığı fethetmek veya yabancıyı bilindik yapmaktır (Mason, 1982: 74)”. Eleştiri yaparken öğrencilerin metnin görülmeyen kısımlarını da görebilmesi sorununa temas etmektedir. Görülmeyeni görmeye çalışırken öğrencinin kendi var olan gerçeklerini metinde var olanlarla ve kendi ideolojisi ile uyuşturmaya çalışması eleştirel sorgulama yaptığının bir göstergesi olarak düşünülmelidir. Bu görüş ile öğrencinin metin bağlamını yorumlarken uzakları yakınlaştırmak, bilinmeyenleri bilindik hale getirmek, farklılığı uyumsamak gibi çerçeveler içinde eleştirel olmaya çalışırken nesnellliğini de ön planda tutmasının önemi ağırlık kazanmaktadır. Öğrenciden esere yönelik çok yönlü bakış açısı ile tezatlıkları ve benzerlikleri içinde barındıran bir eleştiri getirmesi beklenmektedir.

Ayrıca Ricoeur’dan aktaran Mason’a göre;

“Eleştirinin bir önsezi, tahmin veya iddiadan esinlendiğini ve kişinin soru yöneltme tarzıyla yönlendiğini düşündüğü için, eleştirmenlere yorum bilimin ilkelerine sadık kalmayı tavsiye eder. Diğer bir deyişle, eleştirmenlerin araştırmalarının döngüsel olacağını çünkü belirli bir bütün hakkında varsayımlarının bütünüün parçalarının tanınmasını beraberinde getireceğini ve dolayısıyla bir metnin detaylarını incelerken bütünü incelemiş olacaklarını belirtir. Dahası, eleştirmenler inanmak için anlamaları

gerektiğini ve anlamak için de inanmaları gerektiğini kabul etmelidirler (Mason, 1982: 75)”.

Burada estetik bir metnin incelenmesine, yorumlanmasına veya yeniden üretilmesi temellerine göre bir işleme tabi tutulması anlamında eleştirel bir yaklaşımın içinde geçerli bazı yöntemlere vurgu yapılmaktadır. Öğrencinin eleştiri yapacağı eseri anlayabilmesi için önce o esere inanması gerektiği, inandığı zaman anlayabileceği, aynı şekilde anlamasının da yine inanmasından geçtiği tespiti vardır. İnanmak için anlamak; öğrencinin kendisinde eleştirel bir potansiyel ve yargı gücü olduğuna inancı ile orantılı bir eleştirel tutumu çağrıştırmaktadır. Dolayısıyla kendinden kaynaklı bir etkileşimin eleştirel tutum ile teması işlenmektedir. Anlamak için inanmak ise; esere yönelik, eserde saklı iletim unsurlarının ve iletim gücünün eleştirende uyandırdığı etkiyi çağrıştırmaktadır. Kaynak eserdir ve ona temas etmek önemlidir. Bunun yanı sıra sanat eleştirisi yaparken, öğrencinin detaya inmesi bütünü görmesinde faydalı olacaktır. Gestalt psikolojisinde bütün ve parçanın birbirinden ayrı düşünülmemesi; parça olmadan bütünü, bütün olmadan da parçanın bir anlamı olmayacağı görüşünde olduğu gibi, bütünü görüş öğrenciyi kimi zaman parça üzerinde daha detaylı bir yorumlamaya götürecektir. Detaylardan edindikleri de bütünü daha iyi algılamasını sağlayacaktır. Ricoeur, eleştiri yaparken yorum bilimin ilkelerine sadık kalan ve savlarını bu ilkeler ışığında oluşturan öğrencinin eserin metnine hem içerden hem de dışarıdan bakabilmeyi başaracağını ifade etmektedir. Mason, Ricoeur’un eleştiri metodunun, sanat eleştirisi öğretmenleri ve öğrencileri için faydalı olduğunu ve bu metot ile öğrencilerin ve öğretmenlerin sanat eserini takdir edeceğine, sanat eserini sembolik, kurgusal ve metinsel olarak görmelerini sağlayacağına dikkat çekmektedir. Bu metot öğretmen ve öğrencinin eleştirel bilince, yorumlamaya uygun davranışlarda bulunmasını sağlayabilir ve öğrencinin sanat eserini çözümlemesinde eleştirel bir açı oluşturabilir görünmektedir.

Sanat eleştirisi yaparken tanımlama ve çözümleme aşamalarının ardından yorumlamaya başlayacak öğretmen ve öğrencinin, yorumlama basamağını değerlendirme basamağı ile karıştırmaması gerekir. “Yorumlamayı, anlamı karmaşık olan herhangi bir nesnenin anlamının açıklanması çabası olarak gören sanat eğitimcilerine, Ricoeur genel anlamda yorumlama için metin yorumlamasını bir paradigma olarak sunar (Mason, 1982: 77)”. Eğitimcilerin yorumlama kavramını sadece karmaşık olanı açıklama olarak

adlandırdıklarını belirtilmektedir. Ancak yorumlama edimini, bu kadar basite indirgemek eleştirel bakış açısından eksik bir ifadedir. Çünkü sanat eserini yorumlamak, çözümlenmek ayrı ayrı şeylerdir. Eleştirel bakış açısı, sanat eserini değerlendirmede bir kapsam oluşturabilir. Bir resmi herkes yorumlayabilir ama herkes eleştiremez. Ricoeur, yukarıda eğitimcilerle yorumlamayı, okuyucunun metni anlamlandırması, ona bir anlam yükleyerek yüklediği anlamlar üzerinden çıkarımlara gitmesini sağlayan bir değerler yargısı olarak düşünülmesi gerektiğini söylemektedir. Eğitimciye düşen görev karmaşık nesnenin anlamını herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmasını sağlayacak biçimde hazır kalıplarla açıklayarak yorumlamayı basitleştirmek yerine öğrencinin yorumlamayı, bilgi ve deneyimlerinden eklemeler yaparak yeniden anlamlandırmasına (yeniden yapmasına) destek olmak ve bu işi öğrencinin kendi deneyimlerine bırakırken öğrenciye aynı zamanda tarafsız olarak yönlendirmektir. Kısacası, bireye kalıp yorumlar sunmak yerine bireyin kendi değer sistemi içinde yorumlamaya gitmesini sağlamaktır.

Zor bir metnin ya da sanat eserinin yorumlanması, eleştirel pedagojinin okuryazarlık eylemi ile ilişkisini ön plana çıkarır. Okuryazarlık kavramı kendi içinde eleştiriyi içermektedir. Karmaşıklık eleştirinin bir gereği değildir, bir koşulu hiç değildir. Ancak zor bir eserin yorumlanması için, okuryazarlık donanımına gerek duyulması ve bu donanımın pedagojik bir mesele olarak ele alınması gerekliliği söz konusudur. Burada açıklamaya çalıştığımız konu sanat eleştirisinin bir okuma hadisesi olduğu ve eğitim ortamlarında karmaşık ya da basit nasıl olursa olsun bir sanat metnini (eleştirel olarak) nasıl okuyacağını ve değerlendireceğini öğrencilere kavratmaktır. Sanat eleştirisinin tanımını ve metotlarını açıklarken Feldman, Ricoeur ve Anderson'un sanat eleştirisi metotlarına değinilmişti. Anderson'un diğer metotlardan daha detaylı, doğrudan eğitime yönelik bir eleştiri taksonomisi mevcuttur. Beş basamaktan oluşmaktadır: “**I- Tepki, II- Algısal analiz: A.Temsil, B.Biçimsel analiz. C.Biçimsel karakterlendirme, III-Kişisel yorum, IV-Bağlamsal Sorgulama, V- Sentez: A. Çözüm/leme B. Değerlendirme.**” Eleştirinin dışsal olgulardan içsel olgulara taşınmasına; algısal/fiziksel durumlardan sentezsel/zihinsel durumlara taşınmasına; nesnel gerçeklikten öznel gerçekliğe ve mecazlaşmaya ya da imgeleme taşınmasına yönelik bir grafik özelliği sergilemektedir. Ortaya eleştirel bir süreç konulmuş ve bu sürecin aşamalı (taksonomik) gelişmesine ilişkin ayrıntıları ortaya koyulmaktadır. Bu aşamaları daha detaylı incelersek: “İlk

kademe, birincil, sezgisel değerlendirmeci tepkiden oluşmaktadır (Anderson, 1993: 205)”. Tepki basamağı eser karşısındaki nesnel, gözlenebilir ve sezgisel ilk dışa vurum ifadeleri olarak açıklanabilir. Öğrencinin yüz yüze geldiği eser hakkında düşündüğünü, onu anladığı ya da anlamadığını veyahut takdir ettiğini belirten sözlü açıklamalar olarak da tanımlanabilir. Yani öğrenci bu aşamada eserin kendisinde uyandırdığı hislerin karşılığını ortaya koymaktadır. İkinci aşama algısal analiz aşamasıdır. “Algısal analiz ilk tepkide ele alınan nesnel ve gözlenebilir özellikleri tanımlamayı içermektedir (Anderson, 1993: 205)”. Tanıma aşamasında ortaya çıkan kanıların olumlu ve olumsuz niteliklerinin belirlendiği aşamadır. Bu aşamada düşünceler her türlü (içsel) bireysel ve bireyin çevresinden gelen bulgulardan etkilenip yön değiştirebilir. İlk önsezileri tanımlamanın bu süreci boyunca ilk önsezi gizli kanıt bulma nedeniyle değişebilir. Süreç içinde bu değişime izin verilmelidir. İlk izlenimlerin ilerleyen aşamalarda detaylara indikçe değişkenlik göstermesi olumlu karşılanması gereken bir durum olarak açıklanmıştır. Çünkü başta oluşturulan tepkiler daha çok duygusal eğilimlidir. Daha sonra nesnel veriler saptandıkça tepkilerin yaklaşım biçimi doğal olarak değişkenlik gösterir. Algısal analizin ilk evresi temsildir. İlk yanıtı ortaya çıkararak objektif ve gözlemlenebilir nitelikleri açıklamayı içerir, ilgi uyandıran en bariz vasıflarının temsili ile algısal analiz başlar. Temsil diğer bir deyişle bir şey ile karakterize etme aşaması olarak ifade edebilir. Burada sanat metninin içinde yer alan imgelemlerin öğrenci tarafından deşifre edilmesi, bir mesajın ileticisi yani temsilcisi konumuna getirilmesi söz konusudur. Öğrenci bu noktada ilgisini çeken özellikleri deşifre ederek bir sonraki aşamaya kendini hazırlar. Algısal analizi, eleştiri ilerledikçe giderek daha ince niteliklere gitmek için derinleştirmek gerekir. Burada devreye algısal analizin ikinci evresi olan biçimsel analiz girer. “Bu aşamada formlar arasındaki, form ve tematik içerik arasındaki önemli ilişkiyi keşfetmek, sanat eserinde anlamın, önemli ilişkinin nerede olduğunu aramak önemlidir ve öğrencilerin her biri nasıl ve neden uygun olup olmadığını görmeleri için yönlendirilmeli, duruma uymayan anlam noktaları bulmada kullanan ilkeleri bunları atmalılardır (Bkz. Anderson, 1993: 206)”. Sanat eserinde metin tüm parçalarında görülen anlam zenginliği, birçok yorum yapma imkânı verir. Temayı anlatmak için kullanılan formlar ana fikri temsil eder. Öğrencinin formlar üzerinden sanat eserini anlamasının ve form ile tema arasındaki önemin ne olduğunun sorgulamasının vurgusu burada dikkat çekmektedir. Formları doğru çözümlenemeyen

bir öğrencinin yanlış bir ilişkiyi keşfedip keşfetmeyeceği, formun sadece temayı anlatmak için bir aracı görevi görüp görmediği soruları gündeme gelebilir. Formun görevi sadece temayı iletmek değil aynı zamanda estetik bir kurguyu da desteklemektir. Öğrenci formları çözümlerken hem estetik hem de tematik açıdan çözümlmelidir. Tek bir açıdan formları incelemek öğrenciyi yanlış ilişkiler kurmaya yönlendirebilir veyahut eksik bir ilişki kurmasına neden olabilir. Sanat eğitimcisinin, öğrencinin form ve tema arasında doğru ilişkiler kurarak eserin anlamını bulmasında köprü olması ve uygun olmayan eleştirel ilkelerden öğrenciyi uzaklaştırması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yani öğrenciye düşen eleştirel sorgulamanın yanı sıra sanat eğitimcisinin de doğru yönde rehberlik yapma görevi düşmektedir.

Algısal çözümlenmenin son evresi biçimsel karakterlendirmedir. Bu evrede,

“sanat çalışmasını anlamanın kalbinde konun nasıl bir stil taşıdığını görmek ve bu nedenle hassasiyetle bazı biçimsel nitelikleri tanımlamak çok önemlidir. Bu bir analiz kombinasyonu ve yaratıcı bir projedir ve yorumlama için bir köprü vazifesi görür. Biçimsel karakterlendirme daha karmaşık, yanıltıcı olabilir ve ilk yanıtın derinlemesine tekrarı olabilir, eğer bu yanıt hala uyuyorsa, ya da çok farklı olabilir. Biçimsel karakterlendirme oldukça geniş olabilir ama eğitici eleştiri durumunda oldukça kısa da olabilir (Anderson, 1993: 206)”.

Biçimsel analiz (çözümleme) çalışması, biçimin varlık gerekçelerinden fiziksel özelliklerine ve hatta parçalarına kadar birçok çeşitliliğin arasındaki organik bağı arama ya da görme işleminde bir tür karakterlendirme sürecini de işlemiş olacaktır. Yani bir varlığı parçalarına, elemanlarına ayırma süreci, bu elemanların yeniden bir bütün oluşturma özelliklerinde mümkün olabilecek bir karakterin de gözlemlenmesi işlemi söz konusu olacaktır. Bu yüzden eğitsel pratikler içinde çözümleme çalışmalarına dönük potansiyellerin büyük oranda gözlemlendiği süreç olarak karakterlendirme sürecini gösterebiliriz. Biçimsel analiz evresinde sanat eserindeki çizgi formlarını inceleyerek anlam bulmaya gidilmektedir. İki evrenin birbiri ile tutarlık göstermesi ana aşamalardan yorumlama aşamasına geçecek olan öğrencinin emin adımlarla ilerlemesini sağlar. Tutarlılık göstermemesi durumunda öğrenci tekrar kendine ve esere sorular yönelterek kendinde bulunan eleştirel potansiyeli yeniden kullanır. Tutarlı cevaplara ulaşıncaya kadar bu işlemleri tekrarlar çünkü doğru bir eleştiri

yapması buna bağlıdır. Öğrencinin bunu başarmasının ardından üçüncü ana aşama olan kişisel yorum aşamasına geçmesi beklenir. Kişisel yorum aşaması “ilk müdahale ve içerik, biçim ve karakter analiz sonuçları ışığında toplanan algısal bilgilerin bir sentezidir. ...Her zaman eleştirel süreçte, bu aşamada yaratıcı izdüşüm eleştirilen olay ya da nesnenin kaynağında öğrencinin kalmasını sağlamak için görsel kanıtlara geri başvurulmalıdır. Başarılı yorum kişisel deneyime katlanmayı getirir, formların kastı ve anlamı olduğunu varsayar ve sanat eserinin sadece yüzeyinden öte bir şeyler söyler (Anderson, 1993: 206)”. Kişisel yorum aşaması, karakterlendirme sürecinin işlendiği biçimsel çözümlene sürecinin bir diğer aşaması olarak, karakterlendirmeye geçişi de ifade eder. Böylece karakterlendirmenin biçimde verili ya da kodlanmış bir doğallığın yorumlamaya taşınmasındaki kişisel anlayış ya da kavrayış yapısında yeniden düzenlenmesi söz konusu olmaktadır. Yorum aşamasının doğru yapılması diğer ana aşamaların alt evreleri ile birlikte başarılı bir şekilde tamamlanmasına bağlı görünmektedir. Bu aşama bizi kişiselleştirilmeyen karakterlendirmelerin yorum olma olasılığının gerçekleşemeyeceği sonucuna da vardırabilir. Yorumlama aşamasının algısal bilgilerin sentezi olarak düşünülmesini, öğrencinin dış dünyasında olan sanat eserini nesnellik süzgecinden geçirerek içselleştirmesi olarak düşünebiliriz. İçselleştirdiklerini sezgisel yansımaları ve nesnel verileri ile homojen haline getiren ve bağlamlar kurabilen öğrenci artık yorumlamayı başarıyla dışa vurabilecek hale gelmiştir diyebiliriz. Öğrencinin, yorumunu ortaya koyarken sezgilerini ve üretken bakışını kendi kişisel tecrübelerini de eleştirel sürece dahil edebilir. Burada öğrenci yorumlarının sanat eserinin form ve anlamının ötesine geçecek seviyeye taşınmasının önemi vurgulanmıştır. Yorumlarını dile getiren öğrencinin geçmesi gereken diğer bir ana aşama ise bağlamsal sorgulamadır. Mitler’den aktaran Anderson’a göre bağlamsal sorgulama “yorumlama ardından, bağlamsal ve tarihsel bilgileri öğretmene tanıtmak, öğrencileri bağlamsal ve tarihsel bilgilerde araştırma sahibi yapmak, eserin yapım koşullarına ve yapıldığı zamandan beri onun yaşamına bakış açısı eklemeyi sağlamak, kim, ne, ne zaman, nerede, iş çevresi, neden ve nasıl içererek çalışma hakkında bilgi toplamak (Anderson, 1993: 206)” fiillerini içerir. Dikkat çeken nokta yorumlamalarını bağlamlar oluşturarak yapacak olan öğrenci bağlamı bu aşamada eserden içeriksel ve tarihsel bilgi edinmek, sanat yapıtının sembolik açıdan çözümlenmesi, eserin yaratıldığı çağın kültürünü ve dünya görüşünü, sanatçının kişiliğini yansıtan bir belge gibi düşünmesi ve bu biçimde

kullanması olarak ifade edilmekte. Diğer eleştiri metodlarında eser hakkında plastik kavramları ve yapılış yılı, eser türü vb. konuları eleştiri merkezine alma işi ilk basamakta yani tanıma aşamasında yapılırken burada son aşamalara bırakılmaktadır. Bunun sebebi öğrenciyi eserin türü, yapılış dönemi, sanatçısı gibi bilgilerinden başta uzak tutarak tamamen nesnel bir eleştiri yapmaya itmek olabilir. “Öğrenciler, bir uzmana ya da hatta sanatçıya bile ters düşenin anlamı için bir tez kanıtlayabilir ve görsel kanıtlara işaret edebilir, öğrencilerin konuları bunun için dikkate alınmalıdır. Görsel imgeleme gücünün doğanın bir sunumunda yatıyor olduğunu hatırlarsak- farklı insanlar farklı anlamlar farklı şeyler demektir ki bunun kabul edilmesi gerekir (Anderson, 1993: 206)”. Öğrenci bulgularının eseri üreten sanatçıya ve eseri eleştiren bir uzman eleştirmene bile ters gelebilecek sonuçlar ortaya çıkarmasının mümkün olduğunu bunun da her bireyin çevresine bakışının ve çevresini anlamlandırma gerçeğinin farklı oluşu ile açıklandığını, bu yüzden normal olarak kabul edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Nesnel verilerle nesnel bir senteze ulaşma çabası olarak görülen tüm bu aşamalar sentezin ikinci evresi olan ve son evre olan değerlendirme ile nihai amacına ulaşmaktadır.

Değerlendirme evresinde “çalışmanın hükmü toplumsal alana uzatılabilir mi? İçerik, konu ve sanatçı insan olarak bizim için önemli mi yoksa önemsiz mi? Zayıf veya güçlü teknik ve kompozisyon özellikleri nelerdir? Tema içeriğinin ele alınışından nasıl etkilenir? Algılar ekli değerler işlemi sırasında nasıl değiştirilmiş veya güçlendirilmiş olabilir? (Anderson, 1993: 207)” soruları gündeme gelmektedir. Sanatsal değerlendirmenin çeşitliliğine ilişkin bir tespit söz konusudur. Toplum, sanatçı, teknik, içerik ve izleyici algısına odaklanılarak, değerlendirmenin değişkenlikler içerebileceğine değinilmektedir. Sanat eserinin estetik beğenilere hitap etmesinin yanında toplumsal iletiler taşıma görevinin olduğuna temas edilmektedir Sanat eseri veya öğrencinin yapıdığı sanat çalışmasının toplumsal bir mesaj içerme amacı taşıyıp taşımadığının tartışılması söz konusudur. Öğrencinin, sanat eseri veya kendi yaptığı sanat çalışmasına yönelik değerlendirmesinde çalışma içeriğinin neye, kime göre önemli olduğunu belirlemesi, sanat eserini yapan bireyin kişisel özelliklerinin çalışmayı değerlendirmede bir kıstas olarak kullanıp kullanmayacağına karar vermesi, teknik ve kompozisyon kurgusunu belirli sanat kuramları çerçevesinde incelemesi, konunun yansıtılmasında içerik araçlarının kullanımının konuyu ne boyuta taşıyacağı yani

konunun bu kullanımdan ne yönde etkileneceğini keşfetmesi gerekmektedir. Sentez aşaması çözümlene ve değerlendirme evrelerinde bu soruların yanıtlanması ile son bulmaktadır.

Anderson'un taksonomisinin genel olarak ortaya koyduğu metodu şöyle özetleyebiliriz. Sanat eleştirisinin sanat eserine ait fizikseliğinden eleştirici özne karakterine kadar geçerli bir süreci anlamlandırdığını görmekteyiz. Fiziksel algılamaya ilişkin tepki ve algılamının zihinsel imgelere kadar taşınma süreci, eleştirinin malzemesi üzerine odaklanması gereğine işaret etmektedir. Buraya kadar eleştirinin ana özelliği diyebileceğimiz subjektif boyutun ya da kişiselleştirmeye ilişkin işlemin henüz başlamadığını söyleyebiliriz. Kişisel yorum basamağı ile algıların kişisel karakterlendirmelerine geçişi görebiliyoruz. Ardından kişisel yorumların diğer yorum ya da anlayışlar ile temasının gözlemlenmesi ve ardından bu bağlantıların besleyebileceği bir sentez aşaması söz konusu olmaktadır. Sanat eleştirisinin karmaşık bir doğası olduğu yönündeki kanaatleri zorlayan bir taksonomi olarak Anderson modeli, sanat eleştirisinde sübjektivitenin önemini daha çok ön plana çıkarmaktadır.

Barett'ten aktaran Anderson "eğitimsel sanat eleştirisi ve öğrenci sanat eserlerinin eleştirisi eş anlamlı değildir, bu çok önemlidir. Eleştiriler öncelikle kendilerinin ve diğer öğrencilerin algıladığı kavramsal sonlar ve teknik anlamda gelişim amacıyla çalışan öğrencilerin egzersizidir (Anderson, 1993: 206)" demektedir. Eğitimsel sanat eleştirisi gibi bir sınıflama ve bu tür altında yapılan eleştirel çalışmaların bir egzersiz olarak adlandırılması, öğrencinin olaya ilişkin isteklendirmelerinin ve ilgisinin sınanmasına ve desteklenmesine hem zemin hazırlamakta hem de öğrencinin eleştirel potansiyellerini gözlemlene fırsatı oluşturmaktadır. Sanat eleştirisinin eğitimsel deneyim mi kazandıracığı yoksa sanatsal deneyim mi kazandıracığı sorusu burada gündeme gelir. Sanat eleştirisinin kazandırması gereken hem eğitimsel açıdan deneyim, hem de sanatsal açıdan deneyimdir. Çünkü sanat eğitiminin hedeflerinden biri, öğrenciyi hem eğitsel hem de sanatsal açıdan geliştirmektir. Ama şunun da altı çizilebilir; sanatsal deneyim aynı zamanda eğitsel deneyimi karşılayabilir ancak eğitsel deneyim belli oranlarda sanatsal deneyimi karşılayabilir. Tam olarak karşılaması mümkün değildir. Çünkü sanat ile eğitimin müşteregini çoğunlukla eleştiri sağlar diyemeyiz.



Anderson “sanat eleştirisi, öğrencilerin kendilerinin ki ve diğer kültürlerdekindense genellikle profesyonel sanat ve sanatkarlar tarafından yapılmış sanat eserine bakıyor, çalışmanın anlamını ve önemini belirleme amacı ile ve insanlık haline ne diyebildiğine bakıyor (Anderson, 1993: 207)” demektedir. Bu sanat eleştirisinin eğitime yansımada iki türlü sanat eleştirisi yapılması gerektiğini göstermektedir. İlki profesyonel bir sanatçının çalışmasını sanat eleştirisi metodları kullanarak eleştirmek, ikincisi ise öğrenci çalışması olan sanat ürünlerini sanat eleştirisi metodları kullanarak eleştirmek. İkisi arasındaki farklılık birinin sanat otoritelerince ve kültürel olarak sanat eseri olarak addedilmesi diğerinin ise öğrencinin yaptığı sanatsal bir çalışma olarak değerlendirilerek sanat eseri vasfından ayrılması. Eğitimde bu iki türe yönelik yapılan eleştiri, öğrencinin sanat eleştirisi yapabilme gücü kazanması açısından son derece önemlidir. Anderson, “bu, yöntemli olarak yapıldığında sadece öğrencilerin temel içeriğini ve arttırılmış bir bilinçlilikle gelen duyarlılığını geliştirmez ayrıca genelde düşünmeyi ve sanat hakkında sistematik düşünme yolunu da öğretir (Anderson, 1993: 207)” savunusunda bulunmaktadır. Sanat eleştirisini sistematik bir biçimde yapma gücünü öğrencilere kazandırmak onların sadece sanat eserini anlamasına değil ayrıca bir düşünce sistemi kazanmasına, çevrelerine karşı duyarlı olmalarına katkı sunması açısından önemli görülmektedir. Feldman, “sanat eleştirisi bize sadece görsel sanatların dillerini okumak için faydalı bir metot sunmaz, aynı zamanda bunun hem görsel hem de sözel süreçleri içeren karmaşık bir bilişsel süreç olduğunu ve sonuçta okuma da dahil olmak üzere temel bilişsel becerilerin gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunur (Feldman, 1981: 90)” olarak ifade etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere sanat eleştirisi salt bir sanat dili okuma aracı değil, görsel ve sözel dünyayı algılama, onun karmaşıklığını çözümleridir. Bilişsel bir beceri olan okuma, dünyayı okuyabilmek için yapılan sistematik bir metodun önemine temas eder.

Sanat eleştirisinin sanat eğitimin bilişsel içerikleri ve temelleri ile uzlaşmasında yöntemsel süreçler sadece sanat eğitimine değil sanatı anlamak ve çözümler için olası durumlarına da katkı sunabilir. Sanat eleştirisinin amacı eğitim ortamlarının dışında olduğu gibi eğitim ortamlarının içinde de eser ile okuyucu arasındaki mesafeleri kısaltmak ve okuyucunun eseri özümsemesini sağlamaktır. Eğitime yansıyan sanat eleştirisi eser ile birey arasında olan duvarı nasıl yıkabileceğimizi sezdirmeli ve

öğrencinin değişik algılama, görme, yolları kazanabilmesi için farklı beceriler kazanmayı sunabilmelidir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ELEŞTİREL TEORİ VE SOSYO-KÜLTÜREL BİLEŞKELER

#### 3.1 Eleştirel Teori ve İdeoloji-Politika İlişkisi

19. yüzyıldan itibaren gelişen hümanist ve sosyalist değerlerin daha etkin ve politik kılındığı bir 20. Yüzyıl söz konusu olmuştur. Doğal olarak bu yüzyılın sosyo-kültürel bağlamları içine politikanın dâhil edilmesine zemin hazırlayan bir olgu olarak eleştirinin gücüne işaret etmek gerekiyor. Özellikle yüzyılın ikinci yarısından sonra Marksist eleştirinin sosyal anlamda etkisinin geliştiğinin ve daha sonra kendisinin eleştirisine döndüğünü söylediğimizde, ideolojik ya da politik olarak eleştirinin yönlendiriciliği ön plana çıkmaktadır.

Genel olarak bakıldığında eleştirinin bireysel ve toplumsal bilinçlenmenin bir vasıtası olmasından dolayı ideoloji ve dolayısıyla politikayla organik bir bağı vardır. Yani bireysel bilinç, bakış açısı, dünya görüşü ve benzeri gelişimlerin yanında toplumsal bilinç, görüş ve kabullerin doğrudan tesiri altında bulunan ideoloji ve politika, eleştirinin ideoloji ve politika ile olan kavramsal bağına ortaya çıkarmaktadır.

Eleştirel teori ile şekillenen eleştirel pedagoji, ideoloji ya da politikayı sosyal kılmanın eğitim ile ilgisini açıklamamızı mümkün kılmaktadır. Çünkü eleştirellik, kendi doğallığı içinde politik olma durumunu sergilemektedir. İdeoloji veya politikanın eğitsel ortamlara, müfredat içeriklerine doğrudan yansımaya bile dolaylı yansıması kaçınılmazdır diyebiliriz. Eğitim içinde ideoloji, demokrasi, politik söylem ve eylemlerin yer almasının mümkün durumları tartışılmalı ve eğitsel çalışmaların odaklarından biri haline taşınmalıdır. İdeolojinin eleştirel teori ile olan bağıntısına değinmeden önce ideoloji kavramının içeriğine bakmak, konuyu aydınlatmak açısından faydalı olacaktır. İdeoloji, etkin olan hükümetin uygulamaları olmadan toplumsal sınıf, moral ve estetik değer sistemi ve en önemlisi özne olmadan düşünülemez. Zira ideoloji, öznenin varlığını kullanarak bir düşünce sistemini toplumda uygulamaya geçirir. Eleştirel teorisyenler ideolojiyi eleştirirken Marx'dan etkilenmişler ve ideolojiyi birçok konu ile temas ettirerek Marx'ın yöntemine benzer ancak daha eleştirel olarak

incelemişlerdir. Özellikle, ideolojiye karşı eleştirel bilinç silahını kullanmanın üzerinde durmuşlardır. Sosyal ilişkiler ile bütünleşik bir yapı sergileyen ideolojinin yanlış algılanmasını ve yorumlanmasını ortaya çıkararak durumları düzeltmeyi amaçlamışlardır. İlk olarak iktidar ilişkilerini saklı tutan ve bu ilişkileri meşrulaştıran gerçeklerin sistemli ve bilinçli bir şekilde tahrif edilmiş (aslı bozulmuş) bir değerlendirmesi olarak ideolojiyi eleştirmişlerdir. Daha sonra ideolojinin tahakkümündeki eğitim yapılanmaları üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerini çözümlenmişlerdir. Eleştirel teorisyenlerden Adorno ve Horkheimer, “en yeni ideolojiler en eski ideolojilerin yeni baskısından başka bir şey değildir. Sınıflı toplumun gelişimi daha önce kutsanan ideolojileri yalancı çıkardıkça hep daha eski ideolojilere geri gidilir (Adorno-Horkheimer, 2010: 81)” diyerek ideolojiye eleştiri getirmişlerdir. İdeolojilerin tarihsel geçmişlerine sahip olmalarına rağmen içeriklerinin değişmediğine değinilmekte ancak sınıfsal toplumsallaşmanın bu özelliği belli oranlarda yıkabileceğine/yıkabildiğine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla sınıflı toplum yapısı, sınıfsallığın getirdiği bir eleştirel gerekçe ortaya koyabilmektedir. Sınıflar arasındalık bu geleneksel ideolojik kalıpları başka türlü tartışma zeminlerine taşımakta ve bunu eleştirel mekanizmaları aktif kılarak gerçekleştirmektedir. Yeni bir ideoloji sistemi kurmanın eskisi üzerinden yeniden yapılanma yaparak yeni bir şeymiş gibi sunmaktan başka bir şeye benzemediği öne çıkarılmaktadır.

Slater’a göre ideoloji eleştirisi, “doğrudan ideolojik mücadeleye götürür (Slater,1998: 103)”. Eleştiri burada mücadelenin bir biçimi ya da bir mekanizması olarak değerlendirilebilir. Bu ideolojiyi eleştirme ediminin bile ideolojik bir yapı sergilediğini göstermektedir. Zaten eleştirinin kendisi içinde ideoloji barındırdığı için bu sonuçla karşılaşılması şaşırtıcı değildir.

“Frankfurt Okulu’nun çalışmalarının en büyük bölümü,” ideolojilerin eleştirisi” başlığı altında toplanabilir. İdeoloji, Frankfurt Okulu için bir siyasi akımın hatta bir sınıfın sistematik dünya görüşü değildir (Horkheimer, 2010: 41)” daha çok Marx’ın *Hegel’in Hukuk Felsefesinin Eleştirisi*’nde ortaya koyduğu ideoloji tanımıyla (normatif olarak doğru ama ampirik olarak yanlış bilinç), *Ekonomi Politikin Eleştirisine Katkı*’daki tanımının (nesnel açıdan zorunlu bir yanılsama, fetişizm) ve Nietzsche ile Freud’un

düşüncelerinin gergin bir bileşiminde ısrar ederler (Horkheimer, 2010: 42)”. Buradan Frankfurt Okulu’nun ideolojiyi siyasi veya bir sınıfa ait sistemli bir dünya algılayışı olarak ele almaktan ziyade Marx’ın ideoloji perspektifine uygun bir yanlış bilinçlenme olarak ele almışlardır diyebiliriz. Frankfurt Okulu’nun ideolojiyi ele alması kaçınılmaz bir durumdur çünkü okulun gerçekleştirmek istediği özgür toplumun oluşabilmesi ideolojinin baskısından toplumun ve bireyin kurtarılması ile sağlanabilir. Okulun ideolojiye yanlış bilinç olarak bakmasının sebebi de özgürlüğü kısıtlayacak bir yönlendirilmiş bilinç oluşturduğu için olabilir. Yanlış bilinçlenmenin yani ideolojinin etki alanının en geniş olduğu alanlardan birinin de eğitim olduğu düşünülürse Frankfurt Okulu düşünürlerinin eğitim içine geçmiş ideolojiyi de analiz etmelerinin ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Eğitim her türlü politik ve ideolojik değişiminden etkilenebilecek bir yapı özelliği sergiler. Zira eğitimin konusu insan yetiştirme, politika ve ideolojinin nesnesi de insandır. Bu sebeple ideolojinin eğitim ortamlarına yansması engellenemez. İdeoloji nesne olarak gördüğü insanı kendi emelleri doğrultusunda şekillendirmek amacı gütmekte insanın kendisi olmasına fırsat vermemekte bunu gerçekleştirmek için de eğitimi aracı kılmaktadır. Bunların yanı sıra ideoloji eğitim ortamında bir değer, inanç sömürücüsü konumu da almaktadır. Eleştirel teorinin felsefesinde olan eleştiri, sınıf yapılanmalarına girdiğinde ideoloji ve politikayı da beraberinde getirmektedir. Bilinçaltına egemen güçlerin kendilerine ait fikirlerin tahakkümleri ile ya da gizlice empoze edilmesi yoluyla hedeflerine ulaşmakta olduğu eğitim yapılanmalarında yıllardır gözlenen bir olgudur. Eleştirel teori bu konuya hassas olarak eğilmektedir. Eleştirel teori eleştirel pedagoji modeli ile ideolojinin ve politikanın eğitim ortamındaki konumunu sorgulayıcı bir yaklaşımı eğitimcilere ve öğrencilere sunmaktadır. Bu yüzden eğitim ortamına eleştirel pedagojinin girişi ile resmîlik kazanmış ideolojilerin eleştirisi başlamıştır diyebiliriz.

### **3.2 Eleştirel Teori ve Kültürel Dönüşümler**

Kültür yapı itibarıyla değişken ve dinamik bir olgudur. Aslında sabitler ile tanımlanan ya da beslenen ancak günümüzde daha değişken ve dinamik bir olgu haline gelmiştir.

Hem direnci hem de direncin yerini alan dönüşümü simgeleyebilir. Bir toplumun değer ve inanç sistemleri ile çatışma göstermeyen yeni kültür öğeleri toplumda kolayca kabullenip yayılabilir. Örneğin İslamiyet'ten önceki Türk'lerin yaşayış tarzının İslam kültürünün tarzı ile benzerlik göstermesi sonucu kolayca Türk toplumu tarafından kabul edilmesi ve Türk kültürünün bir parçası haline getirilmesi gibi. Toplumların kültürel dönüşümlere direnç göstermemeleri kültürel gelişmişliklerinin bir göstergesi olarak da düşünülebilir. Burada kültürler arası hoşgörü ön plana çıkmakta benzer olanı özümseme ancak çatışan değerleri dışlama söz konusudur. Kendi kültürlerinin dışında ki mevcut kültürlerle iletişimde olan toplumların kültürel dönüşümlere daha meyilli olduğunu söyleyebiliriz ancak bu ifadeden belirli bir topluma ait kültürün farklı kültürler ile temasında kendi kültürel özelliklerinin bozulması, teredditleşmesi (yozlaşması) ya da sadece olumsuz yönde etkileneceği anlamı çıkarılmamalıdır.

“Kültür kavramı, toplumun fiziksel temeliyle ilişkili olarak var olmaktadır ve böyle bir ilişkinin açıklayıcı gücü, kültürün spesifik içeriğinde, egemen ve bağımlı sosyal gruplarla ilişkilerinde, kültürleri yasallaştırma uygulamalarında ve egemenlik, direnme ilişkileri geliştirmedeki rollerinde bulunur (Giroux,1997:260)”. Kültürün ait olduğu çevre kültürler ile olan ilişkisi bağlamında eğitimsel, ideolojik, politik, sanatsal, ekonomik vb. birçok yönlü olabilmektedir. Eleştirel teori için kültür, bu açılardan önemli bir çalışma alanıdır.

“Kültür çalışması ilk olarak politika ve güç kavramının kurumlar, dil, simgeler ve kültür yoluyla farklı istek, zaman ve mekân ekonomilerinde nasıl işlediğini anlamamıza yardımcı olur. Kültür ve gücün kritik analizinde kültürel çalışmalar yetişkin okuma-yazma, sınıf analizi ve gençlik alt kültürleri, feminizm, ırkçılık, popüler kültür ve kimliğini politika konularını adres göstererek teori ve bağlam-spesifik çalışmalar arasındaki ilişkileri vurgulamıştır (Giroux, 1997: 259). İkinci olarak, kültürel çalışmalar onun ilime transdisiplinerlik ve ötesi yaklaşımıyla akademiye yeniden canlandırmıştır. Üçüncü olarak, kültürel çalışmalar, güç bilgi, sosyal kimlik ve istek haritaları yaratmak için popüler ve olağan yoluyla nasıl çalıştığını analiz etmek için kuramsal çerçeveler sağlar. Burada önemli olan yeni elektronik medyanın bilgi, mantık ve yeni küresel kültür formlarının üretimini yeniden tanımlayan görüntüler, sesler ve diğer simgesel uygulamaları nasıl harekete geçirdiğinin anlaşılmasıdır. Dördüncü olarak, entelektüelin öncü ve seçkin kavramlarının aksine, kültürel çalışmalar entelektüel çalışmaların alçakgönüllülük ile

güç kazandığını belirtir, acı çekmeyle ilgili ahlaki vurgusuna dikkat çeker ve alternatif görüş ve politika ortaya koymak için halk entelektüellerinin eleştirinin ötesine gitmesi gerektiğine dikkat çeker.(Giroux, 1997: 260)”.

Burada kültür üzerinde çalışma yapmanın politika ve güç kavramının nasıl aktarıldığının yollarını bulmada yardımcı bir çalışma alanı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca güç, bilgi, sosyal kimlik ve isteğin yoğun olduğu alanları belirlemek ve nasıl işlediğini çözümlenmek açısından katkı sağlayacağı ön plana çıkarılmıştır. Kültürel bir çalışma gerçekleştirmenin alanda, özellikle sosyoloji ve sosyal bilimler alanına katkı sağladığını ve bunların yansımalarının sanat alanında da görüldüğünü söyleyebiliriz. Popüler kültür çalışmaları özellikle bunu doğrular niteliktedir. Kültür çalışmasında en önemli görevin halk entelektüellerine yani aydın kesime yüklenmesi olduğu dikkat çekicidir. Aydın kesimin yanında buna eğitimcilerin de eklenmesi gerekir. Çünkü halk entelektüellerinin yapacakları teorik çalışmanın pratiğe dökülmesini sağlayacak olanlar eğitimcilerdir. Giroux kültürel çalışmalar için ayrıca “kültürel çalışmalar, yüksek ve popüler kültür arasındaki elitist ayrımı bir kenara bırakarak, günlük yaşamın objelerini sosyal analizin meşru kaynakları haline getirerek kuramsal bir hizmet sunmuş (Giroux,1997:260)” olduğunu da eklemektedir. Anlatılmak istenen kültürün çözümlenmesi ile farklı kültür kesimlerinin arasındaki duvarları yıkmak ve popüler olanı (moda olanı) meşrulaştırmak olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, kültür eleştirel teorisinin ana çalışma alanıdır. Bu alanda yapılan kültürel çalışmalar Frankfurt Okulu ve düşünürlerini eleştirel bir çözümleme yapmaya itmiş ve kültürün alt kimliklerini sorgulamaya götürmüştür. Bu sorgulama ve çözümleme sonrası kültürün farklı formları eleştirel teori'nin endişelerindeki haklılığı doğruladığı kanısı ağırlık kazanmıştır.

### **3.3 Modernizmden Post-modernizme Geçişte Eleştirel Teorinin Gelişimi**

Genel olarak bakıldığında eleştirinin bir mekanizma olarak geçişleri, dönüşümleri ya da yenilikleri motive ettiği düşünülebilir. Yukarıda belli oranlarda bunun tespitleri sunulmaya çalışıldı. Bir önceki olguyu, akımı, üslubu, toplumsal yapıyı, ideolojiyi, anlayışı eleştirmek ve ardından yeni bir durumun zeminin hazırlamak gibi bir sürecin

sıklıkla yaşandığı bir dünyadayız. Toplumsal dönüşümlerin gerçekleşmesi, içinde bulunulan koşulların doğru kavranıp iyi özümsemesine ayrıca bağlıdır. İnsanlığın yaşadığı olay ve olaylardan etkileniş biçimleri yaşadıkları andan itibaren geleceğe doğru sürekli değişim göstermektedir. İnsan doğasının önemli özelliklerinden birisi değişkenliklere olan adaptasyon gücüdür. Kültürel, sosyolojik, politik, ekonomik, etik, sanatsal her türlü alan kendisini baskın olarak gösteren değişim kavramı karşısında direnç gösterememiş ve değişime ayak uydurmuştur. Değişim, modernlik ve modernizm kavramı ile yakından alakalıdır.

Modernizmin Rönesans ile başladığı kabul edilmektedir. “Modern” köken itibariyle Latince bir kelimedir ve “*modo* (son zamanlar, tam şimdi)’dan türetilen *modernus*, *hodiernus* (hodie=bugün) terimlerinden gelen ve düşüncedeki açıklık ve en yeni ve en son dile getirilmiş düşünceler üzerine bilgi (Cevizci, 2003: 270)” olarak ifade edilmektedir. Yaşanan zaman içinde ki en son ve en yeni bilimsel, sosyo-kültürel, ekonomik, sanatsal vb. gelişmelerin modernlik kavramı içinde anlam bulduğunu söyleyebiliriz. Modernlik “batıda onsekizinci yüzyılda ortaya çıkan, o zamanlardan bu yana da toplumsal, ekonomik, siyasal dizgeler demetine gönderme yapan bir şemsiye, ilerici ekonomik ve yönetsel ussallaştırma yanında toplumsal dünyanın ayrımlaştırılması (Sarup, 2010: 184)” ifadelerinde karşılık bulmaktadır. Bazı tarihçiler modernlik kavramını Rönesans ile sınırlar, ancak, Eleştirel Teori’nin öncülerinden Habermas böyle bir sınırlandırmaya gitmemiştir. Modernizm kavramı ise “genel olarak, geleneksel olanı yeni olana tabi kılma tavrı, yerleşik ve alışılmış olanı yeni ortaya çıkana uydurma eğilimi ve ya düşünce tarzı... toplum teorisini kentleşme ve endüstrileşmenin, geleneksel otoritenin çöküşü ve liberal/demokratik düşüncelerin yükselişinin ve nihayet modern bilimin etkisiyle dünya görüşünde vukuu bulan değişmelerin sonucu olan yeni toplumsal ve politik koşullara uyarlamayı amaçlayan tavır, hareket (Cevizci, 2003: 272)” olarak açıklanmaktadır. “Modernizm (özellikle sanayicilik sonrası) iki bölüme ayrılır. İlk olarak, modernizm özgürlük ve evrensel barış gibi hedefler için çabalayan bireylerle ilgilidir. Aydınlanma döneminde ve sonrasında, modernizm bireysel serbest ve eleştirel düşünceyi, sosyal sorumluluğu, mantığı, akılcılığı, bilimsel gelişme ve değişimi vurgular. Gücün sürekli araştırma, keşif ve yenilik yoluyla doğayı kontrol etmek için insanların eline verildiği iddia edilir (Kanpol,



1999: 31)”. Modernizm geleneksel olanı yenilikle harmanlama görevi üstlenmektedir. Geleneksele tamamen karşı çıkmamakta, onun üzerinde yenilik, gelişme olmasına odaklanmaktadır. Genel olarak modern, modernlik ve modernizmin içerik olarak bilimin ışığında yenilikçi, uyum sağlayıcı, gelenekselliği değiştirici, demokratikliği ve özgürlüğü artırıcı olduğunu ve politiklik, toplumsallığı içinde barındırdığını söyleyebiliriz. Bütün bu değişim, dönüşüm, gelişim ve yeniliğin bilgi temeliyle oluştuğu, bilgiyi referans aldığı ve ayrıca bilim, bilimsellik, akılcılık doğrultusunda olduğu gözlemlenmektedir. Bunları gerçekleştirmeye çalışan modernizmin elbette sıkıntı yaşadığı durumları mevcuttur. Newman ve Holzman’dan aktaran Wardekker:

“Modern toplum zıtlıklar ve çelişkilerle pozitif bir şekilde başa çıkmayı neredeyse imkânsız hale getiriyor çünkü üzerleri kapanıyor veya negatif olarak değerlendiriliyorlar. Bunun anlamı şudur, kapitalist toplumda, kişinin gelişimi (adına devrimsel eylem denilen) var olan yapıların aşılması gerektiği noktada durur. Gelişimlerinde, insanlar var olan yapılara ve kültürel öğelere bağılırlar ve bağımlı hale getirilirler, bu da tarihin sorunu demektir. Bu, tabii ki olumsuz şekilde değerlendirilir (Wardekker, 1997: 58).”

Burada, modernizmin toplumun üzerindeki olumsuz yanları ortaya konulmuştur. Modernizm, çelişkilere eleştirel gözle bakıp onları çözümlmek yerine çelişkileri ya örtbas etmiş ya da olumsuz bir durum olarak değerlendirip üzerine düşünmeye engel olmuştur. Toplumu oluşturacak bireyin kişisel gelişiminin mevcut düzen ve sosyal unsurlara bağlı olduğu ifade edilmekte bunun da birey gelişimini olumsuz yönde etkilediği savunulmaktadır. Yoruma istinaden şu sorular akla gelebilir: Kültüre bağımlı bir birey mi daha olumlu gelişebilir yoksa kültürünü özümsemiş ancak kültürden bağımsız bir birey mi daha iyi kişisel gelişim gösterebilir? Kültürel yapılara ve öğelere bağımlı hale getirilen insanın kişilik gelişimi ne denli doğru bir yönde ilerleyebilir? Toplumdan soyutlanmış bir birey çelişkiler içinde kalışını kendi kişilik gelişiminde pozitif bir ivmeye dönüştürdüğünde toplumdan bağımsızlığın yararlı olduğu düşünülebilir. Ancak böyle gelişim gösteren bir bireyin içinde yaşamak zorunda olduğu topluma ve o toplumun modernlik olarak addeddiği (evrensel doğruları sorgulamadan olduğu gibi kabullenme gibi) değerlere ters düştüğünde yaşayacağı sıkıntılar da göz ardı edilemez. Zaten, toplumun kendisine zıt düşen bir bireyi içine kabul etmek yerine dışlama yoluna gitmesi söz konusu olabilir. Bireyin modern toplumun değerlerini

dışlanmama korkusu ile kabul edişi söz konusu olursa ki bu da bireyin toplumdan farklı kimlik kazanmasını sağlayan çeşitliliğe önem vermenin ve çok boyutluluğun köreltilmesi ve tek tipleştirilmesi demek olabilir. Etikte ve toplumda çelişkili konumda olan birey açısından olumsuz bir durum meydana gelmesine ve kişisel gelişimin gerilemesine sebep olabilir. Aynı çelişki toplum içinde de bireye karşı vuku bulacaktır. Çelişki kavramının duruma, zamana, mekâna göre değiştiği de düşünülürse, burada tartışılması gereken hangi çelişkinin doğru olduğundan ziyade bu çelişkilerden olumlu bir sonuç doğup doğmadığıdır. Modernizm bu aşamada bireyin çelişkilerini çözümlemesinde yetersiz kalmaktadır. Modernizmin yetersizliklerine bir tepki olarak da post-modernizm kavramı gündeme gelmektedir. Frankfurt Okulu düşünürleri modernizmi bir aydınlanma hareketi olarak değerlendirmişlerdir ve “getirdikleri toplumsal eleştiri, bir bakıma modern aklın eleştirisidir. Bunun temelinde de Aydınlanma'nın ulaştığı sonuçlar yatmaktadır. Frankfurt Okulu'na göre Aydınlanma'nın vardığı sonuç kendi kendini imhadır ve bunun iki ana nedeni vardır. Bunlardan ilki Aydınlanma'nın akli getirdiği noktada bireyin silinişidir. ...İkinci neden ise, Aydınlanma'nın özne ile doğayı kesin olarak birbirinden kesin çizgilerle ayırmasında yatmaktadır (Dellaloğlu, 2007: 37)”. Frankfurt Okulu'na göre modernizmin aydınlanmayı ön planda tutmasının bireyin varlığı ve özne-doğa etkileşimi açısından bir tehdit oluşturduğu düşünülmektedir.

Post-modernizm, modernizmin sorgulanmadan herkes tarafından kabul edilmesi zorunlu olan evrensel değerler ve doğrular olduğu görüşünü kabul etmemiş, bireyin edilgen konumda olmasına karşı durmuş ve modernizme bir tepki olarak ortaya çıkmış olduğu yaygın bir kanıdır. post-modernizm ilk emareleri sanatta görülmeye başlanmış daha sonraları modern topluma ve modernin içinde ki bireyin konumuna yönelmiştir. Günümüzde tanımının hala netleştirilememesinden dolayı post-modernizmin kelime olarak *modernin eleştirisi- modern sonrası, ötesi* gibi bir tanımını yapmak, yetersiz bir tanımlama olacaktır. post-modernizm:

“yeni düşüncelerin, yeni fikirlerin, yeni siyasal, ekonomik, kültürel ve sanatsal gelişmelerin çözümlenmesinde ve nitelenmesinde tanımlayıcı öge olarak sürekli kullanılmıştır. Sözcük bir yandan açıklayıcı, çözümleyici, niteleyici ve tanımlayıcı bir nitelik kazanıp güçlenirken, öte yandan toplumun her türlü etkinliğiyle

ilişkilendirilerek; bilimden dine, bireyden devlete kadar ve kültürel biçimin tüm boyutları içinde yaygınlaşmıştır. Ama bu yaygınlaşma post-modernizm sözcüğünü sorunlu bir sözcük haline getirirken, bununla birlikte sözcüğün tam olarak neye karşılık geldiğini, anlamını ve niteliğini saptamak da zorlaşmıştır (Yamaner, 2007: 11)''.

Post-modernizmin sorunlu bir kavram olmasının nedenlerini açıklamak için toplumsal oluşumların tek başına referans olması durumu yetersiz kalabilir. Bu sorunu en hafife indirgemenin yolu post-modernizmi sanatsal ya da kültürel bir hareket ya da dönemselleştirme ile paralel düşünmekten geçebilir. Söz konusu dönemselleştirmenin sanatsal veya kültürel içeriklerle kendini göstermesi neticesinde modernizm ve post-modernizmin nasıl ayrımlaştırılacağı sorunu gündeme gelmektedir. Lyotard'dan aktaran Yamaner'e göre ayrıca "post-modernizm modern toplumun radikal bir eleştirisi olarak tanımlandığında bile modernizmin sonrası değildir...modernizm içinde yer alan, belli dönemlerde yeniden ortaya çıkan eleştirel bir söylem tarzı (Yamaner, 2007: 11)" 'dır. Sarup ise post-modernlik teriminin şu günlerde çeşitli bireysel ve toplumsal kimlik biçimlerine vurguda bulunduğunu belirtmektedir (Bkz. Sarup,2010). Post-modernlik ve post-modernizm modernini sorgulamakta modernin eksik yönlerine işaret etmektedir. Modernizm, aydınlanmaya önem vermekte ve aklı ön planda tutmakta, çevreyi akıl ile kavramayı amaç edinmekte, bilimi yol gösterici görmekte, evrensel bilgiye ve evrensel ahlaka önem vermekteyken post-modernizm; her şeyin göreceli olduğunu, evrensel genel geçer doğrular olmadığını bu doğruların zamana, mekâna, kişiye, olay ve olgulara göre değişik yorumlanabileceğini, insanın tek doğruya hiçbir zaman ulaşamayacağını, doğru olanın yalnızca tercihler olabileceğini, her şeyin geçici tüketilebilir, tükenebilir olduğunu, her şeyin zamana bağlı olduğunu ve bu yüzden tarihsel ve geçici olduğunu öne sürmüştür diyebiliriz.

Modern ile post-modern zıt gibi görünse de post-modernizm ile modernizmin arasında bir köprü kurmak isteyen eleştirel teorisyenler de olmuştur. Kellner'dan aktaran Weiner'in post-modern-modern uzlaşımını şöyle açıklamaktadır: "Politik ve psikolojik kapasitemizi sınırlayacak/genişletecek sosyal yapıların olabilmesi ihtimalini reddetmeyecek ve oluşturduğumuz ya da bizden oluşturulan kişisel ve sosyal kimliklerden doğan ve gelişen çok referanslı gerçeklikleri kötülemeyecek şekilde

moderni ve post-moderni uzlaştırmak için mücadele etmeliyiz (Weiner, 2003: 56)” . Modern ile post-modernin uzlaşımının hem politik ve psikolojik olarak sınırlandırıcı bir yapılanması olması gerektiği hem de kişisel ve sosyal kimliklerin varlığı sonucu ortaya çıkan gerçeklerin olumsuzlanmayacağı bir birleşimden söz edilmektedir. Bu görüşe katılmayabilir, çünkü modernin bireyi ve toplumu belirli normlara göre sınırlandırma arzusu post-modernin özgürleşme amacına ters düşen bir durumdur.

Bir kesim düşünür modernizmin geçerliliğinin dolduğunu öne sürmekte ve post-modernizmi savunmakta iken eleştirel teorisyenlerden Habermas, modernizmin sürdüğünü ancak post-modernizmin modernizm ile içe içe geçmiş bir hadiseyi oluşturduğunu düşünmektedir. Habermas’a göre “modernlik tamamlanmamış bir proje (Kızılcılık, 1994: 88)” dir ve “post-modernizm içindeki ögeler zaten modernizmin içinde vardır (Kızılcılık, 1994: 88)”. Habermas şu soruları da gündeme getirmiştir: “Gerçekten de post-modernistlerin iddia ettiği gibi modernite geçmişte mi kalmıştır? Yoksa büyük bir tantanayla ilân edilen post-modernitenin gelişi bir düzmeden mi ibarettir? ‘Post-modern’, 19. yüzyılın ortalarından beri kültürel moderniteye tepki olarak gelişen etkili tutumları çok göze batmadan miras edinen bir slogan mıdır? (Habermas, 1996: 38)”.

Kızılcılığın yukarıdaki ifadesinden post-modern söylemlerin aslında modernin bir tekrarı gibi algılandığı anlaşılmaktadır. Habermas’ın post-moderni modernin yeni bir baskısı olarak düşündüğü görülmektedir. Aslında Habermas’ın post-modernizmi ele alış kalıplaşmış yargıları ve temel varsayımları çürütmekten ziyade post-modernist fikrin istenmeyen siyasi ve kültürel çıktılarını eleştirel teori perspektifi ile yorumlamaktır diyebiliriz.

Sonuç olarak modern ile post-modern eleştirel teorinin tartışma alanında olmuş kimi teorisyenleri tarafından modern bitmiş olarak addedilirken kimi teorisyenleri tarafından modernin devamı olarak post-modern kabul görmüştür. Post-modern ile modernin uzlaşımının dar bir alanda mümkün olduğu ancak bilgi, toplum ve bireye bakış yaklaşımları açısından birbirine zıt bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır.

### 3.4 Eleştirel Teori ve Post-modern Kültür

Eleştirel teori post-modernizme paralel bir oluşum olarak gösterilmeli midir? Ya da post-modernizme koşut bir gelişme midir? Post-modernizm, kendisini karakterize ederken ve modernizm ile arasındaki ayırımı netleştirirken bir vasıta olarak eleştiriden ve dolayısıyla eleştirel teoriden faydalanmış mıdır? Kuşkusuz bu soruların mantıken en kısa ve pratik cevabını vermek mümkündür. Çünkü post-modernizminin genel tartışma eksenini modernizm ile eşleşik düşünmeye eğilimli olursak, doğrudan doğruya eleştiriye adres göstermemiz gerekebilir. Bunun nedeni ise modernizmin eleştirisi olmasaydı post-modernizm olamazdı görüşüne dayandırılabilir. Diğer taraftan post-modernizm başlı başına eleştiri midir sorusunu düşündüğümüz zaman yine bir karmaşa söz konusu olur, o da, post-modernizmin dönemselsel bir niteliği olduğu tezine karşıt bir söylemi ortaya koyar. Kısacası post-modernizmin post-modernizm olmasını sağlayan içerikleri büyük ölçüde eleştirel teori ile ilişkilendirmenin mantığını daha kolay bulabiliriz. Mesele burada eleştirel teorisinin temel kaynağının sanatsal, kültürel ya da toplumsal izdüşümlerinde nelerin söz konusu olduğu ile bağlantılıdır. Kültürel yapıların post-modern niteliklerini açıklamaya çalışarak başlamakta yarar vardır.

Genel geçerliliği olan kültürel değerlerin, kuralların geçerliliğini yitirmeye başlaması ve yerel kültürel değerlere yeni gelen dış kültürel durumların etkileri post-modern kültürün sorun olarak görüp incelediği bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel teorisyenler de post-modern dönem içinde kültür üzerindeki güç ve tahakküm durumlarına bir eleştiri getirmiş, toplum konusunu çözümlenmeye tabi tutmuştur. Kitle kültürü, kültür endüstrisi, tüketim toplumu vb. başlıklar altında kültürü yorumlamışlardır. Eleştirel teorisyenlerin kültür değerlendirmelerine geçmeden önce kültür kelimesinin tanımını inceleyelim. “Kültür: Tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren, araçların bütünü. Bir topluma ve ya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü, bireyin kazandığı bilgi (TDK, 1988: 947)” olarak açıklamaktadır. Kültürün, bilgi aktarıcısı görevi olduğunu, bir topluluğun fikir ve sanat alanındaki

toplumsal birikimlerini ifade ettiğini, toplumun kimliğini meydana getirdiğini söyleyebiliriz.

“Kültür antropologlara göre, topluluğun üyeleri tarafından harekete geçirildiğinde üyelerinin çeşitliliği arasında uygun ve kabullenilebilir sayılan davranışlar üreten kuralların ve standartların bir bileşkesidir (Haviland, 2010: 29)”. Kültürü üretenin insan ve insanların bir araya gelmesi ile yaptıkları davranış kalıplarından oluşan bir olgu olarak açıklandığını görmekteyiz.

Adorno ve Horkheimer’den alıntılanan Giroux’a göre:

“Frankfurt Okulu’nun eleştirisinin merkezinde kültür analizi vardır. Hem geleneksel sosyolojik tanımlarda hem de Ortodoks Marksist kuramda bulunan kültürün tanımı ve rolünü reddeden Adorno ve Horkheimer, tarihi deneyim ve günlük hayatın gelişiminde anahtar bir rolü olan bir kültür görüşü geliştirdiler. Diğer yandan, Frankfurt Okulu kültürün toplumdaki politik ve ekonomik yaşam süreçlerinden ayrı otonom bir şekilde yaşadığına dair genel sosyolojik görüşü reddediyordular. Onların görüşüne göre, böyle bir perspektif kültürün etkisini yok ediyordu ve böyle yaparak kendisine anlamını veren tarihi ve sosyal bağlamdan kendisini soyutluyordu (Giroux, 1997: 47)”.demektedir.

Adorno ve Horkheimer kültürü geleneksel ve Marksist kuramdan daha farklı olarak ele almışlardır. Kültürün tarihi deneyim rolü ile geçmişten günümüze yaşananların bir aktarıcısı olduğunu ve kültür ile edinilen tecrübenin gelecek için bir anahtar görevi gördüğünü ifade etmişler. Eğer kültür politik ve ekonomik süreçlerden ayrı olarak ele alınırsa kültürün etkinliğini kaybedeceğini ve kültürü oluşturan tarihi ve sosyal bağlam ile olan bağıını koparacağını savunmaktadırlar.

Knight ve Pearl ise kültürün gençlik ile olan ilişkisinin kültüre sahip çıkılması üzerinde önemli etkisi olduğunu belirtmişler ve bu konuya ilişkin şöyle bir ifadede bulunmuşlardır: “Günümüzün gençliği vatandaşlıkları ya da işleri hakkındaki endişeden daha çok kültürleri hakkında endişelidir. Gençlik kültür tarafından sarılmış ve mest olmuştur. Gençler, kültür üzerinden değer ve duygu geliştirirler. Kültür, gençler üzerinde güçlü bir etkidir ve sınıflarda reddedilemez (Knight, Pearl, 2000: 205)”. Kültürün toplumun genç kesim ile sıkı ve derin bir ilişkisi olduğunu gösterilmektedir.

Gençlerin değer ve duygu gelişimlerinin kültür yolu ile gerçekleşebileceği savunulmuştur. Kültürün genç bireyler üzerinde ve toplumsal sınıflarda hatta eğitim ortamlarında ret edilemeyecek kadar güçlü bir etkisi olduğu anlatılmıştır. Bunun sebebi olarak ticari ve ideolojik kaygılarla tüketim nesnelерinin gençlerin eğlence aracı haline getirilmesi ve bunun bir kültür haline dönüştürülmesi düşünülebilir. Knight ve Pearl Giroux'un, kültürün demokrasi ile olan ilişkisine de değinmiştir. Kültürü “demokratik sınıf programlarının önemli bir bileşeni (Knight, Pearl, 2000: 205)” olarak tanımlamış ve “demokratik bir sınıfını amacının kültürü yeniden yapılandırmak olduğuna (Knight, Pearl, 2000: 205)” inandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak da “bir demokratik kültür, tanımı gereği çeşitlilikle başlar ve dahası bütün hissi yalnızca olumlu bir duygu bağlılığına merkez olduğunda çeşitlilik karşılanabilir (Knight ve Pearl, 2000: 204)” demiştir. Çeşitlilik olmasaydı demokrasiden bahsedilemezdi. Çeşitlilikler arasındaki paydaları, ortaklıkları veya paylaşımları ortaya çıkaran kültürel oluşumlar, aynı zamanda demokratik bir göstergeyi de sergilemiş olurlar. Başka bir ifadeyle kültür, homojenliğin (benzerliklerin birlikteliği) olduğu kadar heterojenliğin (farklılıkların birlikteliği) biçiminde tanımlanabilir nitelik ortaya koyar. Kültürün demokrasiye güç sağladığı gibi demokrasinin de kültürün yeniden oluşumuna destek olduğu, kaynak sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla kültür otoriteye karşı sağlam durur, öğrenme ortamlarını herkes için bir fırsat haline getirir, eşitliğe değer verir, bilgidен hareketle temellenirse demokratik bir sınıf yapısını o kadar ortaya çıkarabilir. Burada eleştirel teorinin kültür ve demokrasi olan ilişkisine kısaca bir giriş yapmak faydalı olacaktır. “Eleştirel bilinçlenme yoluyla, insanlar içinde buldukları siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel koşulları tarihsel olarak ele alıp sorgulayabilme becerisi geliştirmelidirler. Bunun da amacı, bireylerin demokratik bir toplum yaratılmasında “özne” rolünü oynamalarını olanaklı hale getirmektedir (Freire, 2000: 8)”. Freire, eleştirel bilince sahip olan bir toplumun demokratik toplum haline gelmesinin gerekçelerini daha yalın bir indirgemede bulunarak, sorgulayan birey ile sağlanabilecek bir “özne” ifadesine taşımaktadır. Özne, sorgulayabilme becerisi ile anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla demokrasi içinde öznel karakter sergileyebilmenin bir yönü de sorgulayan birey olmaktan geçmektedir.

“Kültür tartışılabilir ve ikna edici otoriteye, kapsamlılığa, neden ve bilginin temeli üzerinde kararlar vermeye, evrensel katılıma, devredilemez ama sonu olan haklara, ideal öğrenme ortamının yaratımına ve eşitliğe değer verdiği zaman demokratik olur (Knight ve Pearl, 2000: 204)”. Kültürü oluşturan temel unsurların ortak özelliklerine yönelim sergileyen bir anlayış, demokratik olmaya adaydır. Bunun tersi bir anlayış ise antidemokratik olabilmektedir. Ortaya çıkan temel eğilim, kültürün demokratik ve anti-demokratik içerikleri ve bunlara ilişkin pratikleri, paylaşımlar ve tüketimi biçiminde gösterilebilir.

Post-modern dönem içinde kültürün genel açılımlarına bakıldığında ise, kültürün değer olarak nelere karşılık gelebileceği tartışmaları veya yönelimleri ön plana çıkarılmaktadır. “Post-modern söylemler kültürün üretilme, dağıtılma, yorumlanma ve tüketilme şekillerindeki radikal değişiklikleri vurgular; dahası, kültürü gittikçe artan küresel, bilimsel, teknolojik ve bilgi üreten aletler ağında üretici ve yaratıcı bir güç olarak yetersiz bir şekilde analiz eden kuramsal modelleri sorgularlar (Giroux, 1997: 197)”. Post-modernistler kültürü üretilebilir, dağıtılabılır, yorumlanabilir, tüketilebilir bir olgu olması üzerinde köktenci bir anlayışla yapılan değişikliklere dikkat çekmektedirler. Kültürü analiz eden kuramların kültüre bakışının sadece küreselleşen dünyada bilimsel, teknolojik bilgi üreten bir kapsam içinde yaratıcı güce sahip bir olgu olarak görmek olmasına post-modernizm karşı çıkmaktadır. Post-modernizm, kültürün “bireysel kimlikler, kültürel diller ve yeni sosyal oluşumlar yaratmada yeni elektronik ortamın gittikçe artan güçlü ve karmaşık rolüne (Giroux, 1997: 197)” dikkat çekmektedir. Elektronik ortam ile kastedilenin teknolojik çevrenin kültür içindeki birey kimliği, kültürel dil ve toplumsal oluşumların üzerinde güçlenen karmaşık yapılar olduğunu, bunun da kültürü şekillendirdiğini söyleyebiliriz.

Post-modernizmin gençler tarafından nasıl algılandığı konusu kültür yaratımında önemli bir konudur. Post-modernist görüşe sahip gençlerin geleceğe bakışları üzerine Castells, Anshaw’dan şunu belirtir:

“Birçok post-modernist genç için yüzyılın sonunda erişkin olarak ortaya çıkmak, umuttan geri çekilme ve modernist meydan okumayı seçip geleceği şekillendirmek yerine geleceği ertelemeye çalışmak anlamına gelir. Post-modern kültürel eleştiri



gençler arasındaki can sıkıntısının çoğunu ele geçirmiş ve “radikal bir sınırın karamsarlığı olan şeyin artık bir nesil tarafından paylaşıldığını” belirlemiştir. Birçok yorumcu için, gençlik “yabancı” olmuştur ve gerçek dünyadan kopmuştur (Castells, Freire ve diğerleri, 1999: 104)”.

Geleceği ertelemeye çalışmak ile ifade edilen durum, gençlerin modernliği sorgulamadan kendilerini post-modern dünya içinde bulmalarına destek veren eğilim olarak kendilerini çevrelerinden soyutlamaları ve karamsarlığa bürünmeleri gösterilebilir. Post-modernizmin amacı gençleri geleceği karşı karamsarlığa düşürmek ve gerçek dünyaya yabancılaştırmak değil onları içinde yaşadıkları dünyayı sorgulamaya itmektir. Eleştirel teoride bu noktada toplumun parçası bireye eleştirel bir bilinç kazandırarak onları düşünmeye sevk etmek niyetindedir.

Post-modern döneme girilmesi ile kültürün farklı boyutlarının incelemeye alınmasına ve yeni kültür kavramlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunlardan biri ‘Kitle Kültürü’dür. Kitle kültürü felsefe sözlüğünde, “kitle toplumun kültürel alandaki ifadesi; kitleyi oluşturan bireylerin, okuyazar olsalar da, klasik eğitimden yoksun kaldıkları için, sıradan veya düşük düzeyde ve hiçbir zaman seçici olmayan beğenilere sahip olmalarıyla belirlenen kültür türü (Cevizci, 2003: 235)” olarak tanımlanmaktadır. Okuyazarlık burada okumayı yazmayı bilme manasında kullanılmış ve kitle kültürüne tabi olan toplum kesiminin klasik eğitim süzgecinden geçmediği için karşılaştığı bir olay ya da olguya herkesin düşünebileceği tarzda bakan ve hiçbir zaman farklı bakış açıları elde edemeyecek bir kesim olduğu ifade edilmiştir. Bu ifadeden klasik eğitim sisteminin bireyin seçici olmasına fayda sağladığı düşünülebilir. Ancak kitle kültürü üstte geçen tanıma ek olarak bir toplumun zengin-fakir ya da aydın-halk kesimi arasında fark olmaksızın kitle iletişim araçları yolu ile birtakım yönlendirmelerin yapılması sonucu birbirine benzeyen insanların oluşturduğu bir kültür türü olarak da tanımlanabilir. Farklı kesimleri ortak bir zevkte ve fikirde birleştirmesinin dışında, aralarında uçurum olan aydın-halk kesimini birleştirmesi olumlu bir değişim olarak düşünülebilir. Bunun yanında kitle kültürü kültürel bir çökmenin de göstergesi olarak düşünülmelidir. Çünkü kitle kültürünün olduğu yerde insanların beğenilerini en düşük seviyede ortak bir paydada buluşarak bazı kültürel değerlerin bozulmaya, unutulmaya hatta yok olmaya yüz tutmasına sebep olmakta, insanların seçici yanını örselemektedir.

Adorno, endüstriyel topluma eleştirel bir değerlendirme getirmek amacı ile kitle kültürü kavramının yerini kültür endüstrisi kavramına bıraktığını belirtmiştir. Ayrıca “farklı olanlar aynı kılınır. ...her şeyin her şeyle özdeş olmasının bedeli hiçbir şeyin kendiyle özdeş olmamasıyla ödenir (Adorno, Horkheimer, 2010: 30)” diyerek kültürün yozlaşması ve bireylerin aynılaşması, aynı beğenilere yöneltilmesine dikkat çekmekte ve bunun da farklılığın, seçiciliğin ortadan kalkması ile sonuçlandığını söylemektedir. Bu olumsuz tabloya şu ifadeleri eklemek yerinde olacaktır: “Kitlelerin bugünkü gerileyişi duyulmamış olanı kendi kulaklarıyla işitme, dokunulmamış olana kendi elleriyle dokunma becerisinden yoksun olmalarıdır; yenik düşmüş her bir söylencenin yerini alan yeni bir körlük biçimidir (Adorno, Horkheimer, 2010: 59).” Kitle kültürü, bir tür toplumsal gerileyişin ya da kültürel gerileyişin izahatı olarak sunulmaya çalışıldığı zaman bazı sorunları da beraberinde gündeme getirebilir. Bir gerileyişin genel olarak kültürel bir arka planı olmasını kabul etmek, kültürel içeriğin nasıl kültürel kılındığını açmayı gerektirebilir. Bu açıdan kitle kültürü, sahip olduğu kitlesel niteliğinden ötürü, ortak duygu, davranış ve beklentilerinde bir tesir altında kalarak bunları ortaya koymak durumunda olacakları kanaatini önemsememize yol açmaktadır. Kitle kültürü, kitlenin tahakkümü ile oluşan kültür değil, kitlelere empoze edilen davranış, duygu ya da paylaşım kalıplarının tesirinde oluşan bir kültür izlenimi sunmaktadır. “Kitle kültürü toplumsal bir gerçekliktir. Arkasında yatan en önemli dinamik kapitalizmdir. Bu olguyla iç içe geçmemiş herhangi bir kitle kültürü yoktur (Kahraman, 2007: 235)”. Kapitalizm doğrudan kitle kültürü demek değildir, ancak, kitle kültürünün yaratıcısıdır denilebilir. Çünkü kapitalizmin hayatiyetinin gayesi aynı zamanda onun mevcudiyetinin gerekçesine dayandırılmak durumundadır. Kapitalizmi ayakta tutan etkenlerden biri de kitle kültürü olarak düşünülebilir. Kitle kültürü diğer adı ile kültür endüstrisi kapitalizmin amacına hizmet eden bir yapıdadır. Kitle kültürünün tüketim kültürü ile olan bağı da kapitalizmin etkisini artırmaktadır. Kapitalizm ile sanat arasındaki bağ düşünüldüğünde, bu bağın aslında kapitalist amaçlara hizmet etme durumuyla ortaya çıktığını görebiliriz. Sanat ve dolayısıyla kültür, kitle kültürü yaratmada kendini yetkin gören bir güç olarak donatıldıklarına inandırılmışlardır. Sonuçta kültür endüstrisi demek için, kültürü endüstriyel kılan araca ve dinamiklere bakmak, yani sanata yönelmek gerekecektir. Kültür sanat olmaksızın ya da sanatsal vasıtalar, amaçlar ve yöntemler kullanılmaksızın endüstrileşemez.

Dellaloğlu'nun bu konuya katkı sağlayacak şu görüşünü de eklemek yerinde olacaktır: “Yanlıı sanatın, bilimin, felsefenin bir biçimi de kültür endüstrisidir. Kültür metalaştırılarak, endüstrinin sadece bir sektörü olur. Sonunda böyle bir endüstri toplumunda insan da bir meta-nesne haline gelir. Bu, insanın şeyleşme durumudur. Bu durumdan insanı kurtaracak olan yine insandır, bireydir. Kurtulma aracı da yine sanattır, kültürdür. (Dellaloğlu, 2007: 9)”. Kitleyi insanlar oluşturmaktadır. İnsanların hangi sebeple olursa olsun bireyselliğe yönelik motivasyonlara daha fazla eğilim göstermeleri ile kitleleşmenin önüne geçilebilir. Burada eleştirel yaklaşımların öneminin altını bir kez daha çizmek gerekiyor. Kitlel manipölasyonlara karşı bireysel davranış sergilemenin yöntemini eleştirelilik ile desteklemek doğru bir yol olabilir. Eleştirel teörinin kitle kültürü ile olan ilgisini bu karşıtlık içerisinde betimlemek olasıdır. Sanat, kültür endüstrisinin ne düşmanı ne de dostu olarak görülmez. Ancak buna karar verecek olan özne kültür endüstrisi değildir, sanatın kendisi olmalı şeklinde düşünülebilir. Sanat, kültür endüstrisine boyun eğerse intiharını hazırlayacağı, karşı çıkarsa yine intiharını alt yapı oluşturacağı söylenebilir. Eğitimin rolü burada devreye girmeli ve eleştiriyi önemsemek durumunda olmalıdır. Bu duruma bir yöntem olarak sanatın önce kendisini eleştirmesi sonra kültür endüstrisini eleştirmesi önerilebilir. Kültür endüstrisi bu şartlar içinde kendi meşruluğunu sağlamlaştırmak için kendini eleştirmeye ihtiyaç duyabilir. Sanat bu eleştiriyi kültür endüstrisinin yapmasını engelleyecek çözüm yolları aramalıdır. Eleştirel teori çözüme destek olabilecek potansiyeli ile sanat ve kültür endüstrisinin eleştirisine yol gösterebilir.

Sonuç olarak, eleştirel teori kültür konusu ile yakından ilgilenmiştir. Kültürü bir inceleme sahası olarak ele almış ve kültürü çözümlenmeye ve kültüre eleştirel yaklaşmayı hedeflemiştir. Kültür yapılarında ki olumsuz değişimlerin bertaraf edilmesini amaç edinen eleştirel teori, bireyin ve toplumun kurtuluşunun sanata ve kültürel kimliğe eleştirel yaklaşmak ile mümkün olabileceğini savunmuştur. Tezin ana eksenini olan kültürün, sanat ile korunabileceği vurgusu bu bölümde öne çıkmış ve eleştirel sanat pedagojisi oluşumunu destekler yapı sergilemiştir diyebiliriz.

### 3.5 Eleştirel Teori ve Popüler Kültür

Eleştirel teorinin post-modern kültür ile olan ilişkisinin incelenmesi ile kitle kültürünün ortaya çıkışı popüler kültür kavramının da incelenmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir. Eleştirel teori ile ilintili olan eleştirel pedagojinin varlık sebebini popüler kültür kuvvetlendirmiştir. Bu kuvvetlendirme eleştirel pedagojiye destek olmak manasında değildir. Eleştirel pedagojinin ortaya çıkış sebeplerini kuvvetlendirmek manasındadır. Popüler kültürün, okula yansması, okul ve popüler kültür ilişkisi ve kültürel yapılar ile pedagojik karşılaştırmaların önem kazandığı bir çağ içinde olmamız da bu durumu desteklemektedir. Daha da önemlisi popüler kültürün etkisi altında kalan çocuk ve gençlerin zamanlarının çoğunu geçirdiği okul ortamlarında popüler kültür ile meydana gelen değişimlerin okulun gerekliliğini, işlevini ve hedeflerini yeniden sorgulama ihtiyacını doğurması söz konusu olmuştur. Eleştirel teorisyenler de popüler kültür sorgulamasının başlangıç yerini okullar olarak tayin etmişlerdir.

Farklı kültür türleri birbirlerinden beslense de içlerinde birbirlerine zıt karakterler barındırdıkları da dikkate alınması gereken bir hadisedir. Popüler kültür, kitle kültürüyle, egemenlik kültürüyle, ideolojiyle, ekonomiyle, siyasetle, sanatla, iş dünyası ve eğlence dünyasıyla sıkı bir ilişki içerisinde. Bu ilişkiler aynı zamanda bir karşıtlık mücadelesinin göstergesi olarak da düşünülebilir. Bu kadar farklı ilişkiler içinde olan popüler kültürün okul ortamına yansılarının varlığı tartışılması gereken bir durumdur. Genç kuşağın yaşadığı duygusal dünyanın popüler kültürden etkilenmesinin kaçınılmaz oluşu da dikkate alındığında bu konuya eğilmenin önemi artmaktadır. Üniversite kapsam içinde olmak üzere okul çocuğu ve daha sonrasında genç olarak nitelendirilebilecek 7-25 ve üzeri yaştaki bireylerin gelişim dönemlerindeki özellikleri düşünüldüğünde popüler kültürün bu kuşak üzerinde etkili olmasının sebepleri daha iyi anlaşılacaktır. Buraya kadar olumsuz bir tablo çizerek popüler kültüre giriş yapılmıştır. Popüler kültür şöyle açıklanmıştır:

“klasik musikiyi, ciddi ve ağır romanları şiir, dans ve bale gibi nispeten az sayıdaki eğitilmiş insan tarafından anlaşılıp estetik değeri takdir edilen ürünleri ihtiva eden yüksek kültürün tam karşıtı olan kültür; herkes, özellikle de geniş yığınlar tarafından kolaylıkla alınılan vasatî kültür ürünlerinden meydana gelen sanatsal değeri, estetik niteliği düşük kültür olduğunu görmekteyiz. Esas amacı eğlendirmek, hoşça vakit

geçirmek olan, modern yaşamın yorduğu, kapitalist üretim ilişkilerinin demoralize edip körleştirdiği insanlardan pek az bir çaba ve odaklanma isteyen bu kültür türü, olumlu bir kültür türü olup, gerçeklikten kaçış sağlar (Cevizci, 2003: 323)”

Cevizci popüler kültürün yüksek kültüre zıt bir yapı sergilemesini, büyük kitleler tarafından kabul görmüş olmasını ve insanın düşünmesine ve yönelimlerde bulunmasına ket vurarak insanları edilgen konuma getirmesini, gerçeklikleri örtbas ederek bireyleri hayal dünyasına ittiğini ifade etmektedir. Kahraman’a göre popüler kültür için “geniş bir tanımlamayla ele alınırsa, alt kültürleri, marjinal kültürü, kültür endüstrisine yaslanan kültürü de kapsar. Her ne kadar alt kültürler, marjinal kültürler yer yer, zaman zaman popüler kültürle çatışsa ve ona seçenek olarak ortaya çıksa da böylesi bir algılamaya kabul edilebilir (Kahraman, 2007: 188)”. Bu ifade girişte açıklamaya çalıştığımız popüler kültür ve diğer kültür çeşitleri ile olan ilişkisi bakımından ele alınmakta hatta bazı kültür türlerinin popüler kültüre alternatif olarak bile sunulabileceğini ima etmektedir.

Popüler kültür gücünü nereden almakta ve nasıl bu kadar yaygın hale gelmektedir? Bu sorulara cevap bulmaya çalıştığımızda popüler kültürün bir araç olarak sanatı kullanmasını incelemek gerekir. Çünkü popüler kültürde, sanatın amaç olması, özellikle onun özgürlüğünde ve özgünlüğünde saklıdır. Ancak popüler kültür büyük oranda bunu ipotek altına alabilmektedir ve kendini empoze edebilecek bir vasıta olarak sanata görevler yüklemeyi amaçlayabilmektedir. Popüler kültür, genç kuşak tarafından beğeni toplayacak niteliklere sahip müzik, afiş, film, reklam vb. sanat ürünlerinin ya da sanat değeri taşımayan küçük ürün olarak nitelendirilen popüler ürünlerin genç kuşakların bulunduğu ortamlara sürülmesi ile aktiflik kazandığını savunusunda bulunulabilir. Öğrencilerin zaaflarından faydalanan güçlerin yönlendirmeleriyle genç kuşak bireylerin estetik beğeni duygularının gücün ve baskının istekleri doğrultusunda güdülenmesi yoluyla popüler kültürün ideolojik temelleri genç kuşağın belleğine taşınabilmektedir. Knight ve Pearl’da popüler kültürü okul boyutu içinde ele almıştır:

“Gençlik büyümesi popüler kültürle okullaşmanın öldürücülüğünü yansıtır. Popüler kültür büyüleyici olabilir ancak bu çözümlerden daha fazla problemlere neden olur. Popüler kültür artık okullarda daha güçlendirici değil; önemli olmayan bilgi üretir; ikna edici liderlik için hiçbir durum oluşturmaz; birleştirmeden daha fazla böler ve

konu dışı olma eğilimindedir. Bunu değiştirmek için öğrenciler demokratik kültürün yaratılmasına dahil olmaları gerekir (Knight ve Pearl, 2000: 205).”

Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışını popüler kültür-okul ilişkisinin yeni ve karmaşık yapısı sağlamıştır görüşünün burada desteklendiğini görmekteyiz. Eleştirel pedagoji için gerekli bir bağlam inşası söz konusu olduğunda, popüler kültürün amaçlarından biri gibi göstermeye çalıştığı politik müşterekler yaratma ve bunu davranış ve kalıplara taşıma çabası, okul içinde doğrudan tesir oluşturabilecek bir özellikte değerlendirilebilir. Popüler kültürün okullardaki yansıması, okul-popüler kültür ilişkisi ve daha da önemlisi, aktörlerinden önemli bir bölümünü oluşturan çocuk ve gençlerin zamanlarını geçirdiği okul ortamlarında kültürel yapılar ile pedagojik karşılaştırmaların önem kazandığı bir çağ içinde olmamız dolayısıyla okulun ya da okullaşmanın gerekliliği, işlevi ve hedefleri sorgulanmaya başlanmıştır. Sonuç olarak eleştirel pedagojinin ortaya çıkışını popüler kültür-okul ilişkisinin yeni ve karmaşık yapısı sağlamıştır görüşü burada desteklenmektedir. Kahraman ise popüler kültürün yıkıcılığı üzerine odaklanmıştır: “...yıkıcılığında ötürü kınamak popüler kültür olgusuna daha baştan karşı çıkmak demektir (Kahraman, 2007: 192)”. Popüler kültürün yıkıcı bir yapıya sahip olması olumsuz bir yanı olarak ifade edilmiştir. Popüler kültürün yıkıcı olması sebebi ile kınanması, eleştirilmesine zemin hazırlamıştır diyebiliriz. “Popüler kültür elbette yıkıcı ve tüketicidir. Fakat popüler kültürün en önemli niteliklerinden birisi demokrasiyle kurduğu hassas ilişkidir. Bütün o olumsuz boyutlarına karşın popüler kültür belli bir direnme alanı açmıştır kendine (Kahraman, 2007: 193)”. Kültürel olarak açtığı bu direnişin bir demokratikleşme hareketi olarak düşünülmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Knight ve Pearl, popüler kültüre karşı bir araç olarak eğitim ortamlarda demokrasi/ demokratik kültür oluşturma fikrini ortaya atmaktadırlar ancak burada gözden kaçan bir durum söz konusudur. Popüler kültürün demokrasi ile zıt karakter sergilediği düşünülmemelidir, çünkü popüler kültür de etki ettiği alanlar içerisinde bir direniş oluşturarak demokratik bir tavır sergiler konumdadır. Popüler kültür yapı itibari ile demokratik bir hareket olarak varsayılabilir ama demokrasinin varlığı ile kültürel yapılar içinden silinme tehdidi ile karşı karşıya kalması da söz konusu olabilir. Bu kadar çelişkinin içinde popüler kültürün gücünü hala hissettirebilmesi ilginçtir. Yine Knight ve Pearl’ın ifadesine istinaden popüler kültürün, bilginin neye ve kime göre önemli olduğunu üzerine aldığını söyleyebiliriz. Burada ifade etmek istenilen popüler kültürün

gücünü toplumun zayıf noktaları ve popüler kültürün arkasından duran politik güç gerçeğinden almakta olduğudur. Son derece dikkat çekici bir hızla güç kazanan popüler kültürün bireyleri eğitim sistemi içinde tek tipleşmeye götürürken nasıl bölücü konuma geldiği de ayrıca incelenmesi gereken bir durumdur. Popüler kültür:

- bireylere aynı (görsel) yayınları izleterek,
- aynı müziği dinleterek,
- aynı tarzda giyinmelerini sağlayarak tek tip bireyler üreterek,
- farksızlığın egemen olduğu (bu farksızlık bireyler arası eşitlik anlamında değil farklılığı, çeşitliliği yok etme anlamındadır) bir toplum yaratma amacı güderek,
- aydın kesim ile halk arasındaki farkı kaldırarak algıları kaliteli ile kalitesiz arasındaki ayrımı fark edemeyecek hale getirerek,
- okul yapıları içine sorgulamadan koşulsuz kabul güdüsünü aşılıyarak ve

bu türde davranmayan bireyleri toplumda ve eğitim ortamlarında dışlayarak bunu sağlayabilir. Bu farklı ve sıradan düşünen bireyin bir arada yaşamasına izin vermeyen bir kültür türüdür. Bu kültür yapısı içinde herkes aynı özelliklere sahip olmaya zorlanmaktadır. Öğrenciler bu sistem içerisinde kendi başlarına demokratikleşme çabaları ile bir yere varamayabilirler bu yüzden başta eğitimcilerin demokratik olmaları ve öğrencilerin demokratikleşme sürecine katkı sağlayan bir politika izlemeleri gerektiği önemle savunulmaktadır.

“Popüler kültür asla derinleşmeyen, koyulaşmayan, daima yüzeysel olmayı hedef alan bir anlayıştır. Pragmatizmin (Yararcılık) kültürel alandaki yansıması olduğundan, popüler kültür, sadece somut sonuçlarla ilgilidir. Temel dürtüleri uyarmayı hedef alır. Bu yanıyla ağlatır, güldürür, korkutur, üzer ve mutlu eder. Onların dışında kalan alanlara açılmayı asla düşünmez (Kahraman, 2007: 113)”. Popüler kültürün bir duruma derinlemesine yaklaşmak yerine yüzeysel bir şekilde yaklaşarak sebeplerden çok sonucu hedef alan bir kültürdür. İnsanların duygusal yönlerine merkezlenmiştir bu yüzden de bu kadar etkili olarak yayılmıştır. Kahraman popüler kültür ile ilgili başka bir noktaya daha temas ediyor: “Popüler kültür yerleşik değerlere bir tehdit oluşturur (Kahraman, 2007: 188)”. Popüler kültürün yerleşik kültür yapısı üzerinde değer yargıları, estetik beğeniler ve ahlak gibi konularda olumsuz etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir.

Şüphesiz popüler kültür bir kültür içine yayıldıysa orada artık bazı değerlerin tahrip olması söz konusu olacaktır.

“Popüler kültür, kitle üretiminin, kültür endüstrisinin bir ürünü olarak ortaya çıkarken amaç klasik kültürde olduğu gibi yapıtın neredeyse yoktan var edilmesine dayanmaz. İnsanların ortada duran yapıtı anlamak için özel bir çaba harcaması istenmez. Tam tersine birbiri ardınca üretilen yapıtlar yepyeni görünse de aslında birbirinin tekrarıdır. Hepsinden daha önemlisi, ortadaki nesnenin daha önce üretilmiş, insanların alışık olduğu imajların yeniden paketlenişinden ibaret olmasıdır. Kısacası sorun içerik olarak da biçim olarak da bir ambalaj sorunudur. ...bütün sorun bir imajı ayakta tutmak onun için de gene mevcut imajlardan yaralanmaktır (Kahraman, 2007: 57)’’.

Popüler kültürün toplum üzerinde uyuşturucu, sorgulamaktan vazgeçirici, zaten var olanı yeni bir şey gibi kabul ettirici etkileri söz konusudur. Popüler kültür, Kahraman’ın da ifade ettiği gibi en sade açıklaması olarak bir çeşit paket/ambalaj sorunudur. Ambalajının albenisi içeriğinin eskiliğini ört bas eder konumdadır.

Sonuç olarak, popüler kültürün oluşmaya başladığı alanlar da toplumun beğeni düzeyini düşüren, farklı düşünme becerileri yok eden, bireylerin aynı şeylere ihtiyaç duyması sağlayan, yüzeysel bakışı hedefleyen, popülerlik kavramı ile ideolojik güçleri birey üzerinde meşru kılan bir kültür meydana gelir diyebiliriz.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### PEDAGOJİ VE ELEŞTİREL PEDAGOJİ

#### 4.1 Pedagojinin Gelenekselliği ile Geleneksel Pedagojinin Açılımı

Eleştirel pedagojiye değinmeden önce pedagojiyi açıklamak gerekmektedir. Genel anlamıyla pedagoji çocukların eğitilmesini konu edinen bir disiplin olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanım yeterli değildir, bir eğitim disiplini olmasının yanında bireyin ruhsal, bedensel ve kişilik gelişimini nasıl olumlu yöne kanalize edebileceğini araştıran ve uygulamaya koyan bir metotlar dizgesi, bir bilim dalı olarak da düşünölmelidir.

Gabel'a göre pedagoji "eğitmenler tarafından yönlendirilebilen bir şeydir, bir nesnedir (Gabel, 2002: 179)". Bu görüş tartışmalı görünmektedir. Pedagojiyi sadece eğitmenler yönlendirmez. Pedagoji kültürel ya da politik veya diğere sosyal olgular ile ilişkili tutulduğu zaman, bunların da yönlendirmesine tabi olur. Zaten tabi olmaz ise eleştirelilik hayatiyet bulamaz ve pedagojik bir olguya dönüşemez. Pedagojinin insan merkezli bir konu olduğu şüphesizdir. Zaten pedagoji biliminin ortaya çıkış nedeni de insan ve insanın nasıl eğitileceğidir. Janusz Korczak, Benjamin Bloom, Celestin Freinet, Friedrich Fröbel, Gloria Jean, Watkins (Bell Hooks), Henry Giroux, Jan Amos Komensky, J. Jean Piaget, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Paulo Freire, Rudholf Steiner, Simon Soloveychik, William G. Perry gibi isimler pedagoji biliminde büyük etkileri olan kişilerdir. Bu isimlerin aralarında yer alan Henry Giroux, Paulo Freire gibi teorisyenler, eleştirel teori ile pedagoji bilimine başka bir boyut getiren teorisyenlerdendir.

Geçmişten günümüze dek pedagoji alanında birçok araştırma yapılmış ve bunların sonucunda pedagojik metotlar geliştirilmiştir. Eğitimde birey konusu ve bireye uygulanan eğitimin çıkmazları günümüzde önemle irdelenmektedir. Eleştirel pedagoji de bu irdelemeyi yapan bir pedagoji türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pedagoji insanı özgürleştiren bir konumda mı yoksa sınırlandıran bir konumda mıdır? Pedagojiye eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşıldığında kısırlaştırıcı noktalara çözüm getirdiği düşünülürse bireysel deneyimlerin özgürleştirici sonuçlarının bu sorunun cevabında incelenmesi ihtiyacı doğacaktır. Geleneksel pedagojinin özelliklerine bakıldığında sıkıntılı durumlarının tespiti daha kolay olacaktır.

Geleneksel pedagojide öğrenci, öğretmen, yönetim, sınıf, rol, statü, gibi alt sistemleri olan okulların yapılanması öğretmen merkezlidir. Geleneksel pedagoji öğretmen başarısının öğrencilerin sınav sonuçlarından aldığı notlar ile değerlendirilmekte olduğu bir pedagoji yapılanmasıdır. Geleneksel pedagojide öğrenci notlarının başarı yüzdesi öğretmenin başarısına bir kanıt olarak görüldüğü gibi eğitim sisteminin de başarı seviyesine bir kanıt olarak kabul edilmesi ön plandadır. Genel pedagojinin uygulandığı eğitim ortamlarında ırk, sınıf, cinsiyet faktörleri göz önüne alındığında her öğrencinin eşit başarı fırsatına sahip olduğunu söylemek zordur. Geleneksel pedagojiye sırf bu yönünden dolayı bile büyük bir eleştiri getirilmesi gereklidir.

Geleneksel pedagojinin alt yapısında toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin yansımaları görmek kaçınılmazdır. John Locke'un insan beynini boş bir levha olarak görmesi bu pedagojinin temel felsefesi olarak kabul edilip amacın geleneksel bir pedagoji anlayışı ile bu boş levhaları istedik davranışlarla doldurmak olduğunu söyleyebiliriz (Bkz. Locke, 1952). Geleneksel pedagojide öğrenci nesne konumunda görünürken kimliğini kaybetmekte ekonomik beklentilerin bir hizmetçisi haline getirilmektedir. Geleneksel pedagoji öğrenciyi sessizleştirmekte ve sessizliğinin bir başkaldırıya dönüşmesine engel olmaktadır. Giroux geleneksel pedagoji için "batının ilerlemiş ülkelerinde üretilmiş ve desteklenmiştir" demektedir ve devamında "amaç, henüz kapitalist sistemin tam yerleşmediği ülkelerde sistemin yerleşmesini sağlamanın (Giroux, 2007)" altını çizmektedir. Anlaşıldığı üzere geleneksel pedagojinin kapitalist sisteme hizmet ettiği ve bu sistemin bir parçası olmaları için öğrencileri eğittiği kanısı ön plandadır. Gelişmiş olan ülkelerin az gelişmiş ülkeler üzerine hâkimiyet kurmasını sağlayacak en önemli araçlardan birinin eğitim olduğu da düşünülürse bu kanının doğruluğu göz önüne çıkacaktır.

Wardekker pedagojik kuramlar için bazı tespitlerde bulunmuştur: “Pedagojik kuram imkânsızlaştırılmaz fakat eğitimin dayanaklarını ve amaçlarını politik sorular olarak yeniden formüle etme görevi ile karşı karşıyadır. Şu anda, birçok eğitimci bu görevin farkında değildir (Wardekker, 1997: 60)” Eğitim kuramlarının olmadığı bir dünyanın düşünülmemeyeceği ifade edilmektedir. O zaman pedagojik kuramların görevi eğitimin temellerini kültürel, toplumsal vb. alanlarda olduğu gibi politik açıdan ele almak, sorgulamaktır diyebiliriz. Wardekker burada özellikle eğitimcilerin üzerlerine düşen eğitim içeriklerini ve yapılanmasını politik olarak sorgulama yükümlülüklerinin farkında olmadığını, eğitim ile politika arasında bağlam kurmanın bilincinde olmadıklarını belirtmektedir. Castells ise “geleneksel çağdaşlığın temelinde değiştiren özne ile değişen nesne arasındaki ayrımına dikkat çekerek, kültürü öğrenci-nesneye aktaran öğretmen-özne, işçi-nesnenin bilincini canlandıran parti-özne, doğa-nesneyi kötüye kullanan toplum-özne. Güncel çağdaşlık krizi bu özneleri ve temellerindeki mutlak gerçeklikleri (kültür, özgürleştirme, gerçeklik, gelişme) yasadışı kıldığını (Castells, 1999: 70)” söylemektedir. Eleştirel pedagojinin özneyi daha aktif kılmak ve hâkimiyetini sağlamak için potansiyelleri işleme anlayışı sergilemesi, söz konusu potansiyellerin gelenek ve çağdaşlık ayrımından çıkması gerektiği görüşünün de değersiz kılınmasını gerektirebilir yani çağdaşlığın geleneksellikten dinamik alması, yararlanması ve süreklileştirmesi gibi bir bakış, öznenin bu günkü konumuna da teması gerektirir. Toplumda her roldeki bireyin edilgen halini etkin bir hale dönüştürmenin çözüm yolları eleştirel pedagoji temellerinde aranmalıdır. Günümüzde artık öğrencinin, pedagojik çalışmanın nesnesi olması yerine öznesi olmasını gerektiren pedagojik yaklaşımların ihtiyacı söz konusudur. Pedagojinin geleneksel yapısı bugünün ihtiyaçlarına cevap veremeyecek durumdadır. Çünkü her kesimden bireyin bilgiye kolayca ulaşılabilmesine olanak sunan teknolojik gelişmeler eğitim sisteminin dayattığı taraflı bilgilerle yetinilmemesine, bilginin sorgulamasına neden olmaktadır. Bu durum gelenekselliğin yıkım sürecinin de sebebi olarak görülebilir. Modernizmde aklın ön plana çıkması post-modernizmde de bireyin ön plana çıkması farklı pedagojik kuramların temellerinin atılmasına geleneksel pedagojiden çağdaş ya da gelecekçi pedagoji modellerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bauman, modern pedagojiyi “olasılığı düşman, düzeni görev gören bir düzenleme uygulaması tarafından düzenlenen pedagojik bir donanım (Aktaran Castells, 1999: 100)” olarak açıklamaktadır. Yani

modern pedagojinin evrensel bilgilerle rasyonalistlikle yol aldığını açıklamaktadır. Modern pedagojide kişiye görelilik yani olasılık ihtimali yoktur.

Modern pedagojide,

“kamu okulunu yapılandıran düzenleme, yetki verme uygulaması farklılık ve kararsızlık korkusu ile ifade edilir. Etkileri kamu okullarının yapısını derinden etkiler ve aşağıdakileri içerir:

- Epistemik kibir ve kesinliğe inanç kültürel farklılıkların tehdit olarak görüldüğü pedagojik uygulamaları ve kamu alanlarını onaylar.
- Bilgi uzmanlık ve kontrolün bir amacı olarak müfredata konur.
- Öğrenci, haksız güç ilişkilerine bakmaksızın tek temsil kaynağı olarak ayrıcalık sahibi olur (Castells, 1999: 100)”.

Castells’in sunduğu kamu okullarına modern pedagojinin yansımalarıdır. Bauman’ın modern pedagoji tanımına uyan bir özellikte bilginin kesinliğine verilen önem göze çarpmaktadır. Değişmez kesin bilgi ön plandadır. Bir diğer dikkat çekici konu ise kültürel farklılıkların modern pedagojide bir tehdit olarak onay görmesidir. Tektipleştirilmeye çalışılan bir toplum izlenimi vermektedir. Başka bir ilginç madde ise öğrencinin ayrıcalık sahibi olduğunun savunulmasıdır. Öğrencinin haksız ve dengesiz bir gücün etkin olduğu pedagojik ortamda ayrıcalık kazanması diğerlerinin dışlanmasını da beraberinde getirir ki bu da modern pedagojinin kısır yönünü temsil etmektedir.

#### **4.2 Genel Pedagojiden Eleştirel Pedagojiye Geçiş**

Bireyin yaşadığı toplumun standartlarını, değer yapılarını ve inançlarını öğrenmesinde etkili olan tüm sosyal süreçleri içeren eğitim, bilgi, antropoloji ve kültür alanındaki türlü gelişmeler ile her geçen gün daha başka bir boyut kazanmaya başlamıştır. Toplumsal ve kuramsal açıdan post-modernizm gibi felsefi oluşumların ve gelişim psikolojisi alanındaki bulguların gündeme gelmesi genel pedagoji anlayışının temellerinin yeniden sorgulanması ihtiyacını doğurmuştur. Fransız filozof Jean Jacques Rousseau ve onun gibi daha nice eğitim uzmanının eğitim üzerine sorgulamalarının bu gelişmelere kadar genel pedagoji üzerinde etkili olduğu görülmüştür ancak günümüz yaşam biçimi, teknolojik gelişmeler, kültürel etkileşimler ve gelişen düşünce sistemleri genel

pedagojinin geçerliliğini sınırlı duruma gelmiştir. Burada Genel pedagojinin hangi yönlerden eksik ve yetersiz olduğunu incelemek gerekir. Genel pedagoji ile ifade edilen modern pedagoji olarak da literatürde yer alan pedagoji olarak düşünülebilir.

Gabel'a göre "son on yılın bilimsel tartışmalarından biri de toplumda pedagojinin söylem ve pedagoji fonksiyonu ile ilgili olmuştur. Pedagoji teorileştirilmiş, kavramsallaştırılmış ve analiz edilmiş, pedagojide insan konusunu anlamının önemine bağlı bir çalışma bütünlüğü ile sonuçlandırılmıştır (Gabel, 2002: 177)". Pedagoji alanında yapılan çalışmaların söylem ve fonksiyonları üzerine olduğu görülmektedir. Pedagojiye ait kuram oluşturma çabalarının önem kazandığı, pedagojinin insanı daha iyi anlamaya yarayacak yönlerini analiz etmenin ön planda olduğu ifade edilmiştir. Giroux'a göre ise "son yirmi yılda pedagojinin getirmiş olduğu bazı önemli kuramsal kazanımları tanımamak için bilinçli bir reddediş vardır. Bu sessizliğin içerisinde disiplinler politika buyrukları, akademik sınırları aşmayı reddetme, orijinallik, rekabet ve elitizmin buyruklarını destekleme gizlidir (Giroux, 1997: 167)". Giroux, kültür çalışmalarının pedagojik çalışmalarla olan bağlantısını ortaya koymakta bunun yanı sıra bu alanda çalışma yapanların tespit ettikleri bulguları kendi politik konumları, kendi akademik sınırlarını aşma korkusu ve daha birçok nedenden ötürü kabullenmeyişlerine dikkat çekmektedir. Görüldüğü üzere pedagoji alanında iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılmakta ancak elde edilen verilerle bir pratik oluşturmada sıkıntı yaşanmaktadır.

Brezilyalı eğitimci, teorisyen Paulo Freire pedagojiyi birkaç türe ayırmıştır bunlardan biri bankacı eğitim, diğeri sorun tanımlayıcı eğitim ve en önemlisi eleştirel eğitim (eleştirel pedagoji) 'dir. Freire, sorun tanımlayıcı eğitim ile bankacı eğitimi şu şekilde yorumlamıştır:

"Sorun tanımlayıcı eğitime göre, insan, kendi içinde yaşadığı dünyayı eleştirel bir biçimde algılamak için kendini geliştirir. Böylece insan, içinde yaşadığı dünyayı durağan bir gerçeklik olarak değil, tersine değişim süreci içinde bir gerçeklik olarak görür. Bankacı eğitim anlayışı gerçekliği mit haline getirme ve insanın içinde yaşadığı dünyada var olmasını açıklayan gerçeklikleri gizleme çabası içindedir. Sorun tanımlayıcı eğitim, gerçeklikle ilgili mitleri ortadan kaldırmaya çalışır. Bankacı eğitim anlayışı, diyaloga direnirken; problem tanımlayıcı eğitim, diyalogu bilinçliliğin oluşmasında vazgeçilmez bir öge olarak görür. Bankacı eğitim öğretmenleri bilgiyi

aktaran öğrencileri ise edilgen bilgi alıcıları ve yardım edilmesi gereken nesnelere olarak görür. Sorun tanımlayıcı eğitim, öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenmeye rehberlik eden kaynak kişi, öğrencileri ise öğrenme sürecinin bir ortağı, eleştirel olarak düşünebilen özneler haline getirmeye çalışır. Bankacı eğitim, yaratıcılığı engeller ve insanları evcilleştirirken; sorun tanımlamaya dayalı eğitim, yaratıcılığa dayalıdır ve insanları özgürleştirmeyi hedefler (Freire, 2000: 13)”.

Freire'nin bu tespitlerinden hareketle aşağıdaki tablo ortaya çıkarılabilir:

<b>SORUN TANIMLAYICI EĞİTİM ÖZELLİKLERİ</b>	<b>BANKACI EĞİTİM ÖZELLİKLERİ</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireysel gelişime ve dünyayı eleştirel algılamaya yardımcı,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyin var olma nedenlerini bireyden gizleyen,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerçekliğin tek olmadığını kavratan, sorgulamaya iten,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerçeğin tek ve değişmez olduğunu kabul ettirerek bireyden kendi beklentileri doğrultusunda karşılık bekleyen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karşılıklı etkileşime önem vererek bilinçlenmeye yardımcı olan,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karşılıklı diyalogu reddedip tek taraflı diyalogu ön plana çıkaran,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmene rehber, öğrenciye aktif rol veren,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmene aktif, öğrenciye pasif rol veren,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciye bilgiyi keşfetme fırsatı veren,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen tarafından hazır-kalıp bilgiyi pasif durumdaki öğrenciye sunan,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcılığı ve özgürlüğü destekleyen, geliştiren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yaratıcılığa ve özgürlüğe ket vuran</li> </ul>

Tablo-2

İki eğitim türünün arasındaki uçurumlar oluşturulan tabloda açıkça görülmektedir. Sorun tanımlayıcı eğitim geleneksel görülen bankacı eğitime göre daha çağdaş bir eğitim özelliği sergiler görünmektedir. Sorun tanımlayıcı eğitim Freire'nin bir diğer ve en önemli eğitim türü olarak belirlediği eleştirel eğitim türüne yakınlık göstermekte ancak tam karşılığı olmamaktadır. Farkları belirlemek için eleştirel pedagojiyi daha detaylı incelemek gerekir. “Freire'nin yaklaşımı var olan geleneksel eğitim anlayışının radikal bir eleştirisini yapmak ve onu yanlışlayarak ona seçenek olabilecek yeni bir

eğitim kuramı ve uygulaması geliştirip bunu yeni bir eğitimsel syalem olarak sunmaktadır. Bu yeni eğitimsel syalem, en genel anlamıyla ‘eleştirel pedagoji’ ya da ‘ezilenlerin pedagojisi’ olarak adlandırılabilir (Freire, 2000: 12)”. Burada eleştirel pedagojinin neden ve nasıl ortaya çıktığı belirtilmektedir. Freire ‘*Yüreğin Pedagojisi*’ adlı kitabında okuma yazma bilmeyen ve toplumda cehaletleri ile ezilen bir kesit halini alan insan toplulukları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucu ‘ezilenlerin pedagojisi’ diğer adı ile ‘eleştirel pedagoji’ teorisini yapılandırmıştır. Freire’nin eleştirel pedagojisi geleneksel pedagojiye bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Çünkü yukarıda da tanımlamaya çalıştığımız geleneksel ve Freire’nin yorumuyla bankacı eğitim ezen kesimin isteklerine aracılık eden bir yapı sergilemektedir.

“Freire’nin çalışması, baskıyı bir yere koymak ve yabancılaşmanın kendi kendini yok eden formüllerinin etkilerini değiştirmek için bir zemin oluşturur. Nadiren anlaşıldığı ve uygulandığı için, pedagojinin kategorisel işlevi ile mücadele eder; adil bir dünyanın gereksinimleri için gerçeği yola getirir ve evdeki, okuldaki, üniversitedeki, toplumdaki ve daha büyük kamusal ve yönetimsel alanlardaki, değişken liminallik (şuur eşiğine ait) bölgeleri ve eleştirel aktivite için yeni yerler yaratır (McLaren, 1993: 23)”.

Freire’nin eleştirel pedagojisi sayesinde eleştirelliğin ev, okul, niversite, toplumda ve daha büyük kamusal ve yönetimsel alanlarda aktiflik kazanabileceği, baskının izlerinin silinmeye çalışılacağı anlaşılmaktadır. McLaren, “Freire’nin pedagojisinde diyalog öğretmenler ve öğrenciler için geleneksel otoriter akıl hocası yaklaşımının yerine pratik bir seçenek olarak ortaya çıkar. İşlevsel veya kültürel edebi kültürün bağımsız ve somut bilgi iddialarının aksine, Freire’nin yaklaşımı bilginin, dilin yapı ve kullanımının sosyal ortamla ilişkisini ele alan bir “dil oyunlarında” hali hazırda var olan ve son derece topluma uygun hale getirilmiş anlamlarla bağlılığını vurgular (McLaren, 1993: 14)” demektedir. Öğrenci ile ğretmen arasındaki iletişimin baskıcı ğretmen karşısında edilgen ğrenci yerine yeni bir uygulama olarak ikisinin de aktif olduğu bir pedagoji önermektedir. Freire bilgiyi geleneksel pedagojideki gibi taraflı ve somut hali ile kabul etmek yerine bilgiyi toplum ve kültür ile olan dilsel ilişkisinde incelemenin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir inceleme bilgiyi somut ve taraflı hali ile alarak modernlik anlayışında ki gibi evrensel doğrular olarak kabul etmektense post-modern anlayıştaki gibi bilgiyi bulunduğu konuma göre değerlendirme fırsatı sunacaktır.

Modernizmde yer alan eğitim algısının evrensel bilgi üzerine kurulu olduğuna tez çalışmasının önceki bölümlerinde değinilmiştir. Modernizmin akli ön planda tuttuğuna, akılcılık uğruna bireyin varlığını tehdit eder duruma geldiğine de değinilmiştir. Oakes;

“Modernizmin karşılığı bireyin kapitalist sürece olan değişmez inancı, mutlak başarı, ırk arayışı ve bu çeşit yaşam görüşünden kaynaklanan değerlerin gerçek bir varlık simgelediği varsayımdır. Bu çeşit modernizm içerisinde, mantık, gerçeklik, gerçek ve akılcılık serbest ve yaratıcı bireyle eş değerdir. Modern açıdan, okullar doğal olarak öğrencileri yarışmaya ve eşit olmayan üretim ilişkilerine iter. Bu yüzden, uzun vadede ekonominin iyiliği için takip gerekli görülse de, öğrencileri böler ve hâkimiyetine alır ve iş gücünde fonksiyonel ve regüle eşit olmayan yerlere zorlar (Aktaran Kanpol, 1999: 32)” demektedir.

Burada modern pedagoji yapılanmalarının öğrenciyi sürekli bir yarış ortamı içinde tuttuğu ve bu yarış ortamından ekonominin olumlu etkileneyeceği savunulmaktadır. Modern pedagoji bu yönüyle pedagojinin gelenekselliğini de yansıtır diyebiliriz. Çünkü bireyi bir gücün yönlendirmesiyle bir amaç uğruna eğitmesi yönüyle geçmiş pedagojik uygulamalardan farkı yok gibi görünmektedir. Çağın gereklerine ne bankacı eğitim, ne de modern eğitim tam anlamıyla cevap vermektedir. Freire, ‘bankacı eğitime’ karşı ‘sorun tanımlayıcı’ eğitimi, evcilleştirmeye karşı özgürleştirmeyi, işlevsel okuryazarlığa karşı ‘eleştirel okuryazarlığı’, yani sözcükleri ve dünyayı okumayı, ‘sessizlik kültürüne’ karşı ‘eleştirel bilinçlenme’ kültürünü, monologa karşı diyalogu beraberce kullanmıştır (Freire, 2000: 12)”. Geleneksel olarak konumlandırabileceğimiz bankacı eğitim, evcilleştirme, işlevsel okuryazarlık, sessizlik kültürü ve monoloğun yerini gelecekçi bir eğitim anlayışı olan eleştirel pedagojide yer bulan sorun tanımlayıcı eğitim, eleştirel okuryazarlık, eleştirel bilinçlenme ve diyalog halinde olma ile değiştirmenin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu değişimi gerçekleştirmenin yolunun da eleştirel pedagoji uygulamalarından geçeceği anlaşılmaktadır. “İhtiyaç duyulan şey, hem geleneksel pedagojik, hem yapılandırmacı pedagojik uygulamaların belirleyici ve yenilikçi karakterlerini ortaya çıkaran yeni bir eleştirel pedagojidir (Zavarzadeh, Morton, 1990: 61)”. Zavardeh ve Morton’un eleştirel pedagojiden beklentileri geleneksel ile yapılandırmacı yaklaşımı birleştirerek daha öteye taşıyan yenilikçi bir pedagojik ortam yaratmasıdır. Kincheloe eleştirel pedagojiyi “bütün dinamiklerin eğitimi şekillendirme yollarının ve kendilerinden adil ve yaratıcı şekillerde bahseden yeni pedagoji



formlarının farkına varmak (Kincheloe, 2008: 195)” şeklinde açıklamaktadır. Eleştirel pedagojiye bir farkındalık yaratma görevi yüklenmektedir. Wardekker ise eleştirel pedagoji için:

“Özgürleştirici-eleştirel pedagoji(ya da kısaca eleştirel pedagoji) eğitimle ilgili düşüncelerde nispeten yeni bir “paradigma”dır. Hem adı hem de temel kavramları ve ilgileri adına eleştirel teori denilen, 1930’larda ortaya çıkan neo-Marksist Frankfurt okulunun sosyolojik ve felsefik teorisinden gelir. 1970’lerde birçok kişi tarafından sosyal bilimlerdeki, özellikle eğitim alanındaki hem nomolojik(yasa bilimi ile ilgili) hem de yorum geleneklerine tutarlı ve güçlü bir alternatif olarak takdir gördü. Eleştirel pedagojinin ilk savunucuları Klafki, Mollenhauer ve Lempert gibi Almanlardı, fakat benzer teoriler Anglo-Amerikan çevrelerinde de hızla gelişti. Eleştirel pedagoji, birçokları tarafından eğitim için geçmişteki bütün yaklaşımları toplumsal eğitim koşullarının açık eleştirileriyle sentezlediği için (kendi iddialarına göre), nihai olmasa da, en azından mevcut en iyi paradigma olarak görülüyordu (Wardekker, 1997: 45)” demektedir.

Eleştirel pedagojinin kaynağı olarak ne geçmişin eğitim yaklaşımları, modelleri ya da politikaları gösterilebilir ne de şundaki bir eğitim modelinin ya da politikasının içerikleri ve bunların toplumsal yansımaları olarak gösterilebilir. Eleştirel pedagojinin bir paradigma olmasını gerektiren gerçekler koşulların pedagojinin ön plana çıkartılmasına dönük anlayışın da pedagojinin koşulları ile çelişkiye düşmesidir. Eleştiri post-modern kültürün ya da kültürleşmenin bir gereği olarak pedagojik paradigma kimliği kazanırken koşulların yarattığı bir pedagojik yapılanmanın çerçevesini betimlemektedir.

Kanpol, eleştirel pedagojinin kavramsal olarak ve uygulamalı olarak neye benzediğini anlamak için, tartışmayı iki alana bölmek gerektiğini belirtmiş: “Geleneksel bölüm ve geleneksele eleştirel karşılıklar. Bu geleneksel ve eleştirel bileşenler akademide –sadece eğitimde değil, aynı zamanda felsefe, sosyal bilimler ve beşeri bilimler okullarında da yaygın olarak modernizm ve post-modernizm olarak bilinen rehber epistemolojik şemsiye altında gözden geçirilmelidir (Kanpol, 1999: 31)”. Eleştirel pedagojinin sadece okul-eğitim ortamına değil daha geniş kapsamlı bir alana felsefeye, sosyal bilimlere, beşeri bilimlere, akademik ortamlara etki etmiş olduğu ifade edilmektedir.

Kanpol eleştirel pedagoji ile geleneksel pedagojiyi bir tablo haline getirerek konuya daha açıklık getirmiştir:

<b>GELENEKSEL (Modernizm)</b>	<b>ELEŞTİREL TEORİ (Modernizm ve Post-modernizm)</b>
Kültürel Yeniden Üretim Olarak Hegemonya	Kültürel Üretim Olarak Karşı Hegemonya (Direnc)
Çarpıklık	Direnc
Vasıflama	Yeniden Vasıflama
Çok kültürlülük	Fark İçinde Benzerlik
Bireycilik	Bireysellik
Negatif Rekabet	Pozitif Yarışması
Otoriterlik	Otorite
Kontrol	Demokrasi
Geleneksel Güç	Eleştirel Güç
Geleneksel Okuryazarlık	Eleştirel Okuryazarlık

Tablo-3 (Kanpol, 1999: 31)

Tablo geleneksel pedagojinin yukarıda açıklamaya çalıştığımız kısır yönlerini açıkça göstermektedir. Eleştirel Teori’de bu kısır yönlere bir eleştiri getirir görünmektedir. Modernizmin bu tabloda hem geleneksel hem de eleştirel bölümde yer aldığını görmekteyiz. Modernin ortaya çıktığı dönemlerde gösterdiği karakteristik özellikler geleneksel pedagojiye uygun görünürken son dönemlerinde bu özelliklerinin eleştirel yönde değişime uğradığı söylenebilir. Kanpol’a göre “...eleştirel teori ve eleştirel pedagoji ayrılmaz bir şekilde birbiriyle ilişkilidir (Kanpol, 1999: 27)”. Çünkü eleştirel pedagojinin ortaya çıkmasının temelleri eleştirel teorinin yapısı ile tümleşiktir. Eleştirel teorinin hedeflerinin gerçekleşmesini sağlayacak araç pedagojidir diyebiliriz. Gabel görüşüne göre:

“Eleştirel teorinin mutlaka her marjinal grup için forma girmesi gerekmez. ...Eleştirel pedagoji farklı koşullarda farklı görünebilir ve farklı ihtiyaçlara yanıt olabilir ancak eleştirel pedagoji, yer ve sosyal ortam ne olursa olsun bazı tutarlı özellikleri olmasıdır.

Pedagojik yerler önemli olmakla birlikte, yer eleştirel pedagoji için tek kriter değil ve kapsayıcı bir yer varsa bile liberal veya dönüştürücü uygulamaları garanti değildir. Belki de öğrenci için daha fazla önemli olan pedagojik ilişkiler ve yolları, pedagojik bağlamlarda kullanılan güç ve sestir, kendilerini bulmakta içindedir (Gabel, 2002: 195)”.

Eleştirel pedagojinin sosyal statü ve ortam ne olursa olsun birbiri ile çelişmeyen niteliklere sahip bir teoriye dayanarak ortaya bir takım özellikler koyması gerektiği savunulmaktadır. Eleştirel pedagojinin özgürleştirici bir tavır sergilediği ve dönüşümleri sağladığı ön plana çıkarılmakta ve bunun için sadece pedagojik ortamlar olarak kastedilen okullar değil okul dışı yerlerin de kapsama alanına girebileceğine dikkat çekilmektedir. Ancak bu alanlarda tam anlamı ile özgürleştirici anlamda ve bir takım değişim sağlayıcı tavırların sergilenebileceği düşünülmemektedir. Bahsedildiği gibi eleştirel pedagoji sadece belirli sınıflara örneğin engelli insanlara ya da ezilen baskı gören insanlara yönelik sınırlı bir uygulama değildir her kesime hitap eden her kesimden kültürel sorunu kendi sorunu haline getirip dönüştürücü ve özgürlükçü çözümler arayan bir uygulamadır. Eleştirel pedagojinin okullarda dışlanan ve ayrıcalıklı olarak kabul edilen iki farklı tabakayı inceleme konusu edindiği de ortadadır.

Eleştirel pedagojinin okulla olan ilişkisinin incelenmesi tez konusunun amacı açısından önemlidir. Eleştirel pedagoji uygulamalarının okul ortamlarına yansımaları çeşitli tepkilere yol açmıştır. Castells, “post-modernizmle ilişkili kültürel politikayla ve çok kültürlülük ve eleştirel pedagoji gibi eğitim gelişmeleriyle karşılaşan 21. Yüzyıl eğitimcileri göz korkutucu bir mücadeleyle karşı karşıyadır (Castells, 1999: 2)” diyerek eleştirel pedagojinin kolay kolay anlaşılıp uygulamaya geçirilebilen bir pedagojik kuram olmadığını vurgusunu yapmıştır. Freire ise “eğitimcinin yeni toplumun ortaya çıkmasına özel katkısı eleştirel yaklaşımların oluşturulmasına yardımcı olacak eleştirel eğitimidir, çünkü insanların tarihi sürece kavuştuğu bilinçlilik onları mantıksızlık için kolay bir av haline getirmiştir. Sadece naiften eleştirele geçişi kolaylaştıran ve insanların zamanın zorluklarını anlama yeteneğini artıran bir eğitim insanları geçişin duygusal gücüne direnmeye hazırlayabilir (Freire, 2005: 29)” şeklinde açıklamakta ve daha çok eleştirel pedagojinin nerede ortaya çıktığı ya da devreye girmesi gerektiğine temas etmektedir. Geçişin çözümlenmesi, benimsenmesi ya da onaylanmasında eleştirelliğin

ve eleştirel pedagojinin ön planda olması gibi bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Eğitimciye yeni toplumun yaratılmasına eleştirelilikle katkıda bulunmasını sağlayacak olanın eleştirel pedagoji olduğunu söylemekte ve bunu yapabilme gücünü eleştirel pedagojide bulabileceklerini belirtmektedir.

Eleştirel pedagojinin amacı nedir, özellikleri nedir, neyi hedefler? Bu konuda Freire'ye göre öncelikli olarak "özgürlüğe kavuşmaya hizmet eden pedagoji okuryazarlıkları, özellikle eleştirel pedagoji, okullarda geleneksel olarak hiçe sayılmış marjinalize edilmiş öğrencilerle ilgili (Gabel, 2002: 177)" bir çalışmada yaklaşıma bakmak gerekir. Bu ifadeye göre eleştirel pedagojinin hedeflerinden birinin bireyi ve toplumu özgürleştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Diğer yandan okul ortamında dışlanan, ezilen ve ayrıcalık sahibi bireyi konu edindiği görmekteyiz. Bu durum sadece okul ortamında değil insanın olduğu her alanda yaşanmaktadır. Freire, yaşanan bu eşitsizliklerin çözümü için eleştirel pedagojinin en yoğun olarak pratiğe dökülmesi gereken yerin okul olduğunu savunmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak McLaren, Freire'nin şu görüşüne yer vermiştir:

"Freire için, köleliğin ideolojik makinelerine direnç gösteren en önemli alanlardan biri okullardır. Kendi başlarına sosyal değişim için yeterli olmamaları, çaresizlik için bir neden değil, en radikal demokrasi rüyasını gerçekleştirmeye yardımcı olabilecek, sosyal birliklerin ve hareketlerin işaretçisi olmalıdır... Freire bireylerin belirli sosyal rolleri uygulamaları için pedagojik kurallar önermek yerine, daha çok başkalarına saygı üzerine kurulmuş ve etik niyet seviyesinde bir davranış, sadakatten umuda bildirilen bir yaşam prensibi ve bize mültecinin, alçakgönüllünün, tarihi sorumluluğun ve özgürlüğün hikâyesini anlatan öyküsel bir hayal gücünü önerir (McLaren. 1993: 23)".

Eğitim ortamlarının tek başına sistemi ve sosyal yapıyı değiştirme gücünün olmayışının bu değişime zemin hazırlamasına engel olmayacağı görüşü hakimdir. Pedagojik kurallar ile Freire'nin ortaya koymak istediği ekonomik ve siyasi amaçlar uğruna bireye belirli rollerin eğitim içinde kazandırılması olarak düşünülebilir. Freire bu pedagojik kalıp roller yerine bireyin varlığına saygı duymaya ve onu özgürleştirmeye giden bir pedagojiden yani eleştirel pedagojiden söz etmektedir. Gabel, "pedagojiye yaklaşımın bir yolu onu bir konu olarak ele almak dahası pedagojide konu dışı hiçbir şeyin olmadığını göz önünde bulundurmaktadır (Gabel, 2002: 178)". Pedagojinin sadece

insana hayatını idame ettirebilmesi için gerekli yaşam tecrübelerini edindirmekten öte bir bilim olduğunu, içinde insana dair her şeyin, politikanın, ekonominin, ideolojinin, gücün, ahlakın, saygının ve daha birçok insani durumun yer alabileceği belirtilmektedir.

Kincheloe, eleştirel pedagojiyi oluşturan temel kavramları şöyle sıralamaktadır:

“Temelinde sosyal ve eğitimsel adalet ve eşitlik vizyonu vardır, eğitimin doğası gereği politik olduğu inancı üzerine kurulmuştur, ...okulların öğrencileri incitmemesi ile ilgilendirir, ... Kelimeyi ve dünyayı ve sorun çıkarma sürecini okuyan, ... Öğretmenlerin araştırmacı olması gerektiği görüşüne dayanır, ... Öğretmenlerin öğrencilerinin araştırmacısı oldukları görüşüne dayanır, ... Sosyal değişim ve zekânın geliştirilmesinde hassas bir denge oluşturulması ile ilgilendirir, ... Toplumun “ayrım”ları, baskı ve boyun eğme ile karşılaşan bireylerin tecrübeleri ve ihtiyaçları ile ilgilidir, bilimin düzenlemek ve kontrol etmek için bir güç olarak kullanılabilmesi farkındalığına dayanır, egemen gücün zararlı etkilerine direnmeye adanmıştır, özenli ve değişen bir eğitim yaratmada karışıklığın önemine uyum sağlar, eğitim ve bilgiyi şekillendirmede neo-sömürgeci yapıların derin etkisini anlamaya odaklanmıştır, temel bir boyutu bilgiyi anlaması ve kullanmasıdır (Kincheloe, 2008: 10)”.

Kanpol’a göre ise eleştirel pedagoji “insanlar arasındaki ırk, sınıf ve cinsiyet gibi faktörlere dayalı farklılıkları ciddiye alan bir kültürel-politik araçtır. En radikal haliyle eleştirel pedagoji, ezileni ezilmişliğinden çıkarmayı ve insanları ortak bir eleştiri ve mücadele dilinde birleştirmeyi amaçlar (Kanpol, 1999: 27)”. Eleştirel pedagojinin adalet ve eşitliği ön planda tuttuğunu, eğitimin politikliğini mercek altına aldığını, okuryazarlıkların öğretilmesine önem verdiğini, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak araştırmacı bir kimliğe sahip olması gerektiğini, ezene, sömürgeye ve baskı kuran sisteme karşı olduğunu, bilgiyi sorgulayarak özümsemeye önem verdiğini görmekteyiz. Bu özelliklere ait uygulama kapsamlarının nasıl belirleneceği tartışılması gereken bir hadisedir. Gabel, eleştirel pedagojinin kapsamını ve konumunu belirlemek için bir takım sorular yönetmiştir:

“Bir pedagojiyi mümkün olduğu kadar özgürlükçü bir söylemde, henüz savunmasız ve mevcut riskli bir yerde ve kendi metinlerinin anlatıcıları olan pedagojik katılımcılar olduğu bir yerde konumlandırabilir miyiz? Bu pedagoji öğrenci ve öğretmenlerin yetenek çeşitlerini hesaba katacak ve fark edecek mi? Bu pedagoji beslenmeye ve altı değiştirilmeye ihtiyacı olan ya da öncelikle baş ve göz hareketleri ile iletişime geçen,



Geleneksel pedagoji bireyselliği çoğunluk içinde eriterek politik yanı tek açıdan anlamlandırmakta, amaç konumuna yerleştirmekte, eleştirel pedagoji ise bireyselliğe ve bireyin özgünlüğüne ve otoriteye bağlı kalmaksızın varlığını ortaya koymasına odaklanmakta, politikayı bir amaç olarak değil araç olarak görmektedir. Eleştirel pedagojide, eski var olan durumda ileriye dönük bir değişim, var olan durumlar içerisindeki farklılık ve benzerlikleri ayırt etme, sabit fikirlere karşı bir duruş sergileme gibi karakteristik özellikler vardır. Eleştirel pedagoji, bilginin önceden belirli kalıplarla yapılandırılmasının nedenini ve bir takım gerçeklik kurgularının egemen kültür tarafından meşrulaştırılarak onaylanırken diğerlerinin hangi emellerin gerçekleştirilmesi uğruna dışarıda bırakıldığını sorgulamaktadır.

#### **4.3 Eleştirel Pedagoji ve Eğitim Yapılanmalarına Etkisi**

Eleştirel pedagoji eğitim yapılanmalarında yeni bir paradigma olarak görünebilir. Ancak teorik temelleri eleştirel teori ile birlikte gelişen bir pedagojik söylem olarak gösterilebilir. Her eğitim alanına etkisi aynı derecede olmasa da eğitim içeriklerine eleştirel uygulamalar halinde yansımaları ile varlığının sesi git gide daha iyi duyulmaktadır.

Kincheloe, eleştirel pedagoji terimini kısa bir şekilde tanımlamayı zor bulduğunu belirtmekte, bunun da nedenini “eleştirel pedagojinin kendini benimseyen eğitimci ve öğrencilerden çok fazla şey isteyen karmaşık bir kavram olarak” göstermektedir ve devamında “eleştirel pedagoji öğretmek müfredatın, standartların ve kitapların gerektirdiği birkaç pedagojik teknik ve bilgi öğrenmekten daha fazlası (Kincheloe, 2008: 8)” biçiminde açıklamaktadır. İlginç olan daha fazlasını ne ile açıklamak durumunda olduğumuz değil, daha fazlaya neden ihtiyaç duyduğumuzdur. Klasik müfredatın yetemediği yerde devreye giren bir ifade olarak daha fazla, çağın gereklerine ya da gerekçelerine karşılık olarak neyin müfredatlaşmak zorunda olduğunu orta koymak gerekmektedir. Bir çözüm olarak eleştirel pedagoji incelendiğinde Wardekker’a göre “eğitim söyleminde önemli yeni bir paradigma ve şuanda uygulama da eleştirel pedagojiden yoksun. ...Eleştirel pedagojinin bir yönü kaybolmamalıdır ki bu eğitimin politik doğası ve amaçları hakkında etik bir söylem gerekliliği üzerine vurgu yapmasıdır

(Wardekker, 1997: 45)”. Eğitim sistemine eleştirel pedagoji anlayışının girmesi sarsıcı bir etki yaratmış, var olan eğitim sistemin aksaklıkları gün yüzüne çıkmış ve bunlara çözümler aranmış ve halen de aranmaktadır. Eleştirel pedagojinin pratiğe dökülmesinde yaşanan güçlükler daha çok kuramsal temelde kalmasına sebep olmuştur. Bu kuramsal hali uygulanabilir hale geçişini gözlemlemek için eleştirel pedagojinin içeriğinin ve yönelimlerinin iyi anlaşılması gerekir.

Eleştirel pedagoji için Gabel,

“duruşu göz önüne alındığında bir post-modern çağda teori ve pratik arasındaki tam süreklilik olması mümkün değildir ... teorinin inşası için er ya da geç uygulama için daha pratik ve uygulanabilir olabileni umut eder, ...bu pedagoji gerçek dünyada içerdiği zorlukları kabul eder ve farklı insanların farklı tercihleri ve ihtiyaçları olduğunu olasılığını fark eder. Aynı zamanda (eleştirel pedagoji) özgürleştirici pedagoji öğrencilerin ve ailelerinin istek ve ilgileri ve öğretme öğrenmenin gerçek dünyası hakkında yararlıken de kavramsallığı içermelidir (Gabel, 2002: 192)” ifadesinde bulunmaktadır.

Weaver, Daspit, Knoblauch, Brannom gibi teorisyenlerin yazdığı makalelerden aktaran Leard ve Lashua eleştirel pedagojiyi, “eleştirilebilir, popüler kültür ve eğitimi bağlayan, gücün sunumu hakkında sorularla ilişkili olan ve okullarda gerçeklikleri değiştiren (Leard, Lashua, 2006: 258)” bir kuram olarak tanımlamaktadır. Eleştirel pedagojinin; okullarda gerçekleri değiştiren bir kuram olarak yorumlanması çarpıcı bir tespittir ve eleştirel pedagojinin eğitim yapılanmalarına yaptığı katkıyı doğrudan açıklamaktadır. Okullarda gerçek olarak kavratılan bilgi ver değerlerin doğruluk derecesini sınavan ve doğru olmadığına dair bulgular elde edildiğinde değiştirilmesine ön ayak olan bir kuram olarak eleştirel pedagojinin pedagojiye ve bilgiye olan katkıları ortaya konmaktadır.

Eleştirinin hayatın her alanında var olması kaçınılmaz bir hadisedir ancak bu durum gerçekleşirken de etik bir alan içinde yer almak durumundadır. Politik bir çizgide duran eğitim, içerisinde eleştirel pedagoji vurgusu ile politik amaçları ve doğayı etik bir şekilde eleştirebilir.

“tehlikeyi önlemek için ve kuram ve uygulama arasında orta yolu bulmak için, eylem araştırması sorunla ilgili bütün kişiler – öğretmenler, yardımcıları, ebeveynler ve



çocuklar- arasında işbirliğini geliştirmek için eleştirel metot teşvik edilmiştir. Eğer eleştirel pedagoji, kanlı canlı konularıyla direkt ve somut bir ilişki kurularak bir çocuk yetiştirme teorisi olarak görülecekse, o zaman bu şekilde bir işbirliği gereklidir. ...Eleştirel pedagojinin uygulama-yabancılaşması ve bu pedagojinin sıklıkla olumsuz olan karakteri (örn, eleştirel pedagoji somut pedagojik düşünme ve davranışa yapıcı eleştirel bir şekilde katkıda bulunmaz) ve eylem araştırmasındaki başarısızlıklar (eleştirel pedagojinin paradigmatik metodu olarak görülen) eleştirel pedagojiye karşı şu anda süregelen olumsuz yaklaşımda etkili olmuştur (Wardekker, 1997: 53)''.

Eleştirel pedagoji, pedagojinin olumlu yönde gelişimine katkı sağlayabilecek bir kapsamı temsil etmediği şeklinde bir yaklaşımla değerlendirilmiş, ancak, eleştirel pedagoji zaten pedagojinin genel yönelimlerine, amaçlarına ve yöntemlerine doğrudan katkı yapabilmeyen bakış açısını ve yöntemini anlamlı kılmamanın süreçlerini ön plana çıkarmak ile ilgilidir. Eleştirel pedagoji yaptığı eleştirilerle eğitime her yönüyle pedagojik bir katkı sağlamak zorundadır, problem bunu nasıl gerçekleştireceği üzerinde merkezlenmektedir.

Eleştirel pedagoji, pedagojinin yönelimlerine hedeflerine ve diğer yöntemlerine eleştirel bakış ile katkı sağlamaktadır. Amaç pedagojik yapılandırmaların oluşumuna yardımcı olmak gibi görünse de aslında eleştirel pedagoji, pedagojiyi değil insanı değiştirmektedir, insanı ön plana çıkarmakta, insanın bakış açısına yönelik bir saptamayı eğitsel mevzu haline dönüştürmektedir.

Wardekker eleştirel pedagojinin ilgi alanını şu şekilde açıklamaktadır: "Eleştirel kuramın yaklaşımından ilham alarak, eleştirel pedagoji eğitimin sosyal iç içe geçmişliği sorunu ve bunun günümüz Batı toplumundaki kaçınılmaz politik karakteri ile ilgilenir. ...Diğer kuramların tabii olarak kabul ettiği eğitimin amacı, içsel olarak tutarlı insan, toplumun şu anki koşullarında eğitimin gerçekçi hatta mümkün bir sonucu olarak görülemez (Wardekker, 1997: 49)". Eğitimin sosyal iç içe geçmişliği eleştirel pedagojinin de normal pedagojik süreçler gibi sosyal dinamiklere sahip olması kuşkusuzdur ancak politik ekonomik kültürel ve sanatsal olguların da sosyal kapsamlar içinde kaynaşması ve pedagojik çerçeveyi daha geniş ve esnek kılma süreçlerine etki etmesi söz konusudur.

Weiner eleştirel pedagojinin eğitimdeki başka bir boyutuna diyaloga dikkat çekiyor: “eleştirel pedagoji bağlamında diyalog hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin fikir ve inançlarından sorumlu tutuldukları anlamına gelir (Weinner, 2003: 58)”. Eleştirel pedagoji içindeki diyalog, bireyin (hem eğitimci hem öğrenci) sorumluluklarının farkına varmasını ve sorumluluklarının da bir bakıma bireyselliğinin göstergesi olabilecek diyaloglara dönüşmesini ve dışa vurulması mümkün kılabilir. Bireyin (hem eğitimci hem öğrenci) sorumluluklarının farkına varmasını ve sorumluluklarının da bir bakıma bireyselliğin göstergesi olabilecek diyaloglara dönüşmesini ve dışa vurulmasını mümkün kılar. Freire’ye göre de “eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır (Freire, 2010: 70)”. Diyalog kurmanın özünde eleştirel düşünmeyi barındırdığı açıktır. Eleştirel düşünme gerçekleşmeden diyalog kurulamayacağına göre diyalog kurmak eleştirel düşünmenin de yaratılmasına doğrudan katkı sağlamaktadır. Eğitimin en önemli aracı olan diyalog kurmanın bile eleştirel pedagojiyi destekler bir karakterinin olduğunu görmekteyiz.

Simon’dan aktaran McLaren.

“Freire kişisel deneyimler paralelinde geniş toplumsal taleplerdeki zıtlıklarını öğretir ve günlük yaşam dili ve pedagoji arasındaki politik ilişkiyi eğitimciler restore etmelidirler. Bütün pedagoji uygulamaları gerçeğin rejimleri, ayrıcalıklı kurallar ve sosyal düzenlemeler içinde yapılandığı için önemli sorular gündeme gelir: Hangi pedagojik formlar potansiyelin kurtuluşuna izin verir ve sosyal ve kurumsal yapılarda hem sınıfta hem de toplumda böyle engelsiz kapasiteler yetiştirmek için ne yer almalı? (McLaren, 1993: 10)”.

Bu sorular, ortaya çıkarılmak istenen eleştirel pedagojinin çalışma alanının amacını ve yönelimlerini belirlemede faydalı görünmektedir. Eleştirel eğitimcilerin toplumda bu potansiyeli ortaya çıkarmaları, toplumu sorgulamalarından geçmektedir. Bu sorgulayış sayesinde hem sınıfta hem de toplumda potansiyellerin özgürleşebilir doğrultuları ortaya çıkabilir. Günlük yaşam dilinin pedagojik dil olmasını nasıl düşünebiliriz? Günlük deneyimlerin eleştirel pedagojiye malzeme olmasını doğal buluyor isek, günlük yaşam dilinin de pedagojik kılınmasını bir gerektirme olarak düşünmemiz yerinde olacaktır.

“Eğitimin sosyal iç içe geçmişliği eleştirel pedagojinin de normal pedagojik süreçler gibi sosyal dinamiklere sahip olması kuşkusuzdur ancak politik ekonomik kültürel ve sanatsal olguların da sosyal kapsamlar içinde kaynaşması ve pedagojik çerçeveyi daha geniş ve esnek kılma süreçlerine etkilemektedir. Yani eleştirel pedagoji post-modern sosyal koşulları büyük ölçüde ciddiye almak ve pedagojik sorun yapmak niyetinde olmak durumunu meşru kılmak için çabalamak durumundadır (Wardekker, 1997: 51)”. Kimliğini kaybetmeden, farklı kültür ve bölgelerde birliktelik ve başarı gösterebilecek insanları yetiştirmekle yükümlü olarak düşündüğümüz çağdaş eğitim; içinde politik, ekonomik, sanatsal durumlara dönük pedagojik müdahalelere gereksinim duymaktadır. Okulların kalıpsal/resmi eğitim anlayışları çerçevesinde bireyin sıkışmışlığına sanatsal olguların desteği önerilebilir. Eleştirel pedagoji zamanla kültürün oluşumuna katkı sağlayacak kadar kültürle bütün bir değer haline gelebilir. Bu potansiyele sahip bir pedagojidir.

Baker’dan aktaran McLaren “sosyal ilişkilerin baskısı ve ahlaki açıdan tercih edilen yapılara toplu yön vermek sadece okulların dönüştürme görevi değil, aynı zamanda büyük ekonomik, sosyal, köylünün ve kültürel sistemin gücünü de sorunsallaştırılmalı (McLaren, 1990: 41)” demektedir. Okulların dönüştürdüğü şey, öğrenciyi öznel değerlerle donatıp öznel kılmak mı? Eğer böyle ise, dönüştürücü olarak okul, bu dönüşümü politik ve eleştirel deneyimler ile mi gerçekleştirecektir? Elbette okulun görevi öğrenciyi öznel değerlerle güçlü kılmaktır. Ancak okulun bunu gerçekleştirirken politik ve eleştirel deneyimleri göz ardı etmesi mümkün değildir, çünkü eğitimde, Kincheloe'nin de söylediği gibi “çoğu kişinin görüşünün tersine demokrasi ve adalet sorunları, öğretim ve öğrenimin temel özelliklerinden ayrı değildir (Kincheloe, 2008: 9)”. Buna ek olarak McLaren’ın belirttiğine göre “politik olanın eğitilebilir olduğu gibi, eğitim de politikleştirilebilir; yani, politik hareketin pedagojik bir doğası olduğu gibi, eğitimin de politik bir doğası vardır (McLaren, 1993: 11)”. Eğitimin politik yönünün tamamen yok edilmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Zaten eğitim kendi başına birine bir davranışı öğretme görevi ile politiklik sergilemektedir. Bu sebeple eleştirel pedagojinin eğitime yansımalarında politikayı eğitimden ayırıştırma amacı yoktur. Bunun yerine politikanın eğitim üzerindeki olumsuz yanlarını bertaraf etme çabası vardır. Kincheloe, “eleştirel pedagoji konusunun savunması bilginin karmaşık

kökenine girmek için öğretmenlere, eğitim liderlerine ve öğrencilere karşı bir mücadeledir. Eleştirel pedagoji sevgi, saygı ve adalet ışığında çalıştığımız zaman hiçbir şeyin imkânsız olmayacağına inanır (Kincheloe,2008:9)” açıklamasında bulunmaktadır. Gerçekte eleştirel pedagojiyi en çok tartışan, inceleyen ya da uygulamak isteyenler ne öğretmenlerdir, ne eğitim liderleridir ne de öğrencilerdir, bilakis, teorisyenlerdir. Burada üzerinde çalışılması gereken durum, eleştirel pedagoğlardan önce eleştirel teorisyenlerin varlığından hareketle, eğitimcilerin ve eğitim liderlerinin eleştirel pedagojiyi benimsemesi, sahiplenmesi ve okul içinde uygulaması için motivasyonların değerlendirilmesi gerekmektedir. Eleştirel teorisyenlerin toplumu, bireyi ve okulu özgürleştirme çabalarının anlam bulması için, özgürleştirecek eleştirel çalışmaların uygulayıcıları olan öğretmenlerin teori ve uygulamayı iyi özümsemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. “Teori amaç olarak özgürleştirici uygulamayı almalıdır, fakat aynı zamanda bu çeşit uygulamadan biraz uzak kalmayı gerektirir. Teori ve uygulama belirli birinin diğerinin içinde eridiği bir birlik olmayan bir müttefikliği simgeler (Giroux,1997: 45)”. Teorinin ve uygulamanın birlikteliğinin esas alınması önemli görülmektedir.

#### **4.4 Eleştirel Pedagoji ve Kültürel Bağlam**

Eleştirel teoriden temellerini alan eleştirel pedagoji, eleştirel teorinin kültür konusuna verdiği önemin eğitim içinde de incelemesi için çalışmaktadır. Eleştirel teorinin esası kültürel eleştirilerde bulunmaktadır. Kültüre yönelik yapılacak eleştirilerin sorgulanması gereken alanlarından biri de eğitimidir. Eğitim içinde kültürün incelenmesini ve kültürel üretimlerin değerlendirmesini yapacak olan da eleştirel pedagojidir. Bu nedenle eleştirel pedagoji kültürel çalışmalar üzerine önemle eğilmektedir.

Kincheloe’ye göre kültürel araştırmalar: “akademik disiplinlerin nasıl meydana geldiğini ve popüler kültürün belirli sosyo-politik, kültürel ve ekonomik amaçlar için kullanılma yollarını sorgulayan bir söylemi anlamaktır (Kincheloe, 2008: 196)”. Weiner’a göre ise “İnsanlara nasıl kültürel çalışma yapacaklarını öğretmek, insanlar ve etraflarındakilerle aralarına mesafe koymayı sağlayan politik bir stratejidir. Bu bir karşı-üstünlük stratejisidir yani, neyin neden olduğunu ifade eden genel kanının devamlılığına

zarar verir. Eleştirel pedagojinin kültürel çalışması kısaca, onun ne olduğu ve önceden ne olabileceği arasında köprü kuran bir metottur (Weiner, 2000: 71)”. Bir kültürel çalışmanın eleştirel pedagoji ile olan ilintisini, hegemonya, baskı, egemenlik göstergeleri içine gizlenmiş güçler açısından tasvir etmenin doğru olacağı kanaati söz konusudur. Bir başka ifade ile gücü, ekonomik, politik, kültürel ve pedagojik başlıklarda düşünebilir ve özellikle öğrencinin kültürel mensubiyetleri itibari ile açımlayabiliriz. Kültür oluşumu üzerinde baskın ideolojiler ekseninde meydana gelen kalıplaşmış bir anlayışın hakim olması bu anlayışında birey unsurunun üzerinde kendisini çevresinden soyutlamasına gidecek kadar olumsuz bir etki yapması söz konusudur. Eleştirel pedagoji bu noktada devreye girerek kültür oluşumunda kimlik, güç, bilgi, sınıf, üstünlük vb. kavramlara karşı sorgulayıcı bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Weiner, eleştirel pedagojinin kültürel araştırmalarını oluşturan pedagojik uygulamaları şu şekilde tanımlıyor: “eğitimciler ve diğer kültür işçilerine eklemisel sürece nasıl katılacaklarını öğretmeyi içeren uygulamalardır. Bu şekilde, bu uygulamalar bilgi/gücün üretimi ve bozulması ve farklı kültürel uygulamalar gibi görünenleri kartografik bir şekilde planlama ile ilgilenirler (Weiner, 2000: 58)”. Eğitimciler ve kültürel üretimlerde bizzat rol alan kişileri (reklamcı, sanatçı, medya mensupları vs. gibi ) ifade eden kültür işçileri güce ilişkin eğitsel değerlendirmelerde gündeme gelebilecek provokasyonlar ya da bozulmalara karşı öğrencilerin, sosyal deneyimlerine yansıyabilecek, eleştirel kimlik oluşumlarını gündeme getirebilecek tutumlarına yönelim sergileyebilirler.

“Bir eleştirel pedagoji kültür çalışması öğrencilere bir yanda yeni ortaya çıkan kültürel gerçeklikler diğer yanda hegemonik sosyal güçler karşısında yaratıcı bir şekilde düşünebilecekleri tamamlanmamış teorik ve metodolojik bir çerçeve sunmalıdır (Weiner, 2000: 58)”. Eleştirel pedagoji, öncelikli olarak kültürel ve sosyal olmak zorundadır gibi bir yargıya büyük ölçüde destek verecek teorik gerekçe ve yöntemsel donanımlara sahiptir diyebiliriz.

Giroux’a göre “okullara çelişkili politik değerler ve uygulamalar taşıyan kültürel yerler olarak işaret ederek, okulların toplumun daha geniş organizasyonlarının bir ifadesi olarak nasıl çalışılabileceğini araştırmak mümkün olur, özellikle de okul yaşamını

karakterize eden içerik, metot ve eğitim araştırması modlarının sınıf ve cinsiyet temelli yapısı bakımından (Giroux, 1997: 62)”. Kùltürün politikadan, egemen güçlerden ve toplumsal durumlardan etkilenmesi söz konusudur. Egemen grupların kendi amaçlarına destek veren kültürel durumları meşru kılma çabalarının ve egemen gruplara tabi olmak durumunda kalan diğere grupların durumlarının incelenmesinin gerekliliğı ortadadır. Okulun inceleme alanı olarak seçilmesinin nedeni olarak kùltürün aşılandığı ve yapılandırıldığı yerler olması ve toplumun bir modelini temsil ediyor olmasından kaynaklıdır. Kùltürün güç ve politikadan etkilenmesi demek okulların da bu durumdan etkilenmesi anlamına geleceğı için kùltür eleştirisinin okul ortamında yapılmasının elzemliğı ortaya çıkmaktadır. Tyson’a göre “bazen eleştirel kuramlar o kadar birbiri içerisine geçer ki, hangi şekillerde farklı olduklarını belirlemek zordur, özellikle de uygulayıcılar bu farklılıklar hakkında aynı fikirde değilken. Durum yeni tarihi ve kültürel eleştiride de aynıdır. Bu iki alanın o kadar çok ortak kuramsal dayanağı vardır ki, edebi yoruma yaklaşımları da oldukça benzerdir ( Tyson, 2006: 281)”. Kùltürün tarihle olan ayrılmaz bağı kùltür eleştirisi ve tarih eleştirisi yapılırken birbirlerinin alanlarına ister istemez temas etmek durumunda kalmalarına vesile olur. Buna ek olarak Tyson’a göre kültürel eleştiri üç yönü ile yeni tarihi eleştiriden ayrılmaktadır: “1- Kültürel eleştiri ezilmiş grupları desteklemekte daha açık bir şekilde politiktir. 2-Politik yönelimi yüzünden, analizlerini yaparken kültürel eleştiri Marksist, feminist ve diğere politik kuramlardan yararlanır. 3- Kültürel eleştiri, daha dar anlamda, özellikler popüler kültürle ilgilidir ( Tyson, 2006: 297)”. Eleştirel pedagoji ile sosyo-kültürel bileşkeler oluşturan faktörlere ne olduğunun bir tespiti ortaya konmaktadır. Kültürel eleştiri ile eleştirel pedagojinin temasında kùltür endüstrisi, ekonomik ve politik gerekçeler ne derece belirleyici olduklarına değinmekte yarar vardır. Kültürel eleştiri politiklik barındırmaktadır. Bu politiklik kùltür başlığının içinde çeşitli kùltür türlerinin ( maddi-ekonomik kùltür, manevi kùltür, alt kùltür, üst kùltür, gerçek kùltür, ideal kùltür, popüler kùltür vb.) var olmasından kaynaklıdır. Kültürel ve sosyal benzerlikler ve farklılıklar toplum karakterinin belirlenmesinde rol oynar. Bunların rol oynaması da bir takım güçlerin (politik, ekonomik, ideolojik vb.) baskısı altında gerçekleşmekte bir kùltür siyaseti izlenmesine neden olmaktadır. Kültürel eleştiri de baskı altındaki kùltür türlerine eleştirel bir temas çabasındadır.

Giroux'a göre kültürel çalışmalar:

“İlk olarak, politika ve gücün kurumlar, dil, semboller ve kültür yoluyla farklı istek, zaman ve mekân ekonomilerinde nasıl işlediğini anlamamıza yardımcı olur. Kültür ve güç ile ilgili eleştirel analizinde, kültürel çalışmalar yetişkin okuryazarlığından sınıf analizine, gençlik alt kültürlerinden feminizme, ırkçılığa, popüler kültüre ve kimlik politikasına uzanan meseleleri ele almak için kuram ve konuya özel araştırmalar arasındaki ilişkileri vurgulamıştır (Giroux, 1997: 259).” “İkinci olarak, kültürel çalışmalar ilime disiplinler arası ve kültürlerarası yaklaşımı ile akademiye canlandırmıştır. Üçüncü olarak, kültürel çalışmalar, gücün bilgi, sosyal kimlik ve istek haritaları yaratmak için popüler ve olağan yoluyla nasıl çalıştığını analiz etmek için kuramsal çerçeveler sağlar. ...Yüksek ve popüler kültür arasındaki elitist ayrımı bir kenara bırakarak, kültürel çalışmalar günlük yaşamın objelerini sosyal analizin meşru kaynakları haline getirerek kuramsal bir hizmet sunmuştur. Dördüncü olarak, entelektüelin öncü ve seçkin kavramlarının aksine, kültürel çalışmalar entelektüel çalışmaların alçakgönüllülük ile güç kazandığını belirtir, acı çekmeyle ilgili ahlaki vurgusuna dikkat çeker ve alternatif görüş ve politika ortaya koymak için halk entelektüellerinin eleştirinin ötesine gitmesi gerektiğine dikkat çeker (Giroux, 1997: 260)”.

Kültürel çalışmalar yapmanın politika ve gücün nasıl işlediğini anlamamıza yardımcı olduğunu, disiplinler arası ve kültürlerarası yaklaşımı ile bilime katkı sağladığını, gücü ve sosyal kimliğin durumunu anlamamıza ve belirlememize yardımcı olduğunu, halktan kopuk olmayan bilakis halk ile iç içe olan bir eleştirel çalışma olduğunu görmekteyiz. Giroux'a göre “insan ve sosyal adalet için olasılıkları artırmada deneyimleri değiştirme teşebbüsü olarak tanımlanan eleştirel pedagoji, kültürel çalışmaların farklı yerlerinin ötesine giden bir dizi düşüncüyü bilgilendiren sosyal ilişkilere olan ihtiyacı görünür kılar. (Giroux, 1997: 170)”. Burada eleştirel pedagojinin bir kültür çalışmasının eksenini ya da yöntemi olabilecek potansiyeller içermekte olduğunu anlaşılmaktadır. Weiner'a göre ise “bir eleştirel pedagoji kültürel çalışması ...Diyalog ortamı yaratarak, öğrenci/öğretmen ve öğretmen/öğrencinin artık öğrenme sürecinin dışında kalmaması, aksine direkt olarak içine dahil edilmesi sağlanır. Öğrenciyi dinlemek ve ondan öğrenmekle, öğretmen sadece öğrencinin deneyimlerini meşrulaştırmaz, aynı zamanda kendini eleştiriye ve tartışmaya açar (Weiner, 2000: 58)”. Eleştirel pedagojinin kültürel çalışma içeriklerine yönelim sergilemek, eğitimsel deneyimler ile kültürel deneyimleri müştereklerde bir araya getirmenin yolunu göstermektedir. Zira eğitim ortamları

içindeki öğrenciler ve eğitimcilerin kültür ile güç arasındaki ilişkiye odakladığı eleştirel çalışmalar, gücün giderek demokratikleşmesine, esnek duruş sağlamasına ve eğitsel diyalogun gerçekleştirilmesine olumlu katkılar sağlayabilmektedir.

“Öğrencilere hegemonyayı öğretmek bir eleştirel pedagoji kültür çalışmasında en zor ve önemli kavramlardan biridir. Zordur çünkü öğrenciler genellikle sağduyularının bazı dış güçler tarafından meydana geldiği fikrine direnç gösterirler. Kaba bireysellik çağında yetişen öğrenciler genellikle sistemik ve kurumsal gücün yaptıkları seçimleri, sordukları soruları, hayal ettikleri geleceği etkilediğini kabul etmeyi ürkütücü bulurlar (Weiner, 2000: 68)”. Burada hegemonyayı baskı ile ideolojik besleme gibi değerlendirip, öğrencilerin bu hegemonyayı kültürel karaktermiş gibi algılatılmasına karşı dirençlerinin olabileceği duruma açıklık getirmek gerekmektedir. Kültürel bir kimlik kültürel bir gereklilik olarak bakıldığında ideolojik baskıların öğrencilerdeki yansımaları çoğunlukla direnç olarak kendini ortaya koymakta bireysel kimlik oluşumu çağında olan öğrencilerin kurumun ya da sistemin seçimlerine karşı ürkütücü bir tedirginlik sergilemelerine yol açmaktadır. Bireye/öğrenciye içinde buldukları kalıplaşmış yapıdan çıkıp eklemisel sürece katılmanın yolların öğretilmesi onları sorgulamaya yöneltebilir. Güç kavramının birey ve toplum üstündeki uyuşturucu etkisi kültür içerisine yerleştirilen pedagojik uygulamaların varlığı ile mercek altına alınabilir ve böylece bireyin yaşadığı çevreye farkındalığı sağlanabilir.

Giroux ve Hall’dan aktaran Leard ve Lashua’ya göre “eleştirel pedagoji ve kültürel çalışmalar öğrencilerin kültürlerinde, kimliklerinde ve yaşamlarındaki anlamlarını açıklayabilme ve inşa edebilmesini temsil eden popüler kültürü nasıl kullandığını anlamaya yaklaşımlar önerir. Bu yaklaşımlar onların kendi gerçeklerini anlama yoluyla kendi sunumlarını inşa etmeye cesaretlendirilen gençliği ve kültürel sunumların ana görüntüsünü sorgular (Leard, Lashua, 2006: 247)”. Kültür ile eğitsel ilişkilerin post-modern pedagoji açısından değerlendirilmesinin gerçekçi ve geçerli potansiyellerinin popüler kültüre temas etmekle (popüler kültür ile ancak bugünün eğitiminin açıklanabilir. Popüler kültüründe kendi içerisinde belli bir gücün kuralları çerçevesinde işlediğini mesela medyanın, kapitalizmin vs. düşündüğümüzde bunun gerçekçi ve gerekli potansiyelleri olduğunu söyleyebiliriz) mümkün olacağını savunan Giroux



kültürel metinlerin çözümlenme süreçlerini ele almanın yeni yöntemi olarak bağlam ile metin arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmaktadır. (Yani metnin eleştirisi metnin savunduğu ya da temsil ettiği gücü bağlamaştırmak olarak gösterilebilir.) Daspit ve Weaver'a göre "eleştirel pedagojinin bağımsızlaşması popüler kültürün yüksek/düşük kültürün geleneksel fikirlerin, baskının ve ikinci olana atılmanın ötesinde yeniden tanımlanması ihtiyacını vurgular (Daspit, Weaver, 1999: XVII)". Eleştirel pedagoji kültürün yeniden üretilmesine bir fırsat olarak görülmektedir. Eleştirel pedagojinin uygulamaları arttıkça kültürün, özellikle popüler kültürün, baskının ve ötekileştirilmeye çalışılanların daha derin şekilde eleştirel olarak incelenmesi artar ve yeniden ele alınışı başlar.

Giroux'dan aktaran Knight, "eleştirel pedagoji popüler kültürü keşfetti ve şaşırtıcı olmayan şekilde, her şeye gücü yeten, her şeyi kapsayan hegemonik etkiler tarafından bozulmuş olarak bulundu (Knight, 2000: 205)". Eleştirel pedagojinin ana ekseninde bulunan kültürel kapsam, popüler kültür olduğu için, popüler kültürün demokratik ya da anti demokratik kültürel içerikleri nasıl işlediği ya da bunlara nasıl baktığı eleştirel teori ve tez içeriği açısından önemlidir. Giroux'a göre eleştirel pedagoji "kültürel bir politika ve bir çeşit karşı-hafıza olarak geliştirilmelidir (Giroux, 1997: 221)". Eleştirel pedagojinin kültürel açıdan politiklik sergilediği açıktır. Ancak bu politiklik özgürleşmeye ve ayrımcılığın yok edilmesine hizmet eden bir politiklik olarak düşünülmelidir. Eleştirel pedagoji aksi yöne hizmet eden pedagojik ve kültürel durumlar ile savaşmak için vardır. Savaşının en güçlü silahı da bilinçlendirme veya Giroux'un deyimiyle *karşı-hafıza* geliştirmektir. "Günlük yaşamda popüler kültür üstünlüğünün işareti eleştirel pedagojiyi doğrular, açık seçik belirtir ve kültürel çalışmaların temel ilgi alanlarını genişletir. Kültürel çalışmalar eleştirel sosyal teorinin odağı yoluyla popüler kültürün eleştirisi ve yeniden yorumlanmasının önemini vurgular (Tavin, 2003: 199)". Eleştirel pedagojinin diğer kültürel alanları inceleme konusu edinmesinin yanı sıra, önceliğinin popüler kültür olmasının gerekçesi olarak günlük yaşamda popüler kültürün baskın olması ve etkisinin her alanda olduğu gibi eğitim ortamına da yayılıyor olması söz konusudur. "Öğrenci ve öğretmenlerin ortaya çıkması ve yetişmesi potansiyelinin tamamen mümkün olması, popüler kültür metinlerinin eleştirel pedagoji biçimleri olarak görülmesi çoklu okumalar sayesinde (Daspit, Weaver, 1999: XXV)". Çoklu

okumalar eleştirel pedagojiyi destekleyen formlardır. Medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, enformasyon (bilgi) okuryazarlığı, sanatsal okuryazarlıklar ve daha birçok okuryazarlık yani çoklu okuma türü ile popüler kültür metinleri eleştirel pedagojinin içinde ele alınmaktadır.

Giroux, “genel pedagojiler ve bunları içine alan daha büyük güç oluşumları arasında benzerlikler kurarak, Giroux kültürel araştırma projelerinde popüler kültürün pedagojik boyutlarına dönmeyi şiddetle savunur. Bu şekilde, metnin eleştirisinden bağlam ve metin arasındaki ilişkiye geçeriz. (Weiner, 2000: 205)”. Popüler kültürü yaratan güçleri medya, kültür endüstrisinin diğer unsurları, teknolojik gerektirmeler ve vs. biçiminde düşünürsek, güç ile metnin temsil ettiği bağlamın ne olduğu daha net olarak anlaşılır yani temsil ettiği gücü bağlamlaştırmak demek eleştirinin merkezi haline getireceğimiz medya eleştirisi popüler kültürün yarattığı kültür endüstrisinin üzerine odaklanmak olarak düşünülmelidir. Popüler kültürün pedagojik boyutlarına dönmek demek yaşadığımız çağın içindeki toplumun medya, baskın güç, okul, müfredat gibi öğeler yoluyla bizlere (topluma) empoze edilen fikir, ideoloji ve tek boyuttan ya da bizlerden bakmamız istendiği boyuttan olaya bakarak sorunlara dönmek ve onlar hakkında yorumlamaya gitmek diye de düşünülebilir. Giroux’un bu dönüşe ehemmiyet vermesi popüler kültürün pedagojisi ile eleştirelliğin arasındaki problemi derinlemesine incelemeye yarayacak önemli bir bağ olmasından kaynaklanabilir. Daspit ve Weaver’a göre ise

“Popüler kültürün gerçekliği kendini okullarda çeşitli açık ve kapalı şekillerde ifade etmesine rağmen popüler kültür içerikli akademik ders konusu öğrenciler tarafından kişisel alanın istila edilmesi olarak görülmektedir. Direncin ve temsilin potansiyel olarak serbest noktaları, yatırım ve ifade yoluyla yerleştirildiğinden, okullar tarafından böyle zayıflatıcı kültürel formların kullanılması sonuç olarak öğrencileri zayıflatabilir. Özgürlükçü deneyimler sunan güçleri dışlamayalım diye her gün ki öğrenci deneyimlerini, mantıksal olarak birleşmedikleri yerde kurumsal çerçevelere sokma konusunda dikkatli davranılmalıdır (Daspit, Weaver, 1999:125)”.

Okul ile popüler kültürün temasında, popüler kültürün çeldiricileri, yanılgıları, empoze ettiği ya da kışkırttığı duygu ve hazların pedagojik ortamlara taşınması ile muhtemel problem içerikleri vurgulanmaktadır. Popüler kültürün pedagojik ortamlarda

incelenmesinde öğrencilerin kişiselliğine dokunulması konusu önemli bir problem teşkil etmektedir. Popüler kültürü eleştirelim derken öğrencilerin bireysel tercihlerinin eleştirilmesi haline dönüşmesi tehlikeli olabilir. Burada bu dengeyi eğitimcilerin iyi sağlaması gereklidir.

“Akademisyenler olarak biz, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin popüler kültür metinlerini nasıl anlayabildiklerini ve bu metinleri çoklu okumalarını nasıl yapılandırdıklarını ya da popüler kültür metinlerinin okurlarını nasıl yapılandırdığımızı sorgulamalıyız. Kültürel çalışmaların dışındaki çoğu akademisyenin bu soruyu ele almamalarının temel nedeni akademik ve “popüler” bilgi hakkında ki geleneksel, epistemolojik varsayımlarda bulunmuş olmalarıdır (Daspit, Weaver, 1999: XVIII )”. Popüler kültür eleştirisi diye bir tartışma veya inceleme alanlarına eleştirel pedagoji çalışmalarında sıkça rastlanılmaktadır. Popüler kültür eleştirisinin okul içinde müfredata yansması ile kültürel bir karşılık bulma arayışına taşınmasının “nasıl” ile ilişkilendirilmesine şahit olunmaktadır. Nasılların cevaplanması üzerine oturtulan bir ders yapılanmasında eleştirinin niyeti ve mahiyeti, kültürün ve kültür eleştirisinin gerekçelerine odaklanmayı gerektirmektedir. Zaten yöntem bu olduğu zaman eleştirilen kültürün adı popüler olmak zorundadır.

Popüler kültür eleştirisi ile popüler kültür metinlerinin eğitim ortamlarında ve dolayısıyla sanat eğitimi bünyesinde konu ve malzeme olmasını sağlayan etmenler, görsel kültüre temas etmesinden ve bundan dinamiklik almasındadır diyebiliriz. Diğer yandan popüler kültür eleştirisi kültürel metinlerin geleneksel karşılıkları sorgulamanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Bir başka deyişle geleneksel dirençlerin yeni kültür formlarına karşı direnç göstermesi çoğu sanat eğitimi müfredatına taşınabilir bir durumdur. İkinci konu ise kültürün epistemolojisidir. Bugünün kültürel parçalanmışlıkları ve değişkenliklerinin en çok açıklanmasında daha çok sorun yaşandığı görülmekte ve bu da o kültürel epistemolojilerin sıkıntılı olmasından kaynaklanmaktadır. Kültürel anlam ve içeriğin kuramsallaşması, eleştirel pedagojinin doğrudan nesnesini ortaya koymakta ancak, çözümlenmesinde çok destek alamadığı bir karmaşık yapıyı da ortaya koymaktadır.

Fiske'den aktaran Leard ve Lashua “popüler kültür çalışması yalnızca yapılışı üzerinden kültürel malları çalışmayı gerektirmez ayrıca insanların onları kullanma yollarını çalışmayı da gerektirir (Leard, Lashua, 2006: 261)” demektedir. Daspit ve Weaver’a göre ise de ilk olarak ilgilenilmesi gereken konu;

“popüler kültürü nasıl okuduğumuz iken, ikinci konu popüler kültürü nasıl gördüğümüzdür. Eleştirel teorisyenlerin popüler kültür metinlerini, eleştirel pedagoji biçimleri olarak kabul ettiğimiz zaman aynı zamanda alternatif dünya görüşlerini yaratırken bu metinlerin mücadele ettiği güç blokları üzerinde yoğunlaşmaya başlarız. Eleştirel teorisyenler, popüler kültür metinlerini okumayı önerdiklerinde bu metinlerin mücadele ettiği güç bloklarının hegemonik statülerini vurguluyorlar (Daspit, Weaver, 1999: XXI)”.

Bir kültür metnini okumak eğer onu nasıl gördüğümüze bağlı ise, nasıl gördüğümüzün cevabı okumayı da ortaya koyar. Ancak bu ikisi arasında karşıtlıklar olabilir ve olmalıdır da. Nasıl gördüğümüz subjektif bir durumu nasıl okuduğumuz ise objektif bir durumu işaret ettiği için, ikisinin ayırmak daha doğru olabilir. O zaman eleştirel sanat pedagojisinin içine hem görmeyi hem de okumayı katıp, ayrı ayrı değerlendirmekte yarar vardır.

Kültürel eleştirinin diğer önemli konularından bir ise çok kültürlülüktür. “Çok kültürlü ve çok ırklı bir toplum müfredatı, öğrencilere verilenin ötesini hayal etme ve kendi kültürlerini ve dolayısıyla ...eleştirel biçimde kimliklerini benimsemelerine imkân tanır. ...Ulusal kimlikle ilgili var olan tartışmaları da yeniden tanımlamaya yardımcı olmalıdır. ...Çok kültürlülük eski inanışlara meydan okumada ve yeni olasılık projelerini formüle etmede ısrarcıdır. Bu bütün eleştirel eğitimcilerin ele alması gereken bir meydan okumadır (Giroux, 1997: 252)”. Eleştirel pedagojinin çok kültürlülüğü çalışma konusu edinmesi sayesinde öğrencilerin kendi kimliklerini çoklu kültürler içinde tanımlayabilme ve özümseyebilme yetisi kazandırır.

Kültürün üzerinde güçlü olanın gücünün ve politikasının baskısı da eleştirel pedagoji konusunda kültürün incelendiği ayrı bir boyut olarak düşünülmelidir.

“Ötekileştirme ve her şekliyle sömürgeci baskı....Taklit ...Bireysel ve kolektif kültürel kimlik mücadelesi ve bununla ilişkili yabancılık, evsizlik (kişinin kültürel

“ev”i veya kültürel aidiyeti olmaması hissi), çifte bilinç (iki zıt kültürün sosyal ve psikolojik talepleri arasında kalmak), ve melezlik (kişinin kültürel kimliğini iki veya daha fazla kültürün karışımı olarak yaşaması, bu duygu kimi zaman evsizliğe pozitif bir alternatif olarak tanımlanır) temaları...politik geleceğin kendi-kendine tanımıyla süreklilik ihtiyacı. Bu genel konular sömürge sonrası eleştirinin psikoloji ve ideoloji, ya da daha belirgin biçimde bireysel kimlik ve kültürel inanışlar, arasındaki yakın ilişkinin farkına varılmasını gösterir (Tyson, 2006: 426)”.

Bireyin evsizleştirilmesi yani herhangi bir gruba ve etnik kökene bağlılığının kalmayacak derecede kültürel değerlerinin sömürülmesi sonucu bireyin arada sıkışması ne kendi kültürüne ne de başka bir kültüre tam anlamıyla aitlik duygusu hissedememesi durumu kültür eleştirisinin *ötekileştirme* olarak açıklamaya çalıştığı sorundur. *Çifte bilinç* ifadesi ile anlatılmak istenen bir yere ya da duruma ait olamama duygusudur ve doğru bir tespittir. Bu sorunu yaşayan bireylerin ve grupların arada sıkışmışlıkları tek bir kültürel bilince sahip olmalarına engel olmakta ve iki farklı kültürün psikolojik ve sosyal talepleri baskı ile benimsetilmeye çalışılmaktadır. Bir insanın çifte bilince sahip olması mümkün değildir. Zaten yaşanan sıkışmışlık da iki bilincin bir arada mevcudiyet gösteremeyecek olmasından kaynaklıdır. Eleştirel pedagoji bu konuya nasıl temas edebilir? Sınıf ortamında kültürel okuryazarlık öğrencilere kazandırılarak kültürel kimliklerini korumaları ve diğer kültürel farklılıklarını anlamayı, saygı duymayı veyahut hoşgörü ile karşılamayı davranış biçimine dönüştürmeleri sağlanabilir. Bu yorumlamalardan ortaya çıkan demokratikliğin kültürel durumlara ve eğitim ortamlarına işlenmesidir.

“Egemen güç blokları sömürge merkezlerinde üretilen bilgileri bağlamından ayırır ve sömürge gruplarının bilgilerini küçümser (Kincheloe, 2008: 23)”. Bu duruma engel olabilmek için eleştirel pedagojinin demokrasi ekseninde kültür eleştirisi yapması gerekir. Demokrasinin ağırlıkta olduğu sosyal durumlar ve eğitim ortamlarında egemen güç bloklarının hâkimiyeti zayıflar, ezilen kesimin direnci yükselir.

“Bir demokratik kültür tanımı gereği çeşitlilikle başlar ve dahası bütün hissi yalnızca olumlu bir duygu bağlılığına merkez olduğunda çeşitlilik karşılanabilir. Yani merkez empoze edilemez. ...Merkez hiçbir öğrencinin kendi duygularının rencide olmadığı bir anlaşmanın müzakere edilmesinden daha fazlası olmayabilir (Knight, 2000: 205)”.

Demokrasi ile kültür yapılanmasının sıkı bir ilişki içinde olduğu ortadadır. Kültür ne kadar otoriteye karşı sağlam durur, öğrenme ortamlarını herkes için bir fırsat haline getirir, eşitliğe değer verir, bilgidен hareketle temellenirse o kadar demokratik bir sınıf yapısı ortaya çıkar. Kültür okullardan ve demokrasiden etkilendiği gibi demokratikleşme de kültürü ve okul yapılanmalarını şekillendirebilir. Karşılıklı dinamik bir etkileşim söz konusudur.

#### **4.4.1 Tüketim Kültürü**

Tüketim kültürünün ortaya çıkışı kapitalizmden temellenerek sermayenin maddi kazanç sağlayacak metaların üzerine yoğunlaşması ve bu metaların toplumlara görsel ve yazılı medya yoluyla ihtiyaç olarak algılatılması sonucu insanlarda o malı alma, tüketme bilinci oluşturulması ile başlamıştır. Tüketim, bir malı kullanıp, harcamaktır. Tüketici ise bu edimi gerçekleştiren kişidir. “Eleştirel pedagoji çerçevesi içerisinde tüketim, mal ve hizmetlerin edinimi, kullanımı ve tasfiyesinden daha fazlası anlamına gelir. Tüketim güç, ideoloji, cinsiyet ve sosyal sınıfın yayıldığı ve birbirini şekillendirdiği bir yeri temsil eder (Sandlin, McLaren, 2009: XIII)”. Tüketime ilişkin pedagojilere eleştirinin dahil olmasından sonra değişmeyen konular söz konusudur. Yani eleştirel pedagojinin genel konuları ve başlıkları tüketim pedagojileri için de geçerlidir diyebiliriz. Tüketimin, eleştirinin pedagojik bileşkeleriyle bağ kurmak zorunda olduğu görülmektedir. Eleştirel pedagoji için tüketim yalnızca bir ürünün harcanması, kullanılması değildir bundan daha ötesi kültürü şekillendiren bir araçtır. “Tüketim bir ürünün, sosyal hayatındaki belirli anları, anlaşmaları, simgesel formatları ve alışkanlıkları içerir. Kültürel objelerin tüketilmesi tüketiciler tarafından güçlendirebilir, küçültebilir, mahrum edebilir, özgürleştirebilir, özelleştirebilir ve klişeleştirebilir (Sandlin, McLaren, 2009: XIV)”. Burada dikkat çeken nokta, tüketim çerçevesi içinde pedagojik nesnelere halinde ele alınabilecek olan alışkanlıkların ve müşterek kılma psikolojilerinin incelenmesi olarak gösterilebilir. Bireyin ve toplumun kendi iradesi ile bir metayı güçlü hale getirebileceğinin isterse yine aynı irade ile onun varlığını tehdit edebileceğinin vurgusu göze çarpmaktadır. Kendisinde böyle bir potansiyel barındıran insan nasıl oluyor da tüketim kültürü furyasına kapılabiliyor sorusu akılları kurcalar. Certeau’dan aktaran Sandlin ve McLaren;

“Tüketim, post-modern dünyada kimlik yaratma sürecinin tamamlayıcısı haline gelir; merkezinde fikirlerin ifade edilmesi ve anlam yaratma olduğu için sembolik hale gelir. Bu bakış açısına göre, kişiler satılık olan belirli tarzlara kendilerini uydurmazlar; bunun yerine, kendi kimlik duygularını yaratmak için, kendi tarzlarını ve kimliklerini aktif olarak pazarda satılanları uygun hale getirerek, değiştirerek ve kişiselleştirerek meydana getirirler (Sandlin, McLaren, 2009: 5)” şeklinde belirtmektedir.

Söz konusu olay ilk olarak kimlik olgusunun tüketim ile ilişkilendirilmesidir ki, bu zaten pedagojinin ve eleştirel pedagojinin odağındadır. İkinci nokta ise, kişiselleştirmenin gerekçelerini kendinde izah etme gereğini hissettirecek durumların pedagojik kılınması olarak gösterilebilir. Yani, bir moda unsurunu kişiselleştirmek için, kendisini o format içinde nasıl hissedeceğinden, ondan estetik haz duymaya kadar giden süreç içinde, kendisiyle özdeş bir gösterge yaratmak çabası söz konusudur. Bu durum statüko, kimlik, kültürel kimlik, yaşamsal deneyimler vs. gibi birçok çıktının çözümlenmesinde kullanılabilir.

“Eleştirel Teori’nin farklı çeşitlerinde, kapitalizm tarafından aldatılmış kişi olarak tüketici, merkezi bir yere sahiptir. Eleştirel Teori etkili tüketim paradigmaları sağlar, örneğin tüketimin sadece bir üretim refleksi olarak görüldüğü Marksist paradigma ve yabancılaşmış bilinç, manipülasyonun ve pasifliğin kaynağı olarak görülen Frankfurt Okulu gibi (Sandlin, McLaren, 2009: 36)”. Tüketicinin kapitalist sistem tarafından kandırılan konumda olması çarpıcı bir tespittir. Tüketici olan birey ve topluma Eleştirel Teori’nin bakışı bilinçlerinin kötüye kullanıldığı, pasifleştirildikleri yönündedir. Eleştirel Teori tüketimin bu hallerine çeşitli yorumlamalar getirerek çözüm yolları aramaktadır. Çözüm yollarını her türlü ortamda denemek durumundadır. “Eleştirel uygulamalar formal eğitim kurumlarının hem içerisinde hem de dışarısında meydana gelir ve hem üretim hem de tüketim süreciyle ilgilidirler (Sandlin, McLaren, 2009: 10)”. Görüyoruz ki eleştirel uygulamaların amacı sadece tüketime ve tüketim kültürüne bir eleştirelilik getirmek değil aynı zamanda tüketimin öncülü olan üretime de eleştirelilik sunmaktır. “Eleştirel direnme sadece tüketimle ilişkili materyal ürünler ve baskı süreçlerine karşı çalışarak değil, aynı zamanda görüntüler ve belirli görüntülerin anlamı ve bu görüntülere yapılan yatırımlar yoluyla sembolik alanda meydana gelir (Sandlin, McLaren, 2009: 10)”.

“Neyin tüketildiği ve nasıl tüketildiği hem farklılık gösteren (diğerlerinden belirli farklılık gösteren) hem de birlik gösteren (belirli diğerleri ile aynı anlama gelen) kimlik sembolleri olarak işlev görürler. Tüketim bunu yapabilir çünkü kimliği şekillendirmede üretimden veya işten daha esnek ve dinamiktir (Sandlin, McLaren, 2009: 38)”. Tüketimin kişilik şekillendirmede etkisi söz konusudur ve bu etkinin birçok alandan daha çarpıcı ve hızlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumun okul ortamına olan yansımaları da düşünüldüğünde doğurabileceği sonuçlar eleştirel pedagojinin istediği yönde olmayacaktır. Eleştirel pedagoji, bu duruma okul ortamında dur diyebilmek için eleştirel tüketici okuryazarlığını teşvik etmektedir. “Eğitimde tüketimin ciddiye alınması gerektiğini ve sadece tüketimin pedagoji olarak nasıl işlediğini değil, aynı zamanda direnen bir “eleştirel tüketim pedagojisinin” neye benzediğini anlamaya çalışmamız gerektiğini (Sandlin, McLaren, 2009: 15)” savunan Sandlin ve McLaren; “öğrencileri eleştirel tüketici okuryazarlığı için hazırlamak onları kendi ve komşu çevrelerde günlük hayatı etkileyen sosyal, ekonomik ve politik meseleler üzerine toplumda konuşmalarda ve tartışmalarda aktif olarak yer almaya teşvik ederek demokrasinin köklerini derinleştirir. Bu yolla, öğrenciler eleştiren sosyal varlıklar olarak, tarih tarafından yazılan değil, tarih yazan kişiler olarak demokratik yaşama katılacak cesareti ve ahlaki sorumluluğu edinirler (Sandlin, McLaren, 2009: 65)” demektirler. Bu ifade ile tüketim kültürünün olumsuz etkilerine bir çözüm önerisi olarak topluma ve çevreye ait sorunlara karşı duyarlı, o sorunları sorgulayan, çözüm yolları geliştiren bireylerin yetişmesini sağlayacak bir eleştirel okuryazarlık çözümü sunmaktadırlar. “Eleştirel tüketim pedagojisi politik, ekonomik, sosyal ve ideolojik dinamikleri görmezden gelemez. Dünyadaki çocukların ticari olarak üretilmiş çocuk kültürünün aslında sadece çokuluslu şirketlerin ve yandaşlarının çıkarlarına hizmet ettiğini anlaması önemlidir (Sandlin, McLaren, 2009: 140)”. Tüketim pedagojisinin ayrılmaz bir ilişki içinde olduğu politika, ekonomi, sosyal ve ideolojik dinamikler aynı zamanda onun ayakta kalmasını sağlayanlar da olduğu için bağıni koparması mümkün değildir. Tüketim pedagojisine eleştirelilik getirecek bir pedagojinin çokuluslu şirketler ve ona hizmet edenlerin amaçlarının gerçekleşmesi uğruna çocukları kullandığını kavraması gerektiği vurgulanmaktadır. Kellner’da eleştirel pedagojinin tüketim kültürüne yönelik incelemesinde eleştirel sürece dikkat çekmektedir: “Eleştirel süreç önemlidir, hegemonik çevrelerde çatlakları ortaya çıkararak ‘sosyal trendleri ve eğilimleri teşhis



etmeye' yönelir (Aktaran Weiner, 2000: 93)". Baskının olduğu ortamda sosyal trendler ve eğilimler şüphesiz olacaktır çünkü baskı bireyi ve toplumu buna yönlendirmektedir. Tüketim kültürünün yapmaya çalıştığı şey de hegemonik güç ve çevreden destek alarak belirli bir amaç için sosyal trendler ve eğilimler oluşturmaktır. Burada eleştirel sürecin önemi ön plana çıkmaktadır. Eleştirel sürecin sorunların yerini tespit etmede ve köküne inmede bireye, eğitimciye her kesimden insana yardımcı olacağı ifade edilmektedir.

Eker'e göre "tüketim kültürü, tüketim estetiği ve dolayısıyla kültür endüstrisinin post-modern dönemin tanımları ve içerikleri olduğunu düşünürsek, geleceğin perspektiflerine etki olasılığını da kabul etmemiz gerekmektedir. (Eker, Aslan 2011: 192)". Tüketimin her türlü kapsamının gelecekçi bakış açısı edinmedeki rolünün önemine dikkat çekilmektedir. Ayrıca tüketim kültürünün etkilerinin özellikle sanat pedagojisi alanında olan göz önüne alınmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü estetiğin ve kültürün bir üreticisi olarak düşünüldüğünde sanatın, tüketim kültürü ve tüketim estetiği ile sıkı bir ilişkide olması kaçınılmaz bir durumdur. Pedagojik durumlara tüketim kültürünün yansımaları söz konusu olacaksa bunun öncelikli olarak sanat eğitimi alanında olmasının gerekçeleri de önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak tüketim kültürünün eleştirel pedagoji içindeki yerini konumlandırmaya ve eleştirel teorisyenlerin tüketime ve tüketim kültürüne hangi açılardan nasıl baktıklarına değinilmiştir. Tüketim kültürü eğitimde önemli bir paradigma olarak görülmeli ve buna uygun olarak eleştirel tüketim okuryazarlığı gibi bilinçlenme ve kültürlenme süreçleri eleştirel pedagoji kapsamında sisteme dahil edilmelidir. Sanat eğitimi ile olan ilişkisi ise daha detaylı olarak eleştirel sanat pedagoji bölümünde işlenecektir.

#### **4.5 Eleştirel Pedagojide Okul ve Birey**

Devletin iş gücünü karşılamak ve devletin siyasi etkililiğini sürdürmek amacıyla olan bir eğitim yapılanmasının bireyin öz varlığını kaybetmesine yol açması eleştirel pedagojinin okul ortamında önem kazanmasına yol açmıştır. "Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972: 12)" olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin bu tanım ifadesi

bile eğitimin birilerinin amacına hizmet etmeyi gütmemesini ima etmektedir. Eğitimin bireyin davranışına kasıtlı olarak istendik bir yön vermesi, eğitimin kimin isteklerine ve kasıtlılığına göre olacağına tartışmasını gündeme getirmektedir. Eğitim tanımının bu bölümde tartışılmasının sebebi eğitimin amacını gerçekleştirecek olan kurumun okul ortamları olmasıdır. Okullar hangi amaca hizmet etmelidir? Okullar ne için öğrencileri eğitmelidir? Okulların siyasi ve ekonomik hedefleri olmalı mı olacaksa ne yönde olmalıdır? Okul bireye ve topluma ne gibi katkılar sağlar? Bu sorulara cevaplar bu başlık altında aranacaktır. Eleştirel pedagoji okula birçok pedagoji türünden daha fazla önem vermektedir. Çünkü okulun potansiyeli diğer kurumların potansiyelinden daha fazladır ve hitap ettiği kesim olarak düşünüldüğünde en çabuk etkilenecek birey kesimine yani çocuklara ve gençlere yönelik olması gücünü artırmaktadır.

Eğitimin bireyin kişisel ve sosyal gelişimine ve toplumun kültürel zenginleşmesine katkı sağlayabilmesi ve insanı özgürleştirici gücünün açığa çıkarılabilmesi için kapitalist sistemin etkisinden soyutlanması ve eleştirel pedagojinin kuram ve uygulama bilgisine ihtiyacı vardır. İhtiyacı vardı çünkü “Okullarda bilgi üretimi her zaman güç ilişkilerinde belirli yerler işgal eder. Yaratıcı olduklarını iddia ettiklerimiz de dahil olmak üzere bütün bilgi formları kaçınılmaz bir şekilde değerlendirici seçeneklerle ilişkilidir (McLaren, 1993: 23)”. Okullarda üretilen bilginin okul dışında bir durum yada güç ile olan bağının artık kabullenildiği bir çağ olarak günümüzde, yaratıcılığın bilgi ile olan birlikteliğini de dışarıdaki güçlerin (teknoloji, medya, vs. gibi) etki ettiği söylenebilir. Bu konuya ilişkin McLaren eğitimsel liderlik kavramını ortaya atmakta ve eğitimsel liderlik için “okul müfredat ve uygulamalarına hakim olan diğer demokrasi bozukluklarıyla ve asimetrik güç ilişkilerini sürdüren politika ile sosyal mekanikleri sistematik olarak eleştirmeyi içeren bir söylemle meşgul olmalıdır (McLaren, 1990: 39)” demektedir. Eğitimsel liderlik güce ve güç ilişkilerine bağlı politik bir varlık olduğu zaman, eğitimin doğasının dışındaki olgulara müdahalesi söz konusu olmaya başlar ve doğal olarak demokratik ve sosyal söylemlerin okul içinde eleştiriye malzeme olması kaçınılmaz olur. Bu durumda eğitimsel liderlik; liderin kim olduğundan ziyade liderlik ya da otorite vasıflarının ne olduğuna ilişkin bir özellik çağırıştırır. Eğitimsel liderlik; sosyal, politik, pedagojik değerlerin ya da işlevlerin bütünleşmesine zemin ve olanak sağlayan bir eleştirel mekanizmayı okul müfredatları içine taşımayı çağırıştırır.

Dolayısıyla eğitimsel liderlik, çeşitliliklerin ve baskın olguların dengesini, uzlaşımını ve birlikteliğini sağlayan unsur anlamına gelebilir. McLaren bu konuya dair şunu da belirtiyor: “Böyle bir söylem dilin bütünlük ve benzerliğinde daha fazla ifade edilemeyebilir. Bunun yerine bu, okul dilinin mücadelesi, devrim ve sosyal sorumluluk, toplumsal ve eşitlikçi bir ilgi mercii olarak eğitim sunan radikal değişimin ne olduğunu tam olarak gösteren bir dili istihdam etmek zorundadır (McLaren, 1990: 39)”. Eğitimsel liderlik ile eleştirelliğin temasını sağlayan asıl mekanizma dildir diyebiliriz. Bu dilin gerçek karakteri, söz konusu değişkenlikleri ve farklı olguları bütünleştirmede kullandığı eleştirel grameri de açıklamalıdır. Bu dil, kültürel, sosyal, sanatsal, politik ve insani bir paydayı işlemek üzere geliştirilen bir eğitimsel dil olarak da gösterilebilir.

Eleştirel pedagoji okul ortamına demokrasi ağırlığının konulması ile politik yanının eritilebileceği görüşünü savunmaktadır. Ancak demokratik eğitim verdiği düşünülen eğitim kurumlarında bile baskının imarelerinin görülmesi söz konusu olabilir. John C. Calhoun ve Richard Nixon demokratik bir okulda baskının kendini gösterebileceği formları maddeleştirmiştir. Onlara göre “Demokratik okullar”da baskı öncelikle: İllüzyon ( ve ya suretinin aksi hayal kırıklığı), karmaşa ( Sorunları netleştirmek yerine karıştırmak), oyalama – ilgiyi önemliden önemsizce çekmek ( Belki de Amerika’daki en büyük sorun), bölme – güçsüzlere birbirine düşürerek güç sağlamak yoluyla açıklanır (Aktaran Knight, 2000: 221)”.

Demokrasinin okul ortamı içinde illüzyon, karmaşa, oyalama, bölme gibi kavramların karşılığına denk getirilmeye ya da bu kavramlardan temellenen bir yapıya sahip olmasının otoritelerce istenmesi ile ortaya göz boyayan bir demokrasi anlayışı çıkmıştır diyebiliriz. Eleştirel pedagoğlarda ve post-modernist tavırla karşı bilinçleri uyandırarak, sorgulamaya teşvik ederek, ezilen ile ezen arasındaki farklılıkları kültür ve eğitim yapıları içinde çözmeye çalışarak demokrasi adı altına gizlenen sisteme zıt bir tavır sergilemektedir.

“Eleştirel pedagojiye dönersek, bireyin sosyal çevresindeki çelişkilerin farkında olduğunu belirtmek önemlidir. Eleştirel pedagojinin çok formlu bir duruma tepkisi farklıdır, çünkü “modern” bir kişilik kavramını benimser. Çok formlilik geçici ve potansiyel olarak tehlikeli bir durum olarak görülür; ideal olarak kimlik ya o durumun dışındaki bir kuralla (Habermas’da olduğu gibi) ya da çok formlu kaza eseri

özelliklerini aşan etkileşimli durumların formal özellikleri ile meydana gelmelidir. Pedagoji bireysellik ile sosyal söylem arasında bir üründür. Öğrenciler ve öğretmenler metinsel, ilişkisel pedagojiye hayat verir (Gabel, 2002: 179)”.

Bireyin sosyal çevresindeki çelişkilerden anlaşılması gereken, o bireyin sosyal eleştirinin çelişkilerden beslenmesi gibi bir sonuç ortaya çıkar mı? Birey ile sosyal çevresi arasında yaşadığı çelişkiyi betimlemenin ilk adımı, sosyal çevrenin kendisiyle çeliştiğini iddia etmek, inandıkları, benimsedikleri, hoşlandıkları biçim ya da yaşantı karakterleri ile ilişkisini betimlerken bunu çelişki olarak ifade edebilir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal konum içerisinde yüz yüze geldiği çelişkileri anlamlandırabilmesini sağlayan eleştiridir. Çelişkilerden güç kazanmayan bir eleştirinin varlığı düşünülemez. Çünkü eleştiriye kaynak sağlayan zaten çelişkidir. Çelişkinin olduğu yerde eleştirilecek bir durumda var demektir. Bu sebeple bireyin çelişkileri de eleştirel pedagojinin konusunu oluşturur.

Pedagoji söyleminin bireysellik ile sosyal söylem arasında olması detayı önemli görülebilir. Sosyal söylemler değişkendir. Bu durumda sosyal söylemler ile bireysellik arasındaki bağlar, o dönemin, çağın pedagojik gerektirmesi olarak sunulabilir.

Pedagoji insanı hem toplumsallaştırır hem de bireyselleştirir diyebiliriz. “Eleştirel pedagojinin önemli basamağı kişilik oluşumunda aşkın bir ilkenin varlığını reddetmesidir. Yine de, eğitim amacı olan tutarlı ve kendi kendine özdeş bir kişi eleştirel kuramda korunur (Wardekker, 1997: 51)”. Eleştirel pedagojide bulunan özgürlük kavramı sonuçların olumlu ya da olumsuz olmasına bakmaksızın değişime karşı dirençli olanlar üzerinde bir umut vaat etmektedir. Bireyin eleştirel teori tarafından korunan tutarlı kişiliği ile toplumun özgürlüğünün farkına varması ve kişilik oluşumunda bilinen dünyanın dışında var olan ilkelerin varlığının eleştirel pedagojide reddedilişi de bu özgürleşmeye olan gereksinimi ortaya koymaktadır. “Problem dünya da yeri ya da kendinin bir anlamı olmayan ya da olamayan böyle bireyler değildir (Gabel, 2002: 185)”. Problem bu bireylerin bu durumlarına sessiz kalmalarının sağlanması ve kendilerini bulmalarına izin verilmemesidir. Eleştirel pedagoji birey için “ahlaki insan, adalet görüşünü ve nezaketini birleştirir. Eleştirel pedagoji aynı zamanda kişinin inançlarının ve fikirlerinin eğitimle nasıl bütünleşik olduğunu ele alır. ...Eleştirel pedagoji geleneği için adalet ve sevgi en yüksek derecede hüküm sürer. Bu durumda,

eleştirel pedagoji ahlaki ve hatta bazıları için ruhsal bir girişimdir (Kanpol, 1999: 27)” Kanpol’un da ifade ettiği gibi eleştirel pedagoji bir sevgi pedagojisidir, özünde insanı sevme ve ona değer verme yatmaktadır. Bu sebeple bireyin inancının ve fikirlerinin eğitimle ilişkili olacağını bilir ve bu veriden yola çıkarak bireyin adil bir dünyada özgür yaşamasına yardımcı olacak yolları gösterir.

Freire, eleştirel pedagojinin bireyin özgürlüğüne yardımcı olmasının yanında bireyin de sorunlu yanlarında dikkat çekmekte, özellikle bireyin eleştirilebilir konumda olmasını şu ifadeyle vurgulamaktadır: “Kişinin sonuçsuzluğunun bilinci onu eleştirilebilir kılar (Freire, 2000: 93)”. Yani bireyin kendi geleceği üzerinde bir hükme varamayışı onun eleştirilebilir bir durum olarak görülmesini sağlar. Eleştirel pedagoji de bireyin bu halini sosyal çevrede ve okulda sorgular durumdadır.

Eleştirel pedagoji okula ve bireye yönelttiği sorgulama ile okulun ve bireyin baskıdan arınmasına ve özgürlüğüne kavuşmasına açık bir kapı sunmaktadır.

#### **4.5.1 Eleştirel Pedagoji ve Öğretmen**

Eğitim ortamının önemli elemanlarından olan öğretmene eleştirel pedagoji uygulamalarında en büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü eleştirel pedagojinin uygulayıcı konumunda olacak kişiler eğitimciler, öğretmenlerdir. Öğretmenler eleştirel pedagojinin amaçlarını ve gereklerini ne kadar iyi çözümler ve özümser ise o derece teorik ve uygulama alanında başarı elde ederler. Öğretmenin eleştirel pedagojideki rolü en basit ve genel haliyle öğrencileri sorgulamaya ve özgürlüklerini yaratmaya teşvik etmeleri ve öğrencilere eleştirel bir dil öğretmeleri olarak düşünülebilir. Daha detaylı incelediğimizde ise Freire, “eğitmenleri, sadece görsellik için eleştirel bir dil oluşturan değil, aynı zamanda öğretilen bir kalp, yeni ve devrimsel bir biçimde seven, şefkati, empatiyi ve merhameti davet eden bir kalp olarak isimlendiriyor ( Aktaran McLaren. 1993: 24)”. Freire, öğretmenlerin sevgiyi ve adaleti ön planda tutarak öğrencilerin kendilerini ve çevrelerindeki bireyleri anlamalarına, anlamlandırmalarına rehber olmalarını dile getiriyor. Eleştirel pedagojinin felsefesini ise Groenke şöyle özetliyor:

“Eleştirel pedagoji felsefi temellerini büyük sosyokültürel ve politik itici güçlerle öğrencilerin sosyo-ekonomik hareketliliğini artırmak ve zekâlarını geliştirmek için çalışan güçlü, profesyonel öğretmen kavramı üzerine kurar. Eleştirel pedagojide öğretmenler bu sosyal ve eğitimsel dinamikleri araştırır, müfredatlarını eğitimin çoklu makro-bilgileri ve öğrencilerin kendilerini toplumda ve çevrelerinde buldukları mikro-durumlar çevresinde tasarlarlar. Bu çeşit öğretmenler, eleştirel pedagoji ve ilgili disiplinler alanlardaki bilim adamları, öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler, toplum üyeleri, profesyonel sosyal hizmet sağlayıcıları ve sosyo-politik organizasyonlar arasında koalisyon kurarlar. Bu bağlamda, eleştirel pedagojiyi takip eden öğretmenler yeni eğitim psikolojileri/öğrenme teorileri, okulların ve içinde yaşayan genç insanların yeni kültürel araştırmalarını ve bu toplumlarda yaşayan ve çalışan organik entelektüellerden alınan bilgileri desteklemek için görüşlerini uygulayan ciddi eğitim öğrencileridirler. Bu öğretmenler içinde yaşadığımız dünyayı yeniden şekillendiren fikirlerin gücü ile insanoğlunun şu anda olduğundan çok daha iyi olabileceği ve insanoğlunun kaderinin bu fikirlerle bağlantılı olduğu inancı ile motive olurlar (Groenke ve Hatch, 2009: 34)”.

Görüldüğü gibi eleştirel pedagojinin hayatıyet bulması güçlü ve profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Öğretmenin görevi öğrenciyi aktif kılmak, sosyal ve eğitimsel dinamikleri takip ederek, onları araştırarak kendi sınıf ortamına göre tasarlamak, devlet, toplum, aile, okul, yönetim gibi alanlarda tampon görevi yapmak, ömür boyu öğrenci kimliğini kaybetmeden pedagojik gelişmeleri takip ederek bunu eğitim ortamına yansıtmak, geleceğe umutla bakarak insanlığın daha iyiye gitmesine motive olmak ve motive etmek olarak belirlenmektedir.

Brent, eğitimci Shor’un eleştirel eğitimde öğretmenin konumuna dair bulgularına ise şu şekilde yer veriyor:

“Shor, sınıfta eleştirel bilinç oluşturmak için, öğretmenin rolünü yeniden tanımlamıştır. 60’ların çok radikal hümanistleri aksine, o kritik yorumların geleneksel öğrenci / öğretmen rollerinin basit bir rahatlama yoluyla bir sınıfta otomatik olarak oluşturulabileceğine inanmıyor. Shor’a göre öğretmen sorumludur; tartışma düzenlemek zorundadır; o tartışmanın verimli görevler geliştirir olduğunu görmek zorundadır. Bu yaklaşımın, ‘sınıfa bir gündem ile gelmeli ama her şeye de hazırlıklı olmalı’ diyerek öğretmenin üstüne ağır gerilimler koyduğunu söylüyor (Brent, 1981: 828)”.

Eğitimcinin rolü olarak eleştirel bilinç oluşturmak, sınıf içinde aktif öğrenci tipine ait sorgulayıcı, çözümleyici, yorumlayıcı potansiyeller kazandırmak ile mümkün gibi görünmektedir. Bilinç oluşumu aynı zamanda bilinç rol modelini de gerektirebilir. Eğitimcinin rol model olarak eleştirel bilinç oluşumunda öğrencilere rehberlik etmesinin de beklendiği anlaşılmaktadır.

Brent'e göre eğitim ortamlarında çeşitli öğretmen tipleri vardır:

“özgürleştirici” sınıfta, Düzenleyici Öğretmen- Hep birlikte sınıfı çağırır, insanlar olduğunu görür, Yardımcı Öğretmen -Nasıl yapılacağını, nasıl proje araştırılacağını gösterir, Savunucu Öğretmen - Öğrenciler tarafından gözden kaçan perspektifler sunar, Muhalif Öğretmen - Mistik veya mantıksız düşünceye karşı tartışır, Öğretim üyesi-Tartışmalar döngüselleştiğinde sınıfı ileri taşır, Kaydedici Öğretmen - Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerinde yardımcı olur, Arabulucu Öğretmen -Merkez noktasında ki kapalı anlaşmazlıkları ele alır, Kütüphaneci Öğretmen -Kaynak malzemeleri sağlar (Brent, 1981: 828)”.

Eleştirel pedagoji bu öğretmen tiplerinin tek bir öğretmenin özellikleri haline gelmesini hedefler görünmektedir. Çünkü eleştirel pedagojide öğretmenin omuzlarına her alanda yükler binmektedir. Eleştirel eğitim verecek bir öğretmen sınıfında yeri geldiğinde özgürleştiren, yardımcı, arabulucu yeri geldiğinde ise düzenleyici, kaydedici, kütüphaneci, savunucu, muhalif, öğretim üyesi rollerine bürünmek durumundadır. Eğer yerine göre bu rollere giremez ise istenen verimi alamayacağı görüşü savunulabilir. Öğretmenin kalitesinin bu kadar çok kritere bağlanması öğretmenin işini zorlaştırıcı görünmektedir. Freire, “öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir (Freire, 2006: 49)” görüşünü eleştirel pedagoji açısından sakıncalı görmüştür. Çünkü yukarıda bahsedilen öğretmen tiplerini uygulayacak bir eleştirel eğitimci, kapları tıka basa doldurmak ile değil kapları gerektiği kadar ve doğru şekilde doldurmak ile ilgilenecektir. Kapların pısrık olması ile kastedilen sessiz ve sorgulamayan ve bilgiyi olduğu gibi kabul eden öğrenci eleştirel pedagojinin karşı çıktığı bir öğrenci tipidir.

Weaver'ın öğretmen rolüne bakış açısı ise daha gelenekseldir, Weaver'a göre “öğretmenler, günlük yaşam tecrübelerinin çeşitli yönlerini yansıtan ve ifade etmeye

yarayan bilgiler iletirler. ...Öğretmenler kendilerini sahnede tanımlarlar ve bir tiyatrodan ya da televizyon karşısında akran izleyicilerle tecrübeler yaşamalarının gururunu duyarlar. Bu sebeple öğretmenler popüler kültür metinlerini doğal, geçerli, günlük bilgileri öğretmek olarak görürler (Daspit, Weaver, 1999: 100)”. Öğretmenlerin günlük yaşam tecrübeleri bir kültürel metnin çözümlenmesinde tek başına yeterli gelebilir mi? Bunun için bir altyapı ve donanıma ihtiyaç duyar mı? Bu ihtiyacı kendisine hissettirecek gerekçeleri de kendisinde görebilir mi? Yani, kendisini eleştirel birey olmaya zorlayacak dürtüyü sergileyebilir mi? Bu bakış açısında olan öğretmenlerin amacı kendi tecrübelerini öğrencilere sanki onların tecrübeleriymiş gibi aktararak bilgi ve deneyim edinmelerini sağlamaktır. Ancak eleştirel pedagojide istenen öğretmenin deneyiminden çok öğrencinin kendisini deneyimlemesi ve bilgiyi ve sosyal metinlerin çözümlemesini kendi tecrübeleri ile oluşturmasıdır. Öğretmenin bu konuda kendi tecrübeleri ile yetinmemesi bunu eleştirel bir alt yapı ile desteklemesi gerektiği düşünülmeli gereken bir konudur.

Gronke ve Hatch öğretmen yetiştirme adına yapılan çalışmaların eleştirelilik boyutunu “Devlet okullarının ve öğretmen üniversitelerinin sosyal değişimi etkileyebilecek yerler olduğu inancıyla, bugün eleştirel çalışmalar yaptıklarını iddia eden öğretmen eğitimi programlarının temel öğeleri haline gelen şeyleri uyguladılar (Gronke, Hatch, 2009: 4)” biçiminde açıklamaktadır. Anlaşıldığı üzere yapılan çalışmaların tam anlamı ile eleştirel çalışmalar değildir ve eleştirel öğretmen yetiştirmede yetersiz kalmıştır. Burada önemli olan bir ifade devlet okullarının ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının sosyal değişimi etkileyebilecek hatta başlamasını sağlayabilecek yerler olduğu inancının benimsenmesidir. Bu da bir önceki bölümde okulun eleştirel eğitimdeki rolünde toplumsal yapıya ve sosyal değişime olan katkısını gözler önüne sermektedir diyebiliriz.

Castells eleştirel eğitimin amacının “eğitimcilerle çarpışan ve çelişen eğitim ve sosyal reform söylemlerinden kaynaklanan politik ve epistemolojik bir mayın tarlasında yol almada yardımcı olmak (Castells, 1999: 2)” olduğunu ifade eder. Yukarıda da açıklamaya çalıştığımız öğretmene düşen ağır görevlerin aslında eğitimcilerle yaşadıkları eğitimsel ve sosyal reform çelişkilerini çözmeye yardımcı olmak olduğu, olumsuzlukları bertaraf etmenin aracı olarak eleştirel pedagojinin öğretmenlere bir



pedagojik araç olarak sunulduğu görülmektedir. McLaren'ın bu zor koşullar altında öğretmenlere önerisi “kültürel seçenekleri incelemeli ve ne derece özgürleştirici veya baskıcı oluklarını (McLaren, 1993: 23)” düşünceleridir. Kültürün, kültür türlerinin (popüler kültür, kitle kültürü, tüketim kültürü, sessizlik kültürü vb.) okul ortamında bireyin üzerinde hangi yönde özgürleştiren mi yoksa baskılayarak sessizleştiren mi bir etkiye sahip olduğunu çözümlenmelerinin faydalı olacağını savunmuştur. Daspit ve Weaver, “Eğitimciler olarak biz kendi iç dünyamıza dönmeli ve mümkün olan her şeyle kendimizi yeniden okumaya başlamalıyız yoksa pedagojinin başlangıcından beri direndiği tek metin, tek ajanda, tek bakış açısı tuzağına düşeceğiz. Ne kadar serbest bırakılmış bir konu gibi görünse de bu öğrencilerimizin çoğul seslerini değersizleştirmekte ve uzaklaştırmaktadır. Tekrar öğrencilerimizle okumaya başlarken kendimizi okumanın tam zamanıdır (Daspit, Weaver, 1999: 40)” diyor. Eğitimcinin kendini yeniden okuması, birkaç karşılık bulabilir. Birincisi kendini yeniden tanımlaması, ikincisi; kendini ve çevresini nasıl konumlaştırdığını çözümlemesi, üçüncüsü ise, kendi eleştirel pedagojik potansiyellerini fark etmesi, geliştirmesi veya yeniden değerlendirmesini ifade edebilir. Sonuçta bunların üçü de, eleştirel pedagojinin eğitimci profili için geçerli durumlar olabilir.

“Eleştirel pedagoji öğretmenlerin ve öğrencilerin işlerini yeniden yapılandırmasına yardımcı olur böylelikle bütün öğrencilere katkıda bulunur. Bu bağlamda eleştirel eğitimciler böyle bir çabanın güç temelli dünyada giderek arttığını anlamışlardır. Bunun öğretmen eğitimi ile ne alakası var diye sorabilir eleştirmenler. Demokrasi içinde yaşadıklarını iddia ederler. Neden bütün zamanımızı politik konularla geçirmek zorundayız? Odak noktamız öğretme ve öğrenme değil mi? Ama demokrasi kırılığandır. Sadece öğretmenler mi baskın kültürel gücün önceden belirlenmiş bilgisinin yöneticileridir? Öğretmenler sadece kendilerine söyleneni yapan görev insanları mıdır? (Kincheloe, 2008: 9)”.

Demokrasi eleştirel pedagoji eğitimcileri için bir kurtarıcı çevre anlamı ifade edebilir. Bu çevre içindeki eğitimcinin gücü ise tartışılabilir. Eleştirel pedagojide otorite tayini yapmak için okul dışı olguları da hesaba katmak gerekebilir. Demokrasi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir. Demokrasiden uzak bir düzlemde ilerleyen öğrenim-öğretim etkinlikleri kendi içinde eleştirel pedagojiye konu olacak türden sorunlar doğurur. Eleştirel pedagojinin ve eğitimin demokrasi ve politika ile olan

ilişkinin öğretmenler kavrayamaz ise uygulayacakları ders programlarında demokrasiden mahrum kalacak ve öğrencilerin özgürleşmesi süreci yetersiz gelişebilir.

Giroux, öğretmenlerin eleştirel eğitimi daha iyi kavrayabilmeleri için cevaplamaları gereken sorular olduğunu ifade ediyor. Bu sorular: “1) sosyal çalışmalar bilgisi nedir? 2) bu bilgi nasıl üretilir ve meşrulaştırılır? 3) bu bilgi kimin çıkarlarına hizmet eder? 4) bu bilgiyi kim elde edebilir? 5) bu bilgi sınıfta nasıl dağıtılır ve yeniden üretilir? 6) daha geniş toplumda hangi sınıf sosyal ilişkileri üretimin sosyal ilişkilerine paraleldir? 7) egemen değerlendirme metotları nasıl mevcut bilgi formlarını meşrulaştırır? 8) var olan sosyal çalışma bilgilerindeki ideoloji ve objektif sosyal gerçeklik arasındaki çelişkiler nelerdir? (Giroux, 1997: 28)”. Peki, bu tespit neye yarayacaktır? Bu sorulara yanıt bulan bir eleştirel eğitimci, bilginin üretilmesinde, konumlandırılmasında, yeniden üretilmesinde, hedef kitesine yönlendirmede, toplumla bağında, not değerlendirme sisteminde, ideoloji ve gerçeklik ile olan ilişkisinde ne kadar önem arz ettiğini tespit edecektir. Bu tespit sayesinde eleştirel eğitimci bilginin aktarıcısı değil bilginin yapılandırılmasına rehberlik edici ve bilginin doğruluğunun sorgulanmasını sağlayıcı bir görev üstlenecektir. “Öğretmen her konuda dengeli tedavi vermek ve sorular ortaya çıkarmayı sağlamak için çabalar ve öğrencilerin çabaları yüzeysel ya da ciddi önyargılı olduğunda daha fazla araştırma önermektedir (Knight, Pearl, 2000: 204)” Öğretmen öğrencileri sorgulamaya teşvik edici ve öğrencileri sınıf içi durumları sorunsallaştırmaya itici bir görev üstlenmektedir. Eğitimcilerin öğrencinin önyargısı ve ilgisizliği karşısında ya da yetersiz çabası karşısında yılmaması gerektiği böyle bir durumda daha çok sorular yönelterek öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi önemli görülmektedir. “Eğitimsel yol göstericilik’ (eğitim uygulamasında tarafsızlığa izin vermez) eğitimcilerden politik olan etikleri ve rüyaları desteklemeleri istenir.) Bu sebeple, tarafsızlık imkânsız olduğu için eğitimsel uygulama, eğitimcilere karar verme, kaçınma ve öğrencilerin katıldığı görevleri tercih etme sorunluluğu sunar (Castells ve arkadaşları, 1999: 85)” Castells ve arkadaşları burada önemli bir konuya, eleştirel pedagojinin tam olarak karşı çıktığı bir konuya temas etmektedir. Öğretmenlere geleneksel pedagojide yüklenen politik olan etikleri ve rüyaları destekleme görevi ve bu görev sebebiyle eğitim ortamlarında daima bir seçim yapma ve taraf olma durumu ile karşılaşılacağı belirtilmektedir. Elbette ki eğitim ortamında bir taraflılık söz konusu

olacaktır ancak eleştirel pedagojinin öğretmenlerden beklediği taraf olurken adil olmaları ve bunun kimsenin özgürlüğünü ve demokratikliğini kısıtlar hale gelmemesidir.

“Freire’ye göre “özgürlükçü bir eğitim çalışmasının varoluş nedeni uzlaşma güdüsündedir. Kutupları öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır (Freire, 2010: 51)”. Bu ifade eleştirel pedagojinin gayesini özetler niteliktedir. Eleştirel eğitimin yapmak istediği öğretmen ve öğrencinin karşılıklı diyalog halinde olarak yeri geldiğinde rollerini değişmesi ve dünyayı okumayı birlikte öğrenmesidir diyebiliriz.

#### **4.5.2 Eleştirel Pedagoji ve Öğrenci**

Eğitimin içinde öğrencinin varlığının olmazsa olmaz durumu eleştirel pedagoji için de geçerlidir. Her eğitim durumu öğretmen, öğrenci, öğretilecek bilgi ve bilgiyi yönlendiren amaçlardan oluşur. Öğrenci eğitim durumunun kilit noktasıdır. Eğitimin, öğrencinin gelişimine ve yetişmesine yardımcı olma amacından sapsa eğitim öğrencilerin öznel güçlerini görmede hasar yol açabilir ve dolayısıyla nesne haline gelmelerine neden olur. Eleştirel pedagoji eğitimin öğrenciler üzerinde gerçekleştirmeye çalışılan baskın güçlerin ve politikanın amaçlarına karşı bir oluşum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Giroux, “politik olmayan pedagojiler öğrencileri sessiz ve güçsüz kültürel nesnelere haline getirir, eleştirel pedagoji öğrencilerin kendi anlamlarının yazarı olmalarına yardımcı temin etmelidir (Aktaran McLaren, 1990: 42)” demektedir. Eleştirelliğin politik olmayı zorunlu görmesi gerektiği inancıyla temellenen bu görüş, eleştirel pedagojinin politik bakış açılarını da belirlediğini ortaya koymaktadır. Eleştirel pedagoji, eleştirinin malzemesini politik malzemelerden bulmak durumunda diye bir tespit söz konusu olmaktadır. Eleştirel pedagojinin politik deneyimlere ihtiyaç duymasıdır. Hatta politik deneyimleri olan eğitimciler ya da öğrencileri önemsemesi düşünülebilir. Ama bu bir sorundur ve pedagoji, ne eleştiriye ne de politikayı tam merkeze alır. Pedagojinin merkezinde insan vardır.

Eleştirel pedagoji ideolojiden arınmış, politik yönü nötrleştirilmiş bir pedagojik kuramın mümkün olma olasılıklarını zorlamaktadır. Böyle bir pedagojik kuramın varlığı öğrencinin eğitimin nesnesi durumunda yeniden eğitimin öznesi konumuna getirebileceği düşünülmelidir. Öğrencinin bireysel gücünün yeniden farkına varmasını sağlayacak olan eleştirel pedagoji bunların yanında onların topluma faydalı birer eleştirel vatandaş olabilme potansiyellerini de ön plana çıkarmaya çalışır. Knight ve Pearl,

“öğrenciler güçlerini kullanarak ve güçlerinin çok az olduğu durumları yaşayarak ve her ikisini de vatandaşlık sorumluluğunu anlamak için kullanarak, sorumlu vatandaş olmayı öğrenirler. Vatandaşlığa hazırlanırken, öğrenciler sınıf ortamını önemli konularla ilgilenen bir kurum olarak yapılandırarak hükümeti icat ederler. Kabiliyetli vatandaşlar hazırlamak için kurulan bir öğrenci hükümeti, vatandaşlarının devredilmez haklarını garanti altına alır, kurallar koyar, ihlalcilerle ilgilenir, yürütme ile ilgili kararlar alır, gelişir ve harcamalar yapar (Knight, Pearl, 2000: 202).”

Üstte açıklanmaya çalışıldığı üzere eleştirel pedagojinin genel pedagojiye dahil ettiği durumlardan birisi de, öğrencinin kendisini bir güç olarak görmesi, tanımlaması ya da sunmasıdır. Söz konusu güce sahip birey olarak öğrenci, sorgulamanın, eleştirinin kendi açısından mümkün durumlarına odaklanmak ve bu konuda yeteneklerini geliştirmek için pedagojik bir çevre yaratılmasını ve eğitsel ortamlarda eleştiriye motive edilmesini isteyecektir. Bunun yanı sıra eleştirel pedagoji sınıf ortamında öğrenciyi vatandaş olarak bilinç sahibi olmaya teşvik eder, hakların korunmasının gerekliliğini öğrencilere kavratmaya çalışır diyebiliriz. Giroux,

“eleştirel pedagoji öğrencilerin ve diğerlerinin sosyal, politik ve ekonomik yardımcılık şanslarını sınırlamaktan ziyade genişletmeye adanmış öğretim ve öğrenmenin olduğu bir perspektiften çalışır. Yardımcı olarak, öğrencilerin ve diğerlerinin nasıl risk alınacağını öğrenmeleri, gücün üretici ve egemen bir güç olarak nasıl farklı şekilde çalıştığını anlamaları, dünyayı farklı perspektiflerden yorumlamayı öğrenmeleri ve günlük var oluşu yöneten genel varsayımların ötesinde düşünmeye hazır olmaları gerekmektedir (Giroux, 1997: 169)”.

Eleştirel pedagojinin temel doğrultusu öğrencilerin sosyal, politik ve ekonomik yönlerde ufkunu açmak onlara risk almayı öğretmek, gücün formlarını sorgulamak, dünyayı okumalarını sağlamak ve kalıplaşmış bilgilerden daha fazlasını bulmaya

yöneltmektir diyebiliriz. Bu becerileri kazanan öğrencilerin kendi iç dünyalarına ve çevrelerine duyarsız, ilgisiz kalmaları mümkün değildir.

Mevcut eğitim sisteminin öğrenci algısında birtakım olumsuz yargılar oluşturması söz konusudur. Knight ve Pearl bu durumlardan birine şu şekilde değiniyor: “Öğrenciler çalışma dünyası için hazırlık, eğitim ve iş arasındaki ilişkinin çok iyi farkındadır. Onlar en iyi işin gelişmiş yüksek bir eğitime gitmekle olduğunu biliyorlar. Onlar okul kariyerlerinin erken dönemlerinde kendileri için yüksek öğrenim olup olmadığının farkında da oldular. Eleştirel pedagoji, böyle hiyerarşik bir takip sistemini kınamaktadır (Knight, Pearl, 2000: 204)”. Öğrencilere daha okulun ilk yıllarında dayatılan iş dünyasına hazırlanma güdüsü ve bunun yalnızca çok iyi okullarda okumaktan geçeceği algısı kendilerine olan özgüvenlerini tartmalarına sebep olmaktadır diyebiliriz. Böyle iş ve iyi okul üzerine temelli bir eğitim sistemi okula başladıktan sonra gelecekleri adına iyi okullarda okuyarak iş dünyasında fırsat bulma düzeylerinin olup olamayacağına dair olumsuz duygulara kapılan öğrenciler yaratmaktadır. Oysa gelecekte iş bulmanın yalnızca iyi okullardan geçmediği ve her bireyin kendine göre yapabileceği iş potansiyellerinin olduğu gerçeği göz ardı edilmektedir. Burada bireyin kişiliğine saygı duyulmamakta yalnızca sistemin beklentilerine karşı verip verilemeyeceği değerli bulunmaktadır. Eleştirel pedagojinin bu sisteme karşı olduğu görülmekte ve böyle bir sıralama yapmanın doğru olmadığını savunduğunu anlamaktayız.

#### **4.6 Eleştirel Pedagojiyi Destekleyen Diğer Pedagojik Formlar**

Eleştirel pedagojinin tek başına varlığını sürdüren bir pedagoji olmadığını belirtmek ve eleştirel pedagojinin varsayımları ile bazı yönler açısından paralel doğrultuda giden post-modern pedagoji, anti pedagoji, feminist pedagoji, politik pedagoji gibi pedagoji formlarının varlığından bahsetmek gereklidir. Bu formların dışında Marksizm, hümanizm, Freudyen-psikanaliz, rasyonalizm, modernizm, post-modernizm ve pozitivizmin eleştirel yansımalarını eleştirel pedagojide görmek mümkündür. Eleştirel pedagojinin felsefi alt yapısına en yakın olan pedagojinin üst kapsayıcı yapısıyla post-modern pedagoji olduğu söylenebilir. Ancak eleştirel teorisyenlerden Habermas’ın post-modernizme karşı çıktığı da vakidir (Bkz. Kızılcelik, 2008: 313).

“Eleştirel teorinin ilk kuşağı, modernlik-post-modernlik tartışmalarıyla meşgul olmamıştır. Onlar daha çok Marksist teoriyi güncelleştirme, yeniden değerlendirme ve değişen sosyal koşullarla ilişkilendirme yoluna gitmişlerdir. Buna karşın eleştirel teorinin ikinci kuşağı, özellikle de Habermas, modernlik-post-modernlik tartışmalarıyla doğrudan ilgilenmiştir (Kızılcıkelik, 2008: 312)”. İlk kuşak eleştirel teorisyenlerin odak noktasının Marksist teori ve sosyal durumlardan oluşmasının nedeni bu konuların çözümlenmeden post-modernliğin çözümlenmesine geçilememesinden kaynaklı olabilir. Çünkü kültürü yeniden yorumlamadan ve Marksist teori ile temas ettirmeden post-modernin kültürle ve eğitimle olan ilişkisini irdelemek bağlamların doğru incelenmesini engelleyebilir.

Post-modern pedagojinin eleştirel pedagoji gibi bireyin özgürlüğünü önemsemesi, varlığına saygı duyması ve evrensel bilgiye karşı durması söz konusudur. Bu yönleriyle eleştirel pedagojiye destek veren bir pedagojik form olarak düşünülebilir. Feminist pedagojinin eleştirel pedagoji ile bağı farklı cinsiyetlere olan adaletsiz muameleden geçmektedir. Feminizm de eleştirel teori de ayrımcılığa dur demenin yollarını aramaktadır. Bunu sağlayabilmek için de eğitim ortamlarına demokrasi, eleştiri, özgürlük gibi kavramları yerleştirmeye çalışmaktadırlar.

Feminizm, “toplumsal hayatın yeniden yapılandırılması için daha geniş bir politik mücadelenin bir parçası olarak farklılığın önemini savunur. ... Öznelliklerin ve politik hayatın meydana getirilmesinde kurumsal yapıların önemini kabul ederek, insan faaliyetleri ve sosyal yapılar arasındaki ilişkiyi kabul eden sosyal eleştiriye destekler (Giroux, 1997: 215)”. Giroux’un da belirttiği gibi feminizmin yeniden yapılandırma, politik mücadele kavramları üzerine odaklanması durumu vardır. Bu durumun eğitime yansımaları kaçınılmazdır. Eleştirel pedagojinin de yeniden yapılandırma ve politikayı ele aldığına önceki bölümlerde değinilmiştir. Bu yönlerden iki pedagojik formun müşterek bir paydada buluştuğunu söylenebilir.

20. Yüzyılın sonlarına doğru gündeme getirilen anti pedagoji başka bir pedagojik boyutu ele almaktadır. Anti pedagoji okulsuz toplum düşüncesiyle eleştirel pedagojiden farklı karakter sergilemektedir. Eleştirel pedagoji okula karşı çıkmamakta okulu yeniden

yapılanmanın bir fırsatı ve özgürleştirici, demokratik uygulamaların yapılacağı kurumlar olarak görmektedir. Bu farklı yaklaşımları ile birbirlerinden ayrıldıkları söylenebilir. Ancak anti pedagoji “pedagojik organizasyonlar toplum gibi bireyin gelecek düşüncesi hakkında karar vermektedir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 15)” görüşü ile eleştirel pedagojinin savunduğu pedagojik durumların ideoloji, güç, politika gibi nedenlerden dolayı tutsaklığına yakın bakış açısı içermektedir.

Eleştirel pedagojiyi destekleyen diğer bir pedagojik form ise politik pedagojidir. “Politik pedagoji tüm ezilen insanlar arasında duygu ve yükümlülük bağı kurmak, okulların sosyal kopya araçlarından fazlalaşmasını sağlamak, kültürel stilleri yabancılaşma belirtilerini ayrı grupları bir araya getiren itici gücün içinde zıtlığa çevirmek, güce beyaz bakışın gücünü azaltmamıza ve odaklanmamıza yardımcı olabilir (McLaren. 1993: 24)”. Politikanın içinde çok yüzlülük, değişkenlik kavramlarını barındırdığı düşünüldüğünde politik pedagoji ile eleştirel pedagojinin birbirine yakın anlamları ifade ettiği düşünülebilir. Eğitimcilerin politik pedagojiyi sadece bir güç unsuru olarak algılamasından uzaklaşmaları ile bu pedagojinin pratikte tecrübelerle harmanlanmış bir biçimde toplumun en basit örneği olan sınıf ortamına getirilmesi toplumun aynası olan sınıfın güç kavramını olumsuzlamasına, kültür aktarımını sorgulanmasına ve ayrımcılığı ortadan kaldırmasına fırsat verebilir görünmektedir. Eğitimcilerin politik bakış açısı üzerindeki etkileyici rolleri yadsınmamalıdır. Eğitimcilerin bu rolleri sayesinde empatik anlayışla yetişen öğrenciler, ezen ile ezilen arasındaki ilişkiyi kavrayan ve bu ilişkiye neden olan sebepleri sorgulayan birer vatandaşlara dönüşebilir.

Eleştirel pedagojinin içinde yansımalarını gördüğümüz psikanaliz ve Marksizm’e dönersek: “Eleştirel teorisyenler, öncelikli olarak Marksizm ile psikanalizin sentezini disiplinler arasındaki sınırların ortadan kaldırılması ve uzmanlaşmanın yok edilmesi, yani disiplinler arası/üstü çalışmalara zemin oluşturması noktasında benimsemişlerdir (Kızılcılık, 2008: 84)”. Dellaloğlu, “Frankfurt Okulu’nun eleştirel bir başka boyutu da psikanalizdir. Okul, birey ve toplum arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde, Markisizm ve Freudcu psikanalizin birlikte kullanılabilmesini (Dellaloğlu, 2007: 51)” ifade etmiştir Birçok alanda okul düşünürlerinin psikanaliz kuramı eleştirel bakış açılarını yansıttıklarını görmekteyiz ancak Frankfurt Okulu’nu, psikanaliz eleştirel boyutu sanat

alanına yansıtılmamıştır. Bilakis “Adorno böyle bir yaklaşıma açıkça karşıdır. Adorno’ya göre psikanalitik kuram, temel olarak sanat eserlerini yaratıcılarının bilinç dışının bir projeksiyonu olarak değerlendirir (Dellaloğlu, 2007: 54)”. Burada sanat ürününün bilinçsiz bir edim olarak algılandığı görülmektedir. Adorno’nun böyle bir açıklama yapmasındaki sebep sanatı psikanaliz doğrultusunda ve psikanalizin sanata bakışı üzerinden yorumlamasından kaynaklıdır. Bu açıklamalardan kuvvet alarak eleştirel pedagojinin psikanalitik kuram ile olan ilişkisinde sanata, sanat eseri üretimine ve sanatçıya farklı anlamlar yüklediğini söyleyebiliriz.

“Adorno, Marks’ın materyalist diyalektiğinden ve Hegelci idealizme yönelik eleştirilerinden çok şey öğrenmiştir (Bottomore,1989: 16)”. Eleştirel teorisyenlerin öncülerinden gelen Adorno’nun Marksizm’den ve Marksizm’in eleştirisinden temellenen bir eleştirel teori yapılandırıldığını söyleyebiliriz.

#### **4.6.1 Post-modern Pedagoji**

Eğitim her geçen gün değişmekte ve dönüştürülmektedir. Bu sebeple kendini yenilemek durumundadır. Gelenekselliğin bittiği, modernin moda olduğu ancak modernliğin bile geçerliliğinin sorgulandığı bir çağda artık post-modernliğin önem kazandığını görmekteyiz. Çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanına da post-modernin etkileri mevcuttur. Post-modernliğin dünyaya bakışının eleştirel teori ile olan benzerlikleri ikisinin birbirinden etkilenmesini sağlamıştır diyebiliriz. Eleştirel teorinin ortaya çıkışı 1920’lerde ve post-modernizmin ikinci dünya savaşı sonrası 1950’li yıllarda etkinlik kazandığı düşünülürse eleştirel teorinin post-modernizmi etkilediği kanısı dikkate alınabilir. Post-modernizmin ve eleştirel teorinin ortak paydalarının eğitimle olan ilişkisini incelemenin gerekliliği doğmuştur.

Knigh’ta göre “Post-modernizmin gelişi ile eleştirel pedagoji karmaşıklaşmıştır, politik arenaların sınırında gittikçe azalan bir risk altında olmuştur. Post-modernistlere göre demokrasi bir fırsattır ve vaattir ve onlar tarafından sadece bir efsane olarak algılanır ve taraftarları küstahça düzenbazlıktan suçludurlar (Knigh, 2000: 203)”. Demokrasiyi kullanarak insanların üzerinde kurulan güç ilişkileri okullarda en bariz örneklerini sınıf



ortamında öğretim etkinlikleri esnasında göstermektedir. Demokratikliği yani herkesin eşitliğini savunur gibi görünüp kendi amaçlarına doğru bireyleri yönlendiren politik, kültürel, ekonomik baskı unsurlarının post-modernistler tarafından bireylere vaatler verip kandıran otoriteler olarak görülmesi şaşırtıcı değildir. Post-modernizm ve eleştirel pedagojinin demokrasi ile ilişkisi karmaşık da olsa bu durumdan kurtulmaya bir fırsat olması sebebiyle bambaşka bir ufuk açmıştır diyebiliriz. Worth “eleştirel pedagojinin tamamen yanlış olduğu ve yerini post-modern teorilere bırakması gerektiği anlamı çıkarılmamalıdır. Eleştirel pedagojinin niyetleri post-modern teoride en azından bir alanda devam ettirilmelidir (Worth, 1993: 6)” diyor. Post-modernizmin eleştirel teoriden daha iyiyi ya da ileriye yansıtmadığı ikisinin arasında üstünlük farkı yapmanın yersiz olduğu bunun yerine ikisinin birlikteliğinden bir pedagojinin yaratılmasını daha doğru olacağını söyleyebiliriz. Çünkü ikisinin de bireye ve eğitime dair yakaladığı özgürleştirici noktalar vardır. Ancak eleştirel teorideki duruma nesnel bakma hadisesi post-modernizm için geçerli olmayabilir. Eleştirel pedagojinin bireyin kimlik oluşumu üzerine etkileri post-modernizmininkilerle farklılık gösterebilir. “post-modernizmin yapısında görecelik tehlikesi vardır. Kimlik oluşumu için evrensel bir ilke olasılığın reddedersek, o zaman değerler ve normlar için hiç referans noktası kalmaz mı ve eğitim sonuçta meşru olmaktan çıkar mı? Birçok eğitimci tam da bu sebepten post-modern teorilerden hoşlanmaz. ...kimlik oluşumu ve kişinin gelişimi, kişilerin yaptıkları seçimlerden sorumlu oldukları tamamen politik girişimler olarak görülür (Worth, 1993: 6)”. Eğitimcilerin post-modern pedagojiye bakış açıları, eleştirel pedagojinin desteği ile netleştirilebilir. Kimlik oluşumlarına ait eğitsel süreçler ile post-modern koşulların paralelliğini kurmak bir eğitimci için zor görünebilir. Ancak koşullarıyla özdeş olabilmenin sosyal tarafı, eğitimin ve eğitimcilerin rollerini günümüzde daha da önemli kılmıştır. post-modernizm pedagojide kimlik oluşturabilecek bir durum mudur? Kimliğin oluşumu üzerinde ne gibi etkileri vardır? Worth’a göre “ihtiyaç duyulan şey kişisel kararları verildiği gibi kabul etmeyen, aynı zamanda tarihsel ve toplumsal kategorilere de başvuran bir kimlik oluşumu politikasıdır. Göreceliğe dayanan bir post-modern kavram tarihi reddeder ve tarihin yerine sosyal değişiklikleri koymaya çalışır (Worth, 1993: 6)”. Worth, post-modernizmi kimlik yaratımında politik bir durum olarak açıklamaktadır. Post-modernizmin görecelilik kavramının pedagojiye sunabileceği katkılar kişilik ve karar oluşumunda bir çeşitlilik yaratması olarak düşünülebilir. Post-

modernizm bir çeşit bireyin kendisini ifade etmede seçtiği yol olarak da düşünülebilir. Castells'e göre "post-modern bir pedagoji genç neslin değişen tutumunu, simgelerini ve arzularını dile getirmelidir (Castells ve arkadaşları, 1999: 110)". Post-modern bir pedagojinin, gençlerin arzularını ve döneme, duruma göre değişen ve farklılık gösteren tutumlarını ifade etmelerine yardımcı olacak post-modern bir söylem dili sağlaması mümkün kılınmaktadır diyebiliriz. Post-modern pedagojiden beklentinin bu yönde olduğu söylenebilir. Lipsitz ise post-modern pedagojinin ayrıcalıklı grupları üzerine yoğunlaşmıştır, Lipsitz için post-modernizm "bağımlı ve dışlanmış gruplara politik ve kültürel kelime dağarcığı üretmek için yeni fırsatlar sunarken, onlara kendi sosyal dünyalarından anlam çıkarmada yardımcı olacak güç-hassas bir söylem geliştirmiştir (Aktaran Giroux, 1997: 198)". Post-modernizmin pedagojik içeriklere olan etkileri yukarıda bahsedildiği gibi sadece normal sıradan bir vatandaş konumundaki gençler üzerinde değildir. Bunun yanı sıra bir topluluğa bağlı veya herhangi bir topluluktan tercihleri sonucu dışlanmış bireyler için politik ve kültürel açıdan kendilerini ifade etmelerinde onlara anlam zenginlikleri sağlayan bir aracı olma özelliği de sergilemektedir. Post-modern söylemin zorluğu ise bireyin iç dünyasında bir keşife çıkmasına ve iç dünyasını anlamlandırmasına yardımcı olurken pedagojik yönünü göz ardı etmesinden kaynaklanabilir. Bu post-modernizmin pedagojiyi önemsemediği anlamına gelmez. Sadece post-modernist bir pedagojik yapılanmanın geleneksel pedagojiyi reddettiği anlamına gelebilir. Öyle ise post-modern pedagojinin gerçekleştirmek istedikleri nedir?

"Post-modernizm güç / bilgi denklemini aşındırdı. Sınıfta bu, öğrencilere daha eleştirel etkileşimli rol vermektedir. Öğrencilerin uzmanlarca tanımlanmış konuyla ilgili bilgiyi pasifçe asimile etmelerinden bir konu alanı ve sosyal ve siyasal bağlam arasındaki aracılığı, ilişkileri ve bağımlılığı keşfetmelerine izin verir. Bu süreç içinde çok önemli sorular yöneltilebilir: Bilgi nasıl oluşturulmaktadır? Kim tarafından? Kimin için? Ne amaçla? Bilgi politik ve sosyal sistemlere nasıl güç ve şekil verir? Bir özellikle kişisel olarak oluşturulmuş ya da belirli bir sınıf, ırk, cinsiyet, cinsel tercih temsilcisi olarak beni nasıl ilgilendirir? Kimin bakış noktasını, deneyimi ya da hassasiyetini içerir? Tarihsel bağlamların bilgi olarak kodlanabilen etkilerini nasıl değiştirir? (Worth, 1993: 6)".

Öğrencileri bilgiyi pasif olarak algılayan değil bilgiyi kendi iç dünyalarında konumlandıran ve anlamlandıran bilgi üreticileri statüsüne erişiren yapılandırmacı ve

post-modern pedagoji, bilginin sadece bilgi olmadığı, bilgi üretilirken öncesinde ve sonrasında ne gibi kültürel, politik, ideolojik, eğitimsel vb. amaçlar taşıdığını fark etmeye başlayan öğrenciler oluşmasına olanak vermiştir. Post-modern perspektiften yansıyan bir pedagoji, hangi bilginin hangi amaca hizmet edeceğini, hangi bilginin hangi tecrübeler ve kişi görüşlerine dayandığını tespitinde, tarihsel olarak tasnif edilerek bireylere kodlanan bilgiler altındaki mesajların anlamlarını öğrenen öğrenciler yaratılmasında ve öğrendikleri sonucu bilgiyi değiştiren bireyler oluşmasında etkili olacaktır.

Post-modern pedagojinin bilgiyi konumlandırmasının yanı sıra okulu konumlandırmasının da incelenmesi gereklidir. “post-modern pedagoji gücün farklı gruplar arasında okulları, demokratik kamu alanları olarak hayal eden daha geniş bir çabanın üzerinde nasıl yazıldığından bahsetmelidir. Bu durumda otorite oto eleştiri ile ilişkilendirilir ve öğrencilerin kendilerine ve başkalarına sorumlu olduğu politik ve etik bir uygulama haline gelir (Castells ve arkadaşları, 1999: 111)”. Post-modern pedagojinin, okulu politik durumların, farklılığın ve gücün tartışıldığı, demokratik ortamların oluşturulduğu alanlar haline dönüştürmek istediği söylenebilir. Sınıf ortamına getirilecek bu tarzda bir eleştiri uygulaması ile öğrencilerinin hem kendi üzerlerindeki gücü hem de başka insanlar üzerine uygulanan gücü sorgulamaları sağlanabilir. Post-modern pedagojide okullar ayrıca “yeni demokratik toplumlar yaratmayla uğraşan; dönüşüm, uzlaşma ve direnç yerleri olarak organize olan kamu alanları gibi düşünülebilir (Castells ve arkadaşları, 1999: 111)”. Okul ortamında sınıfın toplumun küçük bir örneğini temsil ettiği düşünülürse post-modern pedagojinin okul ortamında demokratik toplum meydana getirme çabası içinde uzlaşma, direnç ve dönüşümü barındırması doğal karşılanmalıdır. Çünkü bu kavramların olmadığı yerde demokrasinin varlığı söz konusu olmayabilir. Giroux’da post-modern pedagojideki bu görüşün eleştirel pedagojide olması gerektiğine dikkat çekmekte ve bunu şöyle dile getirmektedir: “Eleştirel pedagojinin dili okulları demokratik kamu alanları olarak kurmalıdır (Giroux, 1997: 218).” Hem post-modern pedagojide hem de eleştirel pedagojide okulu demokratik bir kamu alanı haline getirme hedefi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Demokratik olma durumu, demokrasi sürekli ön plana çıkarılırken post-modernizmin tarafsızlık yanı göz ardı edilmemelidir. Post-modern pedagoji ile eleştirel pedagojinin müşterek olarak işlediği ana temalardan biri taraf olma durumudur. Taraf olma durumu, eleştirelliğin politik, sosyal ve her şeyden önce bireysel bakış açılarını geliştirmenin vasıtası olarak görmenin gereğine işaret etmektir. Taraf olma, eleştirelliğin doğasında vardır ama pedagojinin doğasında var mıdır? Bu soruna çözüm oluşturabilecek vargıyı şekillendirmek için, eğitimin değişen doğası üzerinden hareket edip, post-modern pedagoji ile temaslandırmak gerekmektedir. O zaman ortak bir nokta yakalanabilir. Post-modern pedagojinin göreceli oluşu ve her an her şeye göre değişebilir olma durumu eleştirelliğin taraf olma durumu ile benzerlik göstermektedir diyebiliriz.

#### **4.6.2 Anti-Pedagoji**

Mevcut eğitim paradigmalarının birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerine eleştirel pedagojinin dışında da eleştiri getiren yeni bir söylem olarak anti-pedagojiyi açıklamak gereklidir. Bireyin özgürlüğünün elinden alınmasına, basmakalıp bir şekilde yetiştirilmesine ve sessizleştirilmesine karşı bir direnç mekanizması olarak anti-pedagojinin varlığı ortaya çıkmıştır. Anti-pedagojinin temellerini anti-psikiyatriden aldığını söylemek yerinde olacaktır çünkü anti pedagoğlar da anti-psikiyatrisler gibi var olan durumun aksaklıklarının uygulamadaki sistem ile çözülemeyeceğini buna dur demenin gerektiğine inanırlar. “Anti-pedagoğlar kurumları tamamıyla reddetmektedirler. Onlar ‘anti-psikiyatri’ ile adlandırılardan etkilenmişlerdir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 41)”. Oelkers ve Lehman’ın da tespit ettiği gibi anti-pedagoji ve anti-pedagoğlar okul gibi kurum yapılarına karşı bir bünyeyi barındırmaktadır. Östermeyer’den aktaran Oelker ve Lehmann’a göre ise, “anti-pedagoğlar sadece geleneksel eğitim düşüncesine ve onların alışlagelmiş ispatlamalarına karşı çıkmıyorlar, aynı zamanda bu düşünceden hareketle eğitim ve öğretim meşru kurumlarının düzenlenmesinde de karşı çıkıyorlar. Genç insan ister çocuk yuvasında olsun isterse okulda, her yerde “uslu durmayı, sessiz olmayı ve ellerini konuşmuyayı” öğrenmektedir. Her şey onun başarabilme ve hareket isteminin susturulması için hizmet etmektedir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 40)” Anti-pedagojinin ana savunusu okulsuz toplumdur. Bu açıklama göstermektedir ki anti-pedagojiye göre okul kurumları,

öğrenciyi yani çocuğu baskılayan, aktifliğini pasifleştiren ve en önemlisi sessizlik kültürünün oluşturulduğu yerlerdir. Bourdieu'dan aktaran Yıldırım ise okulları, “aktardıkları bilgilerle egemen sınıf(lar)ın çıkar ve değerlerini meşrulaştırırken, muhalif gruplar için önemli olan bilgi türlerini arka plana iterler. Yani okullar, aktardıkları bilgi ve kültürle doğruluk ve nesnellik adına eşitsizliği sürdürmektedirler. Fakat okullar, eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir (Yıldırım, 2010: 78)” . Bourdieu, okulun güç için hizmet ettiğini, pedagojik yapılanmalar ile gücün çıkarlarını sınıf ortamında meşru hale getirdiğini, gücün dengeyi bozarak okulun içinde eşitsizlik yarattığını belirtmektedir. Daha farklı boyutlarda olumsuz etkileri olabileceği gibi bunun yanında okulun yararlı bilgilerin de aktarıcısı olabileceğine işaret etmektedir. “Bu günkü anti-pedagogların hatası okulu ve eğitimi sert bir şekilde eleştirmelerinde yatmamakta, aksine anti-psikiyatrinin tecrübe ve tezlerini etraflıca incelemeden bu iddiaları ve tecrübeleri öğretim kurumlarına nakletmelerinde yatmaktadır ve bunları “oluşumunu tamamlamış kurumlar” olarak hapisane, ruh hastalıklar hastanesi ve buna benzer yerlerle özdeşleştirmektedirler (Oelkers ve Lehmann, 2003: 42)”. Hapisane, akıl hastanesi gibi benzetmeler okul kurumu için çok keskin ve bilimselliği tartışılabilir tespitlerdir. Çünkü anti-psikiyatri alanındaki söz konusu deneyimlerle eğitim ortamındaki pedagojik durumların değerlendirilmesi sonuçsuzluğa veyahut alakasız sonuçlara mahal verecektir. Anti-pedagogların anti-psikiyatrinin tözleri ile okulu eleştirmeleri hatalı yönlerini göstermektedir. “Okul bir eğitim kurumu olmaktan çok bir pazar, işletme odaklı bir kurum, bireyleri tımar etmeye çalışan bir bakımevi, gözetim altına almaya çalışan bir hapisane ve de insanları eleştirel düşünceye karşı duyarsızlaştıran ideolojik bir araçtır. Okul bazen bu özelliklerinden birisini bazen de aynı anda birden fazlasını göstermektedir. Okul güç ilişkilerinin üretildiği bir kurumdur (Yıldırım, 2010: 121)”. Yıldırım'ın da Oelkers ve Lehman'ın görüşünü destekler bir anti-pedagoji açıklaması yaptığı görülmektedir. Okulun güç ilişkilerinin üretildiği bir yer olarak kabul edilmesi eğitimin taraflı oluşunu da ifade edebilir. Gücün hakim olduğu bir kurumda eleştirel düşüncenin gelişimi de sekteye uğrayacaktır. Anti-pedagojinin güce olan eleştirisi eleştirel pedagojinin güç eleştirisi ile bu yönden benzerlik göstermektedir diyebiliriz. “anti-pedagoji mümkün olan zorlamanın karşısına zorunlu özgürlüğü koymaktadır

(Oelkers ve Lehmann, 2003: 101)”. Baskı ve zorlamanın çözüm yolunu zorunlu bir özgürlüğe bağlanması daha doğrusu özgürlüğün zorunluluk haline getirilmesi, özgürlüğün kelime anlamı ile çelişen bir durum olarak düşünülebilir. Anti-pedagojinin niyeti zorlamanın olmadığı, gönüllüğünün esas olduğu özgür bir pedagojik dünya yaratmak olarak algılanmalıdır. Burada anti-pedagojinin eleştirel yönü söz konusudur. “Anti-pedagojik eleştiri elbette kendisi farkında olmaksızın pedagojik geleneğin zayıf yanını ortaya çıkarmaktadır (Oelkers ve Lehmann, 2003: 111)”. Anti-pedagoji, bunu bilinçli olarak yapmıyor olsa da geleneksel pedagojiye eleştirel teori ve post-modernizm gibi farklı bir perspektiften eleştiri getirmektedir. “anti-pedagoji, pedagojinin önceden takdim ettiği genel geçer değerler olarak aracılık ettiklerini eleştirmektedir (Oelkers ve Lehmann, 2003: 123)”. Modern ve geleneksel pedagojide ki evrensel doğruya post-modern pedagojideki gibi karşı olduğu düşünülebilir.

Avusturyalı filozof ve toplum eleştirmeni Ivan Illich hem eleştirel pedagojiyi hem de anti-pedagojiyi savunmuştur. Yıldırım, Illich’in eleştirel pedagojisine açıklık getiriyor: “Illich’in eleştirel pedagojisinin dayandığı son nokta olarak okulsuzlaşmayı, okulsuz bir toplum idealini görmek mümkündür. Illich okulsuzlaşmayı bilgi ve deneyimin kuramsallaştırılarak pazarlanmasına ve baskı aracı haline gelmesine alternatif olarak ortaya koyar. Okulsuzlaşma demek bireyin kendi deneyimine ve yeteneklerine garantörlük yapacak herhangi bir otoritenin olmaması demektir (Yıldırım, 2010: 201)”. Onun eleştirel pedagoji görüşü okulsuz bir toplumdan yanadır. Okulsuz bir toplum bilginin ticari hale gelmesine, baskının güç kazanmasına, karşı çözüm olarak görülmektedir. Dikkat çeken diğer bir husus ise bireyin yeteneğine ve tecrübesini koruyacak, sertifikalandıracak bir otorite mevcudiyetinin ortadan kaldırılmasına da okulsuz bir toplum düşüncesinin fırsat yaratacağıdır.

Anti-pedagojinin özelliklerini Oelkers ve Lehmann şu şekilde açıklıyor:

“anti-pedagoji öğrenme ve öğretme ilişkilerini değil, sadece eğitim yetkisini ve pedagojik meşrulaştırmayı reddeder. Öyle ki anti-pedagoji, çocuğun ilgilerini vurgular ve çocuğun ihtiyaçlarını dikkate alır. ...Öğrenme öğretmeye bağlı değildir. İnsan her zaman başka birisinin ona bir şey öğretmesinden daha çok şey öğrenir. Bunu ise neredeyse her an yapar. Diğer taraftan ise; bazı şeyler sadece derslerde öğrenilmektedir. ...üniversite hâkimiyet sanatı için de bir elit tabaka meydana

getirmek için öğretim yapmaktadır. ...anti-pedagoji, varoluşçu baskılarla eğitimin çocukları sürekli olarak olumsuz biçimde yönlendirmesinden dolayı kaldırılmasının zorunlu olduğunu iddia etmektedir. ...anti-pedagoji, mutlu çocukluktan değil çocuğun mutluluğundan söz etmektedir. Çünkü anti-pedagoji, çocuğun öznelliğini geliştirmek istemektedir (Bkz. Oelkers ve Lehmann, 2003: 5, 29, 69, 98,165).”

Anti-pedagojik olma durumu tamamen eğitime karşı olma durumu değildir. Anti-pedagojik olmak okul kurumuna ve eğitimin kurumlaşmasına karşı olmaktır. Çünkü anti-pedagoglar okulu, çocuğun özgürlüğünü kısıtlayan ve sessizleşmesine neden olan kurumlar olarak tanımlamaktadırlar. Anti-pedagoji eğitim kurumlarını kaldırmak istemekte ancak yerini alabilecek bir pedagojik modeli tam anlamıyla sunmakta yetersiz kalmaktadır. Çünkü anti-pedagojinin de kendi içinde tutarsız yanları mevcuttur. Bireyi ön plana çıkarmak ve aklı da buna ilave etmek isterken genel pedagojinin amaçları ile müşterek bir yaklaşım yakalamaktadır.

Bireyin kendi kendini eğitmesi ile başkaları tarafından sistemli olarak eğitilmesi arasında şüphesiz farklılıklar olacaktır. Eğitim kurumları, denenmiş ve ispatlanmış evrensel bilgileri çocuğa aktarmak ile yükümlüdür. Anti-pedagoji ise bireyin doğrulara kendisinin ulaşmasından yanadır. Ancak her bireyin yaşam süreci için her bilgiye doğru olarak ulaşması ve hayatını idame ettirebilecek kadar sürdürmesine yarayacak bilgiye ulaşması mümkün olmayabilir. Bu da bireylerin bazı güçlerin etkisinde kalmasına sebep olabilir. Her iki durumda da, anti-pedagojik süreçlerde de geleneksel pedagojik süreçlerde de gücün, bilginin, bireyin ve toplumun durumu irdelenmekte ancak tam anlamıyla post-modern ve eleştirel bir pedagojik yapılanmaya yaklaşmadıkları ve günümüzün eğitimsel sorunlarına çözüm olamadığı sonucuna varılabilir.

#### **4.6.3 Feminist Pedagoji**

Bu başlığa kadar pedagojinin gelişimi, türleri, etkilendiği düşünce sistemleri ve onlarla olan eğitimsel ilişkisi incelendi. Son olarak pedagojinin feminizm ile olan ilişkisi eleştirel pedagojinin yansımaları ile değerlendirilecektir.

Feminizmin ortaya çıkışı 19. Yüzyıla dayanmaktadır ancak etkililiğini 1960'lı yıllardan itibaren göstermiştir. Felsefe sözlüğünde feminizm; “kadınlar için erkeklerle eşit sosyal ve politik haklar talep eden hareket veya öğretisi, ...erkek ve kadın cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi bir eşitsizlik, tabiiyet ya da baskı ilişkisi olarak gören ve dolayısıyla bu baskının kaynaklarını ya da nedenlerini ortaya çıkarıp, baskıyı ve eşitsizliği ortadan kaldırmayı amaçlayan teori (Cevizci, 2002: 155)”, Sim'in ‘post-modern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü’ ne göre “kadınlarla erkekler arasındaki mevcut iktidar ilişkilerini değiştirmeyi amaçlayan bir politika (Sim, 2006: 31)”, Andree'nin ifade ettiğine göre Robert Sözlüğünde ise “Kadınların toplum içindeki rolünü ve haklarını genişletmeyi öngören bir doktrin (Andree, 1993: 6)” olarak tanımlanmaktadır. Kadın hakları savunucusu olarak tanınan yazar Bell Hooks’ da ‘Herkes için Feminizm’ adlı kitabında feminizmi, cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürü ve baskıyı sona erdirmeye amaçlı bir hareket olarak açıklamaktadır (Bkz. Hooks, 2012). Feminizmin yaygın olarak bilinen ‘erkek düşmanlığı’ karşılığının bu sözlüksel tanımlamalarda olmadığı ortaya çıkmaktadır. O halde feminizm bir çeşit erkek cinsiyetine yönelik bir başkaldırı değildir. Feminizm mevcut düzene ve bu düzen içindeki cinsiyet sebebiyle yapılan haksızlık ve dengesizliklere karşı bir başkaldırı olduğu kanısı ağırlık kazanmaktadır. Feminizm, erkek egemenliğinin yerleşik olduğu dünyanın kaldırılması için uğraşmak ve kadının bir birey olarak erkeklerle eşit değer kazanma çabası olarak tanımlanabilir.

Kadının yeri tarihin sayfalarında bile adından bahsedilmeyerek bir haksızlığa maruz kalmıştır. “İktidarın erkeklere ait, dolayısıyla eril olduğu bir dünyada tarih bilimi, önceleri yalnız güçlülerle ilgilendikten sonra, işçilerin ve köylülerin geçmişteki durumlarına ilgi göstermeye başlamıştır ama günümüze değin kadınların tarihini hep göz ardı etmiştir (Andree, 1993: 7)” Kadınların toplumdaki yerinin göz ardı edilmesi, onların mevcut potansiyellerinin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dikkate alınmaması feminizmin feminist pedagojiyi doğurmasını da sağlamıştır. Kız çocuklarının eğitim dünyası içindeki konumu feminist pedagojide çok hassas olarak sorgulanmıştır. Kızların eğitildiği zaman toplumdaki eril güçlerin yasakladığı tüm kimliklere bürünebilecek potansiyellere sahip olduğu görüşü hakimdir.



Grumet'ten aktaran Sandell feminizmin pedagojiye olan yönelişini şu şekilde yansıtıyor: “Eğitim alanında kadınların hâkimiyetini, fakat paradoksal açıdan da güç kaybını tanıyarak, feministler okulun hiyerarşik ve ataerkil yönlerini, müfredatını ve metotlarını, “gizli müfredatın” nasıl kadınların başarısına karşı çalıştığını belirleyerek irdelediler (Sandell, 1991: 179)”. Pedagojik müfredatların cinsiyete göre ayırım yaptığı ve kadının başarılı olmasının önünde bir engel teşkil ettiğini savunan feministler pedagojiye müdahalede bulunmuşlardır.

Lather ise “her konu feminist bir konudur ve nerdeyse her eğitim makalesi bakışı ile yapılan feminist çalışmaların çeşitliliğini belli eder. ...böyle çalışmalar kişinin sorgulama merkezinde cinsiyetin toplumsal yapısını koyan feminist çalışmalar yapmak için örnek teşkil eder (Lather, 1992: 91)” olduğunu varsayıyor. Her konunun feminist bir konu olduğu görüşü, beraberinde her eleştirel etkinliğin ya da yönelimin de feminist olabileceği görüşüne paraleldir diyebiliriz. Her konunun feminist olmasının kaçınılmazlığı kadını temsil ediyor olmasından kaynaklıdır. Pedagojinin de içeriğinin insan eğitimi olması sebebiyle feminizmi de içinde barındırması bir gerekliliktir. “Feminist teorinin eğitime uygulanmasından ortaya çıkan feminist pedagoji alternatif bir eğitim modelini temel alır (Sandell, 1991: 180)”. Geleneksel pedagojiye karşı çağdaş ve post-modern pedagoji ile benzer yapı sergileyen feminist pedagoji eğitimde kadının cinsiyeti yüzünden fırsatlardan mahrum bırakılmasını sorgular. “Feminist pedagoji kuramda, duygular aile ilişkileri, bilinçaltı ve irrasyonel ile ilişkili feminist özgürlüğü belirlemeye hizmet eder. Bu kavramsal araçlar bu analizlerde politika ve tarihteki kökenlerini saklıyorlar, ırkçı ve sınıf önyargılarını görmezden geliyorlar ve kamu gücünü yok ettiği için daha baskıcı güncel kapitalist ideoloji hareketleri ile kesişme noktalarını gizliyorlar (Goodman, 2004: 33)”.

Penn'e göre “Feminist pedagoji, eğitimin yeniden yapılanmasına karşılık gelecek için geniş bir yelpaze sunar. Feminist pedagoji nedir sorusuna feminist öğretmenler olarak verecek birçok cevap vardır (Penn, 1997: 217)”. Eğitimin yeniden yapılanmasının gerekliliği ortadadır ve eleştirel pedagoji de eğitimin yapılandırılmasına hizmet etmektedir ancak feminist pedagojinin sunduğu bu geniş eğitim yelpazesinden faydalanmayan eleştirel pedagoji bir yönüyle eksik kalacaktır. Feminist pedagojiyi en

iyi tanımlayacak olanların bu alanda birçok soruna tanıklık etmiş olan feminist öğretmenler olacağı görüşü de ifade edilmektedir. Feminist teorisyenlerin eğitim ortamındaki feminizm sorunlarına feminist öğretmenler kadar derinden yaklaşamayacağı açıklanmaya çalışılmıştır diyebiliriz (Bkz. Penn,1997:217).

Sandell, sınıf ortamında öğretmen ve öğrencinin konumunu feminist pedagojiye göre konumlandırarak belirtiyor:

“Pratik açıdan, feminist pedagojinin savunucuları konuların sunulmasında, öğretmenin ve öğrencinin rolünde ve sınıfların yapısında değişiklik önerir. Konu sunumunda önerilen değişiklikler ders konularında üç seviye –teori, araştırma ve öğrencinin (ve öğretmenin) gözlemleri ve geçmişi- arasında özel ilişkiler kurmayı içerir. Konu sunumunda önerilen değişiklikler öğretmen ve öğrencilerin geleneksel rollerini değiştirmeli, yeni aktivite ve bilgilere yol açmalıdır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler (dışarıdan) otoritelerin bilgilerine bağımlı olmaktansa, kendi uzmanlıklarını geliştirerek güçlenmelidirler. (Sandell, 1991: 182)”.

Feminist pedagojinin geleneksel pedagojiye karşı tepkide olduğu ifade edilmiştir. Geleneksel pedagojideki kesin olarak belirli öğrenci ve öğretmen konumlarının feminist pedagojide tıpkı eleştirel pedagoji ve post-modern pedagojideki gibi dönüşümlü olarak değişebilir olduğunu anlatmaktadır. Otorite kavramı yine eleştirel pedagoji ve post-modern pedagojide olduğu gibi feminist pedagojide dışlanmaya ve etkileri yok edilmeye çalışılmaktadır. Otorite ile yönetilmek yerine kendilerini geliştirerek güçlü konuma gelmelerini öğrenci ve öğretmenlere önermektedir. Maher'den aktaran Sandell'e göre

“Feminist pedagoji teorilerinde, öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin güçlenmesine yardımcı olabilecekleri bazı yollar vardır. Bu yollardan birisi konu olarak kendinden faydalanmaktır. Başka bir yaklaşım öğrencilerin kendilerini araştırmacı olarak kullanarak uzmanlaşmalarıdır. Bu şekilde, diğer öğretim yollarından çok daha fazla, öğretmenler öğrencilerden sadece soruları cevaplamalarını değil, onları ortaya çıkarmalarını, bilgiyi öğrenmenin yanı sıra, yaratıcı olmalarını isteyebilirler. Öğrencileri özne ve araştırmacı olarak görmek öğretmenlerin ders yapılarını gözden geçirmelerini gerektirir. ...Feminist pedagojiyi kullanarak, öğretmen “simültane çevirmen” işlevi görür ve birçok perspektifi yorumlar, öğrencilerin öykünmesi için hem yardımcı hem de iletişimci bir model olur (Sandell, 1991: 183)”.

Feminist pedagojide öğretmene önemli roller verilmiştir. Öğretmene düşen bu rollerden biri ise bu vasıfların kazandırılacağı öğrencileri araştırmaya yüreklendirmek, araştırmaya ilk adım olarak kendilerini keşfetmelerini sağlamak, bilgiyi keşfedenler haline dönüşmelerine destek olmaktır. Gücün etkilerinden kurtularak uygulanması gereken bu yöntemler eleştirel pedagojinin de savunduğu yöntemlerdir.

Goodman, yukarıda çeşitli görüşlere desteklemeye çalıştığımız eleştirel pedagoji feminizm-feminist pedagoji ilişkisine başka bir açıdan değinmektedir: “Eleştirel pedagojinin feminist eleştirisi özelin gücünü kapsamlı analiz etmesi ve ona direnmesi bakımından eleştirel pedagojinin cinsiyet baskısına karşı gelme potansiyelini tanıyamamıştır. Aslında, Dewey’in gelişimciliği ve 1960ların ve 1970lerin feminist bilinçlendirmelerinden çıkıp, eğitim kuramlarını yeni sosyal hareketlerle birleştirerek, “feminist pedagoji” yandaşlarının eleştirel pedagojinin ant-feminizmi dedikleri şey için eleştirel pedagojiyi eleştirmiştir. (Goodman, 2004: 21)”. Eleştirel pedagojinin diğer bir adı ile özgürlüğün pedagojisi olması, her tür etnik gruba, ırka, sınıfa ve en önemlisi cinsiyete sunmaya çalıştığı eşitlik, baskıdan kurtulma ve özgürleşme durumları Goodman’ın yukarıdaki tespiti ile çelişmektedir. Bu sebep ile bu görüşe katılmayabilir. Aksi olarak eleştirel pedagojinin feminizmi ve feminist pedagojiyi desteklediği ve feminist pedagojinin uygulanmasına uygun zeminler hazırladığı söylenebilir. Giroux bu görüşü ispatlar nitelikte şu açıklamayı yapmaktadır: “Eleştirel pedagoji kavramının temelinde farklılığın post-modern kavramını politığın üstünlüğü üzerine feminist vurgu ile birleştiren bir fikir politikası vardır (Giroux, 1997: 224)”. Feminist vurguya yani feminizmin eğitime olan yansımalarına önem verdiği bu ifadeden açıkça anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, eleştirel pedagoji ile feminist pedagoji benzer sorunlara temas etmekte ve çözüm aramaktadır. Feminist pedagojide önemli olan cinsiyet sorunu eleştirel pedagojinin de kapsamında yer almaktadır. Feminist pedagojinin ortaya koymak istediği eğitim yapılanması erkek ya da kadın olarak ayrımın yapılmadığı, insan olarak herkesin eşit olduğu pedagojik bir ortam yaratmak ve bunun yansılarını hayat içinde görmektir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### ELEŞTİREL SANAT PEDAGOJİSİ

#### 5.1 Genel Sanat Pedagojisi ile Eleştirel Pedagojinin Teması / Uyuşması

Sanat eğitimi çok geniş bir kültürü ve kültürel etkinliği kapsar. Sanat eğitimi sadece plastik sanatlardan (resim, heykel, seramik, grafik, yazı...) ibaret değildir. Fonetik, ritmik ve dramatik hata fiziksel alanları da ( edebiyat, dans, müzik, tiyatro, sinema..) içerir.

Sanat eğitiminin ‘görsel sanatlar’ dersi adı altında sanat eğitimi müfredatında sadece plastik sanatları kapsar biçimde yer alması, sanat eğitiminin kapsamını tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Çünkü sanat eğitimi sadece görselliğe hitap eden bir eğitim türü değildir. Bunun yanında sanat eğitimi bir nevi kültür eğitimidir. Diğer sanat dallarının ve sanatın eğitiminin bir kültür ve kültürlenme biçimi olarak verilmesinin göz ardı edilmesi söz konusudur. Sanat eğitiminin diğer disiplinler ile temaslandırılmaması ve sanat derslerinin sadece kendi ekseni içinde değerlendirilmesi, disiplinler arası ilişkiden muaf tutulması güncel sanat eğitimi sorunlarının başında gelmektedir. Arnheim’in, “sanatlar giderek hoş beceriler kazandırmanın bir yolu olarak, birer eğlence ve kafa boşlatma aracı olarak ele alınıyor. Hakim disiplinler, sözcüklerin ve sayıların öğrenilmesi üzerinde daha katı biçimde dururlarken, sanatlara olan yakınlıklar giderek belirsizleşiyor; sanatlar da cazip bir eklenti haline indirgeniyor; herkesin asıl önemlisi bunlar diye düşündüğü konularla ilgili derslere kıyasla sanatlara ayrılan ders saati sayısı azalıyor (Arnheim, 2007: 17)” biçimindeki ifadesi de bu görüşü desteklemektedir. Sanat eğitiminin sadece kafa dinlendirmek, boş vakti doldurmak, hobi edinmek adına resim yapmayı öğretmek olamadığının kavranması ve sanat eğitiminin her eğitim alanına katkı sağlayacak bir vizyon eğitimi olduğunun önemsenmesi gereklidir.

Özsoy’da “resim-iş derslerini, sadece uygulama ağırlıklı ya da “resim” ve “iş” ile sınırlı olarak düşünmek çağdaş uygulamalarla bağdaşmaz ve yaygın sanat öğretimi teorilerinde de artık yeri yoktur (Özsoy, 1996: 37)” şeklinde ifade ederek sanat

eğitiminde resim-iş derslerinin kapsamının dar bir menzilde düşünülmesinin çağdaş eğitim ile bağdaşmayacağını vurgulamaktadır.

“Sanat pedagojisi genel pedagoji ile sıkı ilişkidir; genel pedagojinin temel belirlemeleri ve bilgilerine, didaktiğe, tarihine, eğitim psikolojisine ve gelişim psikolojisinin verilerine dayanır; tüm bu sayılan alanlar da buna karşılık sanat eğitimbiliminin verdiği bilgilerden yararlanır (San, 2003: 19)”. Sanat eğitiminin genel pedagoji ile olan ilişkisinin önemi ve birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerektiği ortaya konulmuştur. Ancak, günümüzde sanat eğitimbiliminin bulgularına diğer eğitimbilim alanlarına verildiği kadar yeterli değer verilmemesi durumu halen söz konusudur. Sanat eğitiminin öneminin anlaşılmasına yardımcı bir kuram olarak eleştirel teorinin varlığı gündeme gelmektedir. Eleştirel teorisyenlerin, sanatı ve sanat eğitimi bir toplumun kurtuluş aracı (Bkz. Dellaloğlu, 2007: 57) olarak görmeleri sanat eğitimiyle özel olarak ilgilenmelerini sağlamıştır. Sanat eğitiminin diğer disiplinleri desteklediğini savunan eleştirel teorisyenler eleştirelliğin sanat eğitimi ile birleşmesinin tüm eğitim alanlarına yarar sağlayacak bir birleşim olacağı üzerinde durmuşlardır. Ancak sanat eğitimi ile eleştirel pedagojinin ilişkilendirilmesine olanak sağlayan genel sanat eğitiminin özelliklerine değinmek gerekir. “Sanat eğitimi, konunun doğasını ve ilgili disiplinleri öğrenmek anlamına gelir; açıklayıcı bilgi kavramı ile ilgilidir. ...Sanat yoluyla eğitim genel anlamda en önemli faktörün eğitim olduğu, en önemli etmenin öğrenci olduğu kavramını temel alır; bu durumda yöntemsel bilgi “nasıl yapılacağını bilmek” önceliklidir (Hickman, 2005: 19)”. Hickman’ın sanat eğitimi, öğrenciyi ve sanat eğitiminin nasıl yapılacağı problemini ön planda tutulduğu bir eğitimsel çalışma olarak tanımladığını söyleyebiliriz. Villaverde’ye göre ise “sanat gençlerin söylemlerle deney yaparak; yaşadıkları yerlerle ve toplumla tutarlı bağlar kurarak; sanatsal yeteneğe rağmen var olan bütün entelektüel, duygusal, kinestetik, sosyal veya gündelik sınırları aşabilecek pedagojik bir araç yaratarak daha fazla özgürlük kazanabileceği bir alandır. Yaratıcılık, algı, önsezi ve sabrın bileşimi sanatsal yeteneği oluşturur ve bütün bunlar gençlerin deneyimlerine eleştirel pedagojinin ilave edilmesiyle geliştirilebilir (Villaverde, 1998: 196)”. Villaverde sanatın varlığının ve eğitime yansımalarının ne gibi olumlu sonuçlar doğuracağı üzerinde durmuştur. Sanatın eleştirel geleneklere paralel bir duruşu her zaman söz konusu olmayabilir. Gelenek haline dönüşmüş eleştirel

bir tutum, sanatın doğasına aykırı durabilir. Bu bakımdan, özgürlüğün daha fazla elde edilebileceği alan olarak sanat, kendi adına geleneksel eleştiriyi dışlayabilir ve bunun yerine daha çağdaş bir yaklaşım olan eleştirel pedagojiyi destekleyebilir.

Görsel sanatlar eğitimi için gerçekten önemli olan soru, sanatın eleştirel çalışmalarda fazladan-estetik ve fazladan sanatsal değeri olup olmadığıdır. “Eleştirel sanat araştırması kendi içinde değerli olmakla ve dışarıdan bunun doğrulanmasına ihtiyaç duymamakla beraber, sanatın yeni tanınan bilişsel önemi bugün eğitim açısından en önemli şeydir (Feldman, 1981: 90)”. Eğitimin sanat ile birlikteliği eleştirel çalışmalara destek sağlayacak potansiyeli yaratır. Ayrıca sanatın eleştirel doğası, eleştirel eğitim ve eleştirel araştırmalarla uyumlu olduğunu da ekleyebiliriz.

Giroux’dan aktaran Villaverde, Giroux’un eleştirelilik ile sanatı temas ettiren şu sözüne yer vermektedir: “pedagoji, değişim, dönüştürüm ve öğrenme koşulları altında doğan bilgi, güç, istek ve deneyim şekillerine dikkat çeker. ...Eleştiriyi mümkün kılan eleştirel gelenekleri onurlandırmak için sanatçıları, öğrencileri ve diğer kültürel işçileri asi vatandaşlar olmaya teşvik eder (Villaverde, 1998: 196)”. Teşvik sanatın doğasından kaynaklanan ve paylaşımı ön plana çıkaran bir isteklendirmeyeleştiriyi, sanat ve sanatçıya ulaşmanın yolunu canlandırır. Eleştiri teşvik olarak pedagojik içeriğe dönüşmektedir. Giroux’un pedagojiyi yeniden yapılandırılmak için yüreklendirdiği kesim içinde sanatçıların olması dikkat çekidir. Bu teşvikte sanatçının da davet alması pedagojiye yönelik eleştirel sorgulamalarda önemli bir kimliği olduğunun göstergesi olarak düşünülebilir. Villaverde “yaratıcılık, algı, önsezi ve sabrın bileşimi sanatsal yeteneği oluşturur ve bütün bunlar gençlerin deneyimlerine eleştirel pedagojinin ilave edilmesiyle geliştirilebilir (Villaverde, 1998: 196)” biçimindeki yorumu ile de sanatsal yeteneklerin geliştirilmesi ve becerilerin gençlere kazandırılmasının eleştirel pedagoji ile kuvvetlendirilebileceğini belirtmektedir.

Hickman ise eleştirel pedagoji uygulamalarının sanata eğitimine yansımalarını şu şekilde açıklamaktadır:

“Sanatta eleştirel çalışma (a) öğrencilere sanatın neden ve niçinini anlayabilecekleri ve yaşayabilecekleri inançlar vermektir (b) bunun gerçekliğini kurmaya çalışan

açıklamalardır. Açık bir mantık ve makul bir açıklama elde etmek için eleştirel çalışmalarla yüzleşmek ve bunu yaparken de öğrencilerden itirazları görmezden gelmek yerine cesaretlendirmek gibi bir görevimiz var. Sonuç mantıklı ve aydınlatıcı inançtır. Bu tarafta öğretmenin rolü ile ilgili memnuniyetsizlik bazı durumlarda sanatçıları teftiş etmeye yol açmıştır. Bunun yanı sıra, bize rafine eleştirel çalışmaların bizi nereye götüreceğini gösterecek eleştirmenlere ihtiyacımız vardır. (Hickman, 2005: 49)”.

Sanatta eleştiri, sanatın doğasını mantığını veya makul karşılanma durumuna odaklanmak zorundadır. Çünkü bu köprü kurulmazsa, ne mantık kavranabilir ne de sanatçıya yüzleşme, sanat eseriyle yüzleşme veya eleştirmenin kendisiyle yüzleşmesi mümkündür.

Giroux sanat eğitiminin eleştirel pedagojik yapılanmaları üzerine açıklamalarda bulunmaktadır. Giroux’a göre sanat kavramlar, süreç ve materyallerle mücadele ederek gençlerin yaşamlarında ve toplumdaki yerini yeniden şekillendirmeleri için bir yer sağlar. Sanat, bu yönüyle gençlere toplum içinde konumlarını belirlemede kendilerinin söz sahibi olması fırsatını sunar. Sanat, bu fırsatı gençlere sunmaya kimlik işi ile başlar, dirençlerini üretici hale getirmeyi, normları, ayrıntıları, kültürel uygulamaları, güç ilişkilerini ve bütün bilgi üretimi nosyonlarını sorgulamalarını sağlar. Giroux’a göre gençlerin kendilerini çevreleyen gizemleri çözmek için tek yolunun sosyal eleştirilere maruz kaldıkları pedagojik müdahalelerdir. Pedagoji insanların kendilerini anladığı ve başkaları ve çevreyle ilgili olduğu süreçleri kullanmaya çalışan metinsel, sözselsel ve görsel uygulamaların bir yapılandırması olarak görülmelidir (Bkz.Villaverde, 1998: 204). Gençlere yönelik toplumsal eleştiriler ile pedagojik müdahalelerin paralellik göstermesi, gençlerin özgürlüğüne bir tür konformist (uymacı) müdahale biçiminde değerlendirilebilir. Genç neslin bilişsel yapılarının oluşturulması üzerinde sanatın biçimlendirici, yönlendirici bir rehber görevi olduğu anlaşılmaktadır. Genç zihinlerin, toplum yapısının içinde var olan siyasi sisteme eleştirel sanat yolu ile bir çözümleme ve başkaldırı yada meydan okumasıyla eleştirel bilinç devamlılık gösterebilir. Sanat eğitimcilerinin nesnel bir eleştirel sanat eğitimcisi kimliğine sahip olması pedagojik müdahalelerin yapılmasında gerekli bir karakterdir. Sanat ve pedagoji birlikteliği eleştiriye de içine aldığı gençlerin potansiyellerinin ötesine geçmelerinde bir köprü olmakta böylece gençler var olan kurgu yaşam düzenleri içinde figüran gibi

yaşamaktansa kendi yarınlarının uyarlayıcıları yani üreticileri konumunda olmak için bir fırsat yakalamaktadır.

“Sanat gençliğe radikal demokrasi ve eleştirel vatandaşlıkla buluşma, anlama, çalışma koşulları sağlar. Bu ister bireysel ister kolektif olsun sanat-yapma süreci yoluyla mümkündür. ...Sanat kişisel okulda olmasına izin verir, bu da bazen çoğu öğrencinin hissettiği yabancılaşmayı ve anlamsızlığı azaltır. Sanat, eleştirel pedagoji, güç ve gençlik bir yerde kesiştiğinde, olasılıklar artar, farklılıkların peşinden gidilir ve umut ve hayal gücü pedagojisi ortaya çıkabilir. ...Sanat ve eleştirel pedagoji arasındaki ilişki hayatlarını yaşama şekillerini radikal olarak değiştirebilecek anlamlı öğrenme tecrübeleri yaratarak gençlerin bilişsel kapasitelerini geleneksel beklentilerin ötesine çıkarmayı sağlar (Villaverde, 1998: 206)”.

Sanat yaparak, demokrasi ve vatandaşlığın özü kavranabilir hale gelir mi? Eleştirel anlayış ile yoğrulmuş bir sanat eğitimi çoklu perspektiflerin doğmasını sağlar bu da ideolojik gücün etkisini kırarak, nesnel bilginin ve araştırmanın gücü ile yetişen bilinçli eleştirel ve demokratik vatandaşlar yetişmesinde etkin rol oynar.

Hickman Tallack'ın “*Eleştirel Çalışmalar: Eğitimin kalbinde değerler*” adlı makalesinde “ ‘eleştirel çalışmaların’ pratik atölye sanatından ayrılması gerektiğini ve sanat üretimine ‘köle’ olmaması gerektiğini savunmuştur (Hickman, 2005: 22)”. Atölye uygulamaları ile eleştirel pedagojiyi sınırlandırmak dar bir alan içinde çözümler aramak gibi olacaktır, eleştirel pedagoji salt sanat eseri üretimi üzerinden ortaya konacak bir eğitim yaklaşımı değildir sanat dışında teoride politik, ekonomik, kültürel etkenler odağında da eğitimi sorgulamaktadır.

## **5.2 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Sistem Yapılanması**

Eleştirel sanat pedagojisinin eleştirel pedagoji ile doğal olarak örtüşmesini sağlayabilecek bir sistem özelliğinden bahsedilebilir ya da baştan öngörülebilir. Çünkü eleştirel sanat pedagojisi, genel eleştirel pedagojinin birey ve kültür tanımlamalarını kullanır. Çağdaş kültür ve toplumda bireyin yeniden tanımlanmasına, yönlendirilebilir yeni özelliklerinin geliştiğinin farkına varılmasına ve bireyin geçmişe oranla kendisine olan güveninin daha fazla işlenmesine zemin hazırlayan değişik ama yöntemsel olarak merkezi çalışmalar söz konusudur. Eleştirel sanat pedagojisinin sistem özelliği



sergilemesi için eleştirinin, sanatın ya da pedagojinin hâkimiyeti düşünülebilir. Kapsam açısından bakıldığında bir pedagojik sistem öngörüsüne katılmak mümkündür. Sanatsal ya da eleştirel kapsamın sistemin tümünü yansıtması tartışmalı olabilir. Burada vurgulanması gereken durum, eleştirel sanat pedagojisinin bağımsız bir olgu ya da yönelimden ziyade hem sanata hem de bireysel potansiyellere bağımlı içeriklerinin etkin olduğudur.

Genel olarak bakıldığında sanat eğitiminin sistem yapılanmasına ait örneklerin zenginliğinden tarihsel açıdan bile olsa bahsedemiyoruz. Çünkü dinamik bir olgu olan sanatın eğitsel sabitler ile sistematize edilmesi güç olmuştur. Bu yüzden sanat eğitiminde model arayışlarının çokluğundan bahsedilebilir ama yerleşmiş ve uzun zaman dayanabilecek modellere rastlanmamaktadır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi eleştirel sanat pedagojisinin pedagoji şemsiyesi altında sistemleşmesi ve eleştirel pedagojiden referans alması normaldir. Sanat ile olan bağımlı ise özellikle eleştirel pedagojinin sosyo-kültürel çalışmalarına yoğunlaşmak için etkin kıldığı ve genel sanat eğitiminin hem nitelik olarak hem de pratik olarak değişmesi gerektiğinin işlendiği biçiminde ifade edebiliriz.

Eğitim sistemlerinin genel hedefleri ile eleştirel pedagojinin genel hedeflerinin tutarlılığında bir sanat eğitiminin modeli yapılanmasını oluşturacak farklı unsurlar vardır. Bu unsurların menzili politikadan eğitime, ekonomiye, ideolojiye, kültürlenme süreçlerine kadar uzanmaktadır.

“Radikal demokrasi, eleştirel vatandaşlık ve güç ilişkilerinin anlaşılması, yorumlanması ya da sorgulanmasında ve geleceklerinin şekillenmesinde gençler aktif katılımcı olabilirler. Şu anda geçmişteki sanat üretme sürecinden miras kalan mücadeleler aracılığıyla öğrenilen dersler, olasılıkların sapması ve çokluluğunu benimseyen bir süreç yerine, tekil cevaplarla sonuçlanan yakınsak bir işlem ihtiyacını giderir. Aksine, süreç çeşitliliği ve olasılıkların fazla olmasını kapsar. Güç ve kararsızlığı merkezsizleştirme de bazen kimlik ve tanımdaki alışılmadık değişkenlikle ilişkilendirilen endişeyi azaltabilir (Villaverde, 1998: 206)”.

Eleştirel sanat pedagojisinin sosyal anlamı, eleştirel vatandaşlık bilincinin ve düşüncesinin dinamik kılınmasında ideolojik, politik, ekonomik ve diğer seçeneklerin

sanat yoluyla irdelenmesini, onaylanmasını ya da reddedilmesini sağlamak olarak gösterebiliriz. Özellikle çocuk ve genç üzerinde konusu ele aldığımızda sanatın ve kültürel olguların sanat ile olan bağının pedagojik mekanizma olarak sunulması mümkün olmaktadır. Villaverde bu konuda Giroux'un şöyle dediğini belirtiyor: "Olumsal geleceği okuma girişiminin bir parçası olarak açılan farklılıklar, olasılıklar ve birden çok görünüm içindeki bir pedagojinin bir ana anlatı perspektifi yerine belirli kavramların çalışmasını, sürecini ve faaliyetini sorunsulaştırmasını varsayar, bu pedagojinin sınırlı ve emirli olmayan temel ilkesi olmalıdır (Villaverde, 1998: 206)". Sorunsullaştırma, çözüme odaklanmanın yöntemidir. Özellikle eğitim ortamlarında öğrencinin sorunlara çözüm üretme yeterliklerinin eleştirel mekanizmada bir güce dönüşmesi sağlanabilir. Bunun neticesinde pedagojinin öznesi olarak bireyler, gücün, otoritenin, kültürün ve toplumun da öznesi olarak değer kazanmaktadırlar. Sanat ve sanatın güncel içerik ve yönelimleri, öğrencilerin, birçok alanda kendilerini ispatlama şanslarını elde etmelerine de odaklanmaktadır.

### **5.2.1 Okuryazarlıklar**

Okuryazarlıklar denilince yazılıyı okuma ya da okuma yazma eyleminden daha derin boyutları ifade ettiği anlaşılmalıdır. Günlük hayat içinde, okuma-yazma ve okuryazarlık kavramları, çoğunlukla karıştırılmakta ve birbirinin yerine yanlış şekilde kullanılmaktadır. Okuryazarlık, TDK'nin sözlüğünde sadece "okur-yazar olma durumu (TDK,1988: 1103)" olarak tanımlanmıştır. Bu tanım okumayı ve yazmayı bilen kişiyi tanımlamak için doğru, ancak okuryazarlıkları tanımlamak için yetersiz bir tanımdır.

Kellner'a göre "Okuryazarlık, toplumun anlamlaştırdığı iletişim simgelerini etkili bir biçimde kullanabilmek konusunda yeterli kazanabilmektir (Kellner, 1995:104)." Okuryazarlık, 1962 yılında UNESCO tarafından da şu şekilde tanımlanmıştır: "Kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanma (UNESCO, 1976: 79) ". UNESCO'nun, okuryazarlık tanımını daha geniş bir eylem silsilesi kapsamına aldığı görülmektedir. Okuryazarlık okuyup yazabilmeden daha fazlası, dünyayı

okuyabilme ve anlamlandırabilme, yaşam hakkında kültürlü olma yetilerini hedeflemektedir diyebiliriz. Okuryazarlıkların, eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, e-okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, sanatsal okuryazarlıklar, eleştirel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık, ekonomik okuryazarlık, eko-okuryazarlık, tüketici okuryazarlığı gibi farklı türleri mevcuttur. Eleştirel sanat pedagojisinde öğretilmesinin faydalı olacağı düşünülen okuryazarlık türleri, eleştirel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, sanatsal okuryazarlıklar ve tüketici okuryazarlığı olarak sıralanabilir.

Bir okuryazarlık metodolojisi açısından bakıldığında, okuma ve yazma ediminin ayrı ayrı işlem ve süreçlerin bir aradalığını gerektirdiğini ya da zorunlu gördüğünü söyleyebiliriz. Bir başka ifade ile okuma ve yazma, ister sanat eserinin karşısında, ister bir sanatsal olayın içinde ya da bir görsel kültür metnin karşısında temelde aynı farklı işlemlerin birlikteliğini ön plana çıkarır. Birinci bölümde bahsedilen sanat eleştirisi metotlarından Feldman'ın metodolojisinde ki dört maddenin ilk ikisi, yani tanımlama ve formal analiz okuma edimi ile açıklanabilir. Yorumlama ve değerlendirme işlemi ise yazma edimi ile açıklanabilir. Burada şunun altı çizilmek istenmektedir; sanat eleştirisi bir okuryazarlık metodu ile aktif olduğunda, hem okumayı hem de yazmayı gerektirir. Zira ne tanımlama tek başına yeterlidir, ne de değerlendirme tek başına yeterlidir. Bu yüzden okuryazarlıkların sanat eğitimine yansımaları önemlidir. Sanat eğitimine katkısı olacağı düşünülen okuryazarlık türlerini tanımlamadan önce Feldman'ın okuryazarlık ve insan üzerindeki etkisine yönelik tespitlerini inceleyelim:

“Eğitilmiş bir insan ortamının pek çok özelliği ile özellikle görsel, elektronik çevre, düzenlenmiş mekânsal çevre, medya çevresi ile başa çıkabilecek biri olarak tanımlanmış olabilir. Çevre davranışlarımızın kontrolünün tasarımı için iyi bir anlaşmadır; genellikle çevre bize tercih ettiğimiz ya da ihtiyacımız olan bir komponun bizi bir parçası yapar gibi görünür böylece bazı kuruluşların bizden yapmamızı istediği şekilde davranışları yapacağız. Genellikle bu bir şeyler satın almaya zorlar. Grafik ortamı ve elektronik ortam her zaman bize bir şey anlatmaya çalışıyor: ne isteyeceğimizi, nasıl yaşayacağımızı, iyi bir yaşam için neye saygı duyacağımızı. Eğer eğitim bu kadar değerliyse, bu dengeleyici bir güç olmalı. İkna edici bu güçlere karşı, hatta makul şartlarda bile mücadele etmeyi sağlayabilmeli (Feldman, 1973: 52).”

Bu ifadeden çevrenin insan üzerindeki olumsuz etkilerinden kurtulmasını sağlayacak bir okuryazarlık eğitimine ihtiyaç duyulduğunun sinyalleri alınmaktadır. İkna edici güçler bireyleri direnç gösteremeyecekleri bir şartlanmışlığa adapte eder biçimde göstermektedir. Örneğin medya ikna edici bir güç ise, medya okuryazarlığı bir güce karşı bir direnç mekanizmasını aktif kılmamanın pedagojik içeriği olabilir. O halde bu durumun eleştiri ile ilgisi nedir? Eleştiri, direncin en önemli pratiği olarak devreye girebilir. Bu yüzden medyanın olumsuz etkiler yaratan gücüne karşı bir direnç yaratılacaksa bunun yolu eleştiriden geçmek durumundadır. Eğitilmiş olmak çevre tarafından sunulan gereksinimlere karşı koymada yeterli midir? Birey kendisi üzerine kurulan düzenek içinde kendisinden beklenen tepkiyi vererek isteneni tüketmekte, istenmeyeni aklından bile geçiremeyecek hale getirilmektedir. Bu durumda eğitimin, bireyin üzerine medya tarafından kurulan baskı ile baş etmesinde birey için yeterli bir kalkan olmadığı görülmektedir. Eğitim ile birlikte bireyi donanımlı hale getirecek başka bir eğitim yani okuryazarlık eğitimi bireyin çevresi ile başa çıkmasında önemli bir bilinçlendirme yolu olarak kullanılmalıdır. Okuryazarlık ile kuşatılmış bir birey çevresi tarafından üzerine konan ahlakı bertaraf etme yetisi kazanır. Yıldırım, Freire'nin "okuma-yazmanın ideolojik ve politik boyutu düşünülmeden onu çözümlenmek olanaklı değildir (Yıldırım, 2010: 103)" biçimindeki ifadesine dikkat çekiyor. Okuma yazmanın yani okuryazarlığın, bireye çevrenin baskısına karşı durmada yardımcı olmasının yanı sıra siyasi yönünü de ele almanın önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Okuryazarlığın bu politik durumu ile bir taraflılığa büründüğünü söyleyebiliriz. Çünkü bir duruma karşı tepki gösterme davranışı o duruma karşı politik bir duruşu da ifade eder. Burada politika olumsuzlanmamakta sadece okuryazarlığında içinde seçimleri ve tepkileri ile taraf olma durumunu temsil ettiği anlatılmaktadır. Freire'nin 'Yüreğin Pedagojisi' kitabının ön sözünde Orhan Koçak "Okuma-yazmayı eleştirel bilinçlenme sürecinin bir parçası olarak ele alır (Freire, 2000: 8)" demektedir. Okuryazarlık eğitiminin eleştirel pedagojiden ayrı düşünülmemeyeceği, birbirini destekler oldukları görülmektedir.

Bir metni okumayı düşündüğümüzde, metnin içindeki örgüyü, plastiği ya da görsel hikâyeyi bize sunulan nesnel biçimini referans alarak tanımaya ya da tanımlamaya çalışıyoruz. Dolayısıyla bu durum, metnin yaratıcısının, üreticisinin sunduklarını

aşamayacak bir tanımlamayı merkez almak durumundadır. Metni ya da eseri okumak ya da yazmak, eleştirinin nesneliliği üzerine somut ve yeterli donanımı elde etmeyi gerektirecek bir işlem olarak değerlendirilebilir. Okuryazarlık uygulamaları sanat eğitimi içinde uygulandığı zaman, sanat eğitimcisinin, okumanın nesneliliği ile ilintili somut ve yeterli donanımı öğrencide ortaya çıkarabilecek cesaretlendirmeleri de donanım gerekçelerinden biri yapabilir. Öğretmenin eleştirel potansiyeli ile öğrencinin ortaya çıkarılacak potansiyeli arasındaki uyum, zaten sanat eğitiminin de temel sorunlarından biridir. Okuryazarlık türlerinden eleştirel okuryazarlık bu soruna bir çözüm getirebilir. Freire, “eleştirel okuryazarlık hem sözcükleri hem de dünyayı okumayı, yani özgürleştirici bir süreci ifade eder (Freire, 2000: 14)” demektedir. Dünyayı okumak, eğitimin iletişimsel, etkileşimsel ve disiplinler arası ilişkisi gibi kavramları yeniden değerlendirmemizi ve yorumlamamızı sağlayacak yönelimleri işaret etmektedir.

“Eleştirel okuryazarlık yargılayabilme, görsel bilgiyi, kişisel deneyimle karşılaştırma ve ilişkilendirme ile ilgilidir. Göz önüne alınmış ve bildirilmiş tepkileri, fikirlere, görsel çevreye ve kültürel geleneğe çevirmekle ilgilenmesi gerekir. Eleştirel beceriler, uygulama ve destekle beraber zaman içinde gelişir. Öğrenmede gelişim yüksek karışıklıkta ki geniş görsel kaynaklara ulaşımı içerir. Öğrencilere aşina olmadıkları bir sanat eseri tanıtılırken, sorgulamanın stratejik aşamalarını kullanmak yararlı olabilir. Bu tarz bir yaklaşım soruların ve etkinliklerin üç seviyesini bilgiye, tanımlamaya ve yoruma dayalı olarak birleştirir (Prentice, 2002: 42).”

Eleştirel okuryazarlığın görsel olarak sunulmuş verileri okuyucunun kendi tecrübeleri ile bağlantılandırarak, hakkında bir değerlendirme yapabilmesi durumu olarak açıklamaktadır. Eleştirel becerilerin gelişimi yapılacak uygulamalara, içinde yeterince problem barındıran ve çözülmeyi bekleyen görsellere ve bir rehberin yardımına bağlanmıştır. Eleştirel okuryazarlık uygulamalarının öğrencinin sanat eserini yorumlamasında yardımcı bir görevi göreceği belirtilmiştir.

Freire’ye göre “eleştirel okuryazarlıkla üstesinden gelinecek olan ‘sessizlik kültürü’dür (Yıldırım, 2010: 104)”. Sessizlik kültürü ile belirtilmek istenen küçük yaşlardan itibaren merakı örselenen ve en sonunda sorgulayışsız kabul eden kitleler haline gelmiş insanların kültürü olarak düşünülebilir. Bu kültürün olumsuzluğunun ortadan

kaldırılmasının eleştirel okuryazarlık eğitimi almış bireylerden, vatandaşlardan oluşacağı inancı ön plandadır. Eleştirel okuryazarlık sadece kültürel bozulmaların çözümü için değil sanatı anlamak sanatın hak ettiği değere kavuşmasını sağlamak içinde bir fırsattır. Eleştirel okuryazarlığın bir alt türü olarak medya okuryazarlığı düşünülebilir. “Politik bir ürün ve pedagojik strateji olarak medya okuryazarlığı, yorum stratejileri ve sosyal değişim stratejileri öğretmek anlamına gelir. Politik eğitimin bir şekli olarak, medya okuryazarlığı öğrencilere farklı teknolojiler ve kamu alanları yoluyla üretilen ve sirküler olan bilgi, değer ve gücü eleştirel olarak nasıl yorumlayacaklarını öğretir ve bunu daha geniş kamu söylemleri ile ilişkilendirir (Sandlin, McLaren, 2009: 254).” Gücü, bilgiyi ve teknolojiyi doğru yorumlayarak nasıl kullanacağını medyayı nasıl okuyacağını öğrenerek anlayabilir. Medyanın bağımsız bir sistem olmadığı düşünülürse politik olması tabii bir durumdur. Burada önemli olan eğitimcilerin ve öğrencilerin medyanın olumsuz yönlerini bertaraf etmelerine yardımcı olacak bir okuryazarlık olarak medya okuryazarlığını öğrenmeleridir. Özellikle sanat eğitimcilerinin kültürün aktarıcısı konumunda olmaları sebebiyle öğrencilerine kültürü doğru okumayı ve kültürün geleceğini şekillendirenlerden medyayı da doğru çözümlenmeleri hususunda yardımcı olmaları gerekmektedir. Freire’de *‘Ezilenlerin pedagojisi’* adlı kitabında eğitimin tarafsız olamayacağını savunmuştur. Eğitimin ya genç kuşağın bugünkü sistemin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırmakta sisteme uygunluk sağlamakta kullanılan bir araç olarak işlediğini ya da erkeklerin ve kadınların gerçekliği eleştirel olarak ele aldıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç, "bir özgürlük pratiği" haline gelen bir kavram olarak ifade etmiştir (Bkz. Freire, 2010).

Hickman, “ham ve işlenmiş bilginin birbirini güçlendirmek için kapasitelerinin kullanılmasında büyük potansiyel vardır. İşlenmiş bilginin belirlenmesinde medya çalışmalarının rolü açık olduğu için, müfredattaki varlığı, ortada olan değerlendirme ve eleştirmeyi kolaylaştırma özelliği, sanat ve tasarım ve eleştirel çalışmalar arasında bir bağlantı kurabilir (Hickman, 2005: 64) tespitinde bulunmaktadır. Medyanın sanat ile olan ilintisi sanat eğitimine de etki etmektedir diyebiliriz. Bilginin ham halinin okul ortamına gelmediği medyanın şekillendirmesi ile işlenmiş bir hal alarak okul müfredatına sızdığı anlaşılmaktadır. Bu bilginin eğitim ortamında yapılandırılmasına

engel olmaktadır diyebiliriz. Bunu önlemenin yolu eleştireliliğin hakim kılındığı bir medya okuryazarlığı pedagojisinin sanat ve tasarımla ilgili eğitim ortamlarında mevcudiyetinden geçmektedir diyebiliriz. Çünkü medya tasarımları, kurguları büyük ölçüde sanatsal süreçlerden ve teknolojiden geçmektedir. Bu yüzden medya ile sanat ve sanat eğitimi görsel medya üretimleri açısından kesişmektedir. Alverman ve arkadaşlarından alıntılanan Kavoori,

“Eleştirel medya okuryazarlığı en iyi, medyanın nasıl günlük hayatın bir parçası olduğunu anlamaya yönelik kültürel çalışmaları düşünerek tanımlanan bir kavramdır. Bu eleştirel düşüncenin nasıl insanların dünya ile ilgili bilgilerini yapılandırmalarını ve dünyada sahip oldukları çeşitli sosyal, ekonomik ve politik yerleri farkına varmalarına yardımcı olduğunu anlamayı içerir. Bu aynı zamanda karmaşık sosyal ve kültürel bağlamlarla iletişim kurduklarında ne gibi metinsel pozisyonlar almaları gerektiğine kendilerinin karar vermesi beklenen aktif okuyucu kitlesi yaratmayla ilgilidir (Kavoori, 2004: 101)” demektedir.

Okuryazarlık zaten eleştirel bir durumdur. Okuryazarlığa eleştirel okuryazarlık sıfatının eklenmesi gereksizdir. Okuma sanatçının bize verdiklerini ortaya koyduklarını birebir anlamak, çözümlenektir. Yazma ise empati kurarak kendini metnin ya da eserin içinde görerek dışa vurumlarını ortaya koymaktır, yani yorumlamaktır. Dolayısıyla Alverman ve arkadaşları burada okuyucu kitlesinin sosyal-kültürel iletişim kurmasında, başkalarını çözümlemesinde algıyı ön plana çıkarmaktadır. Medya okuryazarlığı kültürel bir okuryazarlıktır. Eleştirel düşüncenin, insanların dünya ile ilgili bilgilerinin yapılandırmalarını ve dünyada sahip oldukları çeşitli sosyal, ekonomik ve politik yerlerin farkına varmalarına nasıl yardımcı olduğuna bir açıklama getirilmiştir. Medya okuryazarlığı kültürel bir olay olduğuna göre aynı zamanda sosyo-kültürel, politik etkileşimi de ortaya koyar, ilişkilendirir.

Sosyal ve kültürel iletişimimizin okuyucu için geçerli yöntemleri olarak bakıldığında medya okuryazarlığı sosyal ve kültürel karmaşık olguların içerdiği yoğun ve okunması zor metinler, iletişim nesnelere ya da *tüketim biçimleri* için bir kişinin kendi metinsel durumunu kendisinin yaratmasını ön plana çıkarmaktadır. Yani birey ya da okuyucu kendi metinsel kurgusunu ya da pozisyonu ile sosyal ve kültürel karmaşık olguları okuyabilir durumda görülmektedir.

“Medya çalışmalarının temel amaçlarından biri bireylere fotoğraflarda gayri meşru olanı dikkate almayarak meşru olanı düşündürebilmesidir. Bu medya, çalışmalarını anlamın metinler, diyagramlar, haritalar, eşitlikler, deneyler, saha gözlemleri ile içirme ve çıkarma yoluyla arandığı eğitimin ana damarına koyar. Medya çalışmalarıyla ilişkilendirilerek, eleştirel çalışmalar da eğitimin ana damarına konulur (eleştirel çalışmaların sanat ve tasarımla ilişkilendirilmesi bunu başaramamıştır) (Hickman, 2005: 63).”

Görselliğe hitap ederek meşru olmayanın göz ardı edilmesini meşru olanlar ile sağlamak medyanın bir tür politikası olarak düşünülebilir. Medya ile eleştirel çalışmalar bu durumun incelenmesi noktasında etkin kılınabilir. Eleştirel bir okuryazarlık olan medya okuryazarlığı çözüm olarak görülebilir. Bu durumdan ayrı olarak Hickman, eleştirel çalışmalar ile ilgili yukarıda önermiş olduğu sanat ve eleştirel çalışmaların birlikteliğin işe yaramadığını ve ortak bir noktada birbirlerinden beslenemediklerini belirtmektedir. Aslında sanatta tek doğrunun olmayışı ve duruma göre bilginin değişmesi hali eleştirelilik potansiyeli barındırdığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Hickman’ın bu görüşüne bu sebeple katılmayabilir. Sanatın ve sanat eğitimin yapısı içine eleştireliliğin hakim kılınması mümkün bir durumdur.

“Eleştirel pedagoji ve popüler medya okuryazarlığı okulların eleştirel ilişkileri hakkında düşünmek için bir bağlam sağlar. Bu eğitime bir yaklaşım önerir, yansıtma ve diyalog yoluyla, gücün etkisi vasıtasıyla öğrencilerin karşılaştıkları gereksinimler sorgulanabilir (Leard- Lashua, 2006: 246).” Okula eleştirel pedagoji ve popüler medya okuryazarlığı uygulamalarının getirilmesi gücün, altında sıkışıp ezilen ve anlam karmaşaları yaşayan öğrenciye bir ışık, bir kapı olarak sunulabilir.

Brereton, Kellner, Lusad, McLaren, Hammer, Sholle, & Reilly, Aufderheide, Gitlin, Sholle & Denski gibi feminist teorisyenler, kültür araştırmacıları ve post-modern analistlerden aktaran Kavoori “Eleştirel pedagoji öğrencilerin bu geleneksel güç ilişkilerini devam ettiren varsayımlarla ilgili eleştirel düşünmeye teşvik etmeyi amaçlar. Eleştirel yaklaşımı benimseyen bazı medya eğitimcileri öğrencilerin toplumun medya ürünleri tarafından iletildiği şekilde politik ve kültürel varsayımlarını eleştirel biçimde inceleyebilme yeteneklerini filizlendirmek üzerine odaklanırlar (Kavoori, 2004: 101).” Yukarıda açıklanan eleştirel medya okuryazarlığının pedagojik alt yapısına destek sunan



araştırmaların sahipleri teorisyenler, kültür araştırmacıları ve post-modern analistler aslında eleştirel pedagojinin eleştirel düşünceye yaratımında öğrencilerin nasıl motive olacakları yönünde etkileyebilecekleri potansiyelleri içermekte olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Kavoori, teorisyen Frank’dan aktarıyor: “Bazıları da eleştirel medya okuryazarlığının görevinin medya metinleri ve uygulamalarının hem bozulmasını hem de yeniden yapılmasını içerdiğini ileri sürerler. Örneğin, ğrenciler kendi isyan ve dirençlerini saldırgan bir şekilde tanımlayan ve metalaştıran reklam stratejilerini anlamaya teşvik edilirler (Kavoori, 2004: 101).” Eleştirel medya okuryazarlığının medyanın metinlerini yeniden yapılandırmasına yardımcı olurken bir yandan da medya uygulamalarının çıkarlarına olan yönlere engel olması ile medyanın amaçlarına zarar verici özelliklerinin olduğu ifade ediliyor. Medyanın şiddet içeren metinlerini öğrencilerin kendi duygularının ifadesi gibi algılatması ve bu tür medya ürünlerinin çözümlemesine öğrencileri itmesi medya okuryazarlığını kötüye kullanmasına bir işaret olabilir. Medyanın bu kadar incelenmesi sonucu eleştirel medya pedagojisinin varlığını meşru kılmıştır denebilir. Eleştirel medya pedagojisinin yapması gerekeni Kavoori, “post-modernizm koşulları altında çok kültürlülüğü anlamalı ve karmaşık bağlantısıyla ilgilenilmelidir. Cevap bu genç yetişkinlerin son derece bağımlı post-modern bilgiye doymuş yaşamlarının karmaşıklığındadır. Tecrübelerinin birçoğu onlara geri yansıtılmıştır, kendi narsizmleri sayesinde tekrar onlara geri satılmak için yeniden paketlenmiştir (Kavoori, 2004: 110)” biçiminde ifade etmektedir. Post-modernizm, yapısı gereği medya kültürünün geniş bir kitlesini yaratmada etkin bir kimlik sergilemiştir. Dolayısıyla eleştirel medya eğitiminin temelde post-modern bir izdüşüm yarattığı söylenebilir. Post-modern kültür kendi kitlesini yönlendirmede ve gdmlemede medyayı kullanmaktadır. Post-modern perspektif ile medyaya bakıldığında aslında yapılanın, olanı-bilineni yeni bir şeymiş gibi ve kendilerine ait bir duyguymuş gibi gençlere satmak olduğunu görmekteyiz. Eleştirel medya pedagojisinin bu durumu çözümleyebilmesi için çok kültürlülüğü inceleme konusu olarak ele alması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Kısaca eleştirel medya pedagojisi tarihsel, toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel bağlamların önemini ve bu bağlamların eğitim sürecine nasıl yansıtığının sorgulanmasını sağlayan bir pedagojik okuma formu olarak düşünülebilir. Sanatta da aynı problemler söz konusu olabilmektedir. Sanatta bu duruma dur diyebilmenin yolu eleştirel tüketiciler okuryazarlığından geçmektedir.

“Öğrencileri eleştirel tüketici okuryazarlığı geliştirmeye hazırlamada önemli birinci adım onlara anlamlı tecrübeler kazandırmak (örneğin, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık yoluyla) ve öğrencilerin günlük hayattan sınıfa getirdikleri tecrübeleri onaylamaktır. Öğrenci tecrübeleri ekonomik okuryazarlık, medya okuryazarlığı, eko-okuryazarlık, tüketici okur-yazarlığı ve kontrolsüz global kapitalizm ile harekete geçen sosyal ve ekonomik politikaların eleştirisi ile bağlantılı diğer okuryazarlık formlarına yardımcı olmak için dizayn edilmiş konu bazlı müfredat ile ilişkilendirilebilirler. İkinci olarak, eğitimciler öğrencilere tecrübelerini kavramsallaştırmaya, analiz etmeye, kuramsallaştırmaya ve eleştirel şekilde yansıtmaya yardımcı olacak “eleştiri dili” ve “olasılık dili” sunabilirler ( Sandlin, McLaren, 2009: 65)”.

Sanatın da tüketim metası haline geldiği bir çağ içinde olmamız bu okur-yazarlık türünün önemini daha da artırmaktadır. İhtiyacımız olmayan tüketim mallarının, sanat ürünleri de dahil olmak üzere beğeni ve zaaflar üzerinden bir takım çıkarlar uğruna ihtiyaç olarak algılatılmasını sorgulayan bir okuryazarlık türü olarak düşünülmelidir. Tüketici eğitime yönelik eleştirel pedagojinin uygunluğu ile tüketime yönelik öğretim süreçlerinde eleştirel pedagojinin uygunluğu arasında bağdaşma olmalıdır. Pedagoji öğretimden ziyade eğitim motivasyonlarını önemsemek durumundadır. Bunun gereği ise, öğretimin müfredatlaştırılması daha çok okul içi olurken, eğitimsel motivasyonlar genel olarak tüm kamuyu ilgilendirebilmektedir. Kamusal bilinç, kamusal direnç ya da motivasyon, eğitimin sorunu olarak incelenebilir.

Kültür okuryazarlığı: “Kendi kültürü ve diğer kültürlerin değer, gelenek ve inançlarındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilme ve takdir edebilme yeteneği, ... Kültür okuryazarlığı, toplumsal hayatı belirleyen kültürel etkileri tarihsel yapısı içinde ele alabilmek, kültürü oluşturan temel kişi ve sembollerin farkına varabilmek ve bunları gündelik akıl yürütmelerin ve iletişimin bir parçası haline getirebilme (Bkz. Hirsch, 1989)” olarak tanımlanmaktadır. Kültür okuryazarlığı eğitimi almış bir öğretmen ve öğrenci farklı kültürlerle karşı hoşgörü kazanır, farklı kültürlerin ve kendi kültürünün tarihi geçmişi hakkında bilgi sahibi olur, tarihi bilgilerin zaman, mekân ve kişilere göre kurgulanmış bir bilgi olduğunun farklı kültürlerde farklı biçimlerde yansıtılabildiğinin farkına varır, kendi kültürü ile farklı kültürlerin sanatsal, siyasi, ekonomik, toplumsal geçmişini karşılaştırmayı ve tespit ettiği farklılıklardan çıkarımlarda bulunmayı öğrenir.

Özellikle farklı kültürlerin sanat geçmişlerinden kendi kültürü hakkında bilgi edinebileceği gibi o kültürün geçmişi hakkında da bilgi edinebilmeyi ve edindiği bilgileri doğru yorumlayabilme yetisini kazanır. Eleştirel bir sanat eğitiminin olmazsa olmazlarından biri olarak kültür okuryazarlığı sanat eğitimcisinin ve sanat öğrencisinin geçmişi, şimdiki ve geleceği eleştirel okumasına fayda sağlar diyebiliriz. Eleştirel sanat pedagojisi uygulamalarının eleştirel okuryazarlık bölümlerinden diğer bir önemli okuryazarlığı ise görsel okuryazarlıktır. Belki de eleştirel sanat pedagojisi için en önemli okuryazarlık türüdür. Çünkü sanatın işi görsellikledir. Görselliği çözümlenemeyen bir sanat amaçlarına ulaşmak için kullandığı yollarda engellere ve yanlış yöne saptırılmaya maruz kalabilir. Debes'e göre görsel okuryazarlık;

“insanoğlunun, görerek ve aynı zamanda diğer duyularıyla edindiği deneyimlerle olayları birleştirerek geliştirebileceği bir grup görsel yeterliliğe verilen addır. Bu yeterliliklerin gelişimi, normal bir insanın öğrenimi için temel teşkil etmektedir. Bunlar geliştiğinde bireyin çevresinde karşılaştığı görünen olayları, nesnelere, sembolleri, doğal ya da yapay olayları yorumlayabilen veya farkını ayırabilen görsel okuryazar olması sağlanır. Bu yeteneklerin yaratıcı yönde kullanılması yoluyla birey, diğerleriyle iletişim içerisine girer. Bu yeterliliklerin değerinin bilinmesi yoluyla da birey, çevresindeki görsel şaheserlerden zevk alır ve yorumlayabilir (Debes, 1969a: 14).”

Ausburn ise görsel okur-yazarlığı, “bir bireyin, görsel ürünleri anlaması, kullanması ve başkaları ile iletişim kurabilmesini sağlayan bir grup beceri (Ausburn, 1975: 293)” biçiminde tanımlamaktadır. 21.yy görsellerle kuşatılmış bir çağ olduğu için görsel okuryazarlığı olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bireyin sanat eserinden haz duymasını ve sanat eserini değerlendirme gücünü kazanması ve bunun yanında yaşamındaki görme duyusuna hitap eden tüm deneyimlerini bilinçli bir şekilde anlamlandırabilmesi görsel okuryazarlık ile sağlanabilir görünmektedir. Bu yönüyle eleştirel sanat pedagoji kuramını destekler görünmektedir diyebiliriz. Görsel ürünleri alması ile kastedilen bireyin görsel içeriğin bilinçli, eleştirel izleyicisi ve tüketicisi olarak düşünülebilir. Görsel dili okuyabilmek için görsel okuryazarlık eğitimine hem diğer disiplinler de hem de sanat eğitiminde ihtiyaç vardır.

Kavoori, Masterman'ın medya eğitimi ile ilgili şu sözüne değinmektedir:

“Kültürel yeniden üretim medya eğitimi için zayıf bir amaçtır. Eleştirel değildir. Özgürleştirmekten ziyade köleleştirir. Hareket ve değişime karşı tepkileri dondurur. Güncel eğilimleri benimser ve böylelikle uyum ve riayeti teşvik eder. Diğer yandan, medya eğitimi medya metinlerinin nasıl meydana geldiği ile ilgili (ve daha farklı nasıl yapılabilecekleri ile ilgili) sorular sorarak ve medya metinlerinin belirli insan seçimlerinin ürünü olduğunu iddia ederek sadece pratik eleştiriyi teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda gerçek eleştirel uygulamayı da teşvik eder (Kavoori, 2004: 101)”.

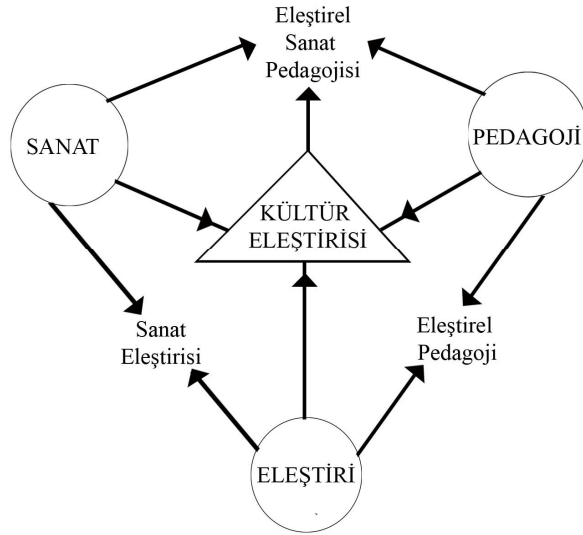
Bu tespiti güçlendirecek önemli görüşü, kültürel yeniden üretim aslında bir tür kültür motivasyonu olarak düşünmemizi gerektirebilir. Çünkü kültürel yeniden üretim bir gerekseme üretimidir ya da tüketim için bir gerekseme üretimidir. Bu açıdan eleştirel olması düşünülemez görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında eleştirelilik ile kültürel yeniden üretimin paralellik sergilemesi ya da örtüşmesi beklenemez. Bu yargımızın neticesinde eleştirel okuryazarlığın nasıl veya niçin ortaya çıktığını görmek mümkündür diyebiliriz.

Kültürün alanlardan biri olan medyanın içinde barındırdığı metinlerin tarafsız metinler olduğu söylenemez, bu durum da ister istemez uygulamalı bir eleştirinin varlığına gerek duyulduğu anlaşılmaktadır. Tarafli medya metinlerinin eleştirel bakış açısı ile incelenerek tarafsız hale getirilmesi medya eğitiminin temel amaçlarından biri olarak görülmektedir. Burada ki gerçek ve pratik eleştiriden kasıt sadece düşünsel manada değil uygulamada da medya eğitiminin içinde eleştirinin yer alması gerektiği olabilir.

Sonuç olarak, okuryazarlıkların eleştirel sanat pedagojisine olan olumlu katkıları ortadadır. Eleştirel okuryazarlık, medya okur-yazarlığı, görsel okur-yazarlık, kültür okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, bu okuryazarlık türlerinin müfredatta yer aldığı bir sanat eğitimine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın sebebi de hızla gelişen teknoloji ile görselliğin ön plana çıktığı bir bilgi çağında sözlü ve yazılı bilgidan ziyade görsel bilginin önem kazanması bu bilgileri okuyabilecek eğitimcilere ve öğrencilere gerek duyulmasını sağlamıştır.

### 5.2.2 Eleştirel Sanat Pedagojisi ve Kültür Eleştirisi

Sanatın, pedagojinin ve eleştirinin (eleştirel teori) kesişme noktası kültürdür. Sanat eğitiminin eleştirelilikle temasının sonucunda eleştirdiği konu kültürdür. Kültür; sanat, pedagoji ve eleştiriyi bir arada tutar ve birlikte çalışmalarına katkı sağlar. Ancak üç unsurun her türlü hatasının yaptırımını kültür öder. Bu sebeple kültürü konusunun incelenmesi ve iyileştirilmeye çalışılması gereklidir. Eleştirel teorinin çalışma konusu kültür olduğu için eleştirel pedagoji ve eleştirel sanat pedagojisinin de ağırlıklı olarak çalışma alanı kültür olacaktır. Aşağıda sanat, pedagoji, eleştiri ve kültürün ilişkisini gösteren bir tablo yer almaktadır.



Tablo-4

Tabloda görüldüğü üzere sanat ve pedagojinin birleşiminden meydana gelen sanat eğitiminin inceleme alanı kültür eleştirisine zemin hazırlamaktadır. Sanat ve eleştirinin birleşiminden meydana gelen sanat eleştirisinin inceleme alanı kültürdür. Pedagoji ve eleştirinin birleşiminden meydana gelen eleştirel pedagojinin inceleme alanı yine kültür eleştirisine çıkmaktadır. Kültür eleştirisi de ister istemez bizi eleştirel sanat pedagojisine götürmektedir.

Bourdieu'ya göre kültür “okul içinde mevcut olan en önemli kaynaktır (Bourdieu, 1971: 192)”. Okulun görevlerinden biri de kültürü gelecek nesillere aktarmak olduğu için kültürü kaynak olarak alması tabii bir durumdur. Knight'a göre ise kültür

“her zaman okulların en önemli olmasa da önemli bir endişesi olmuştur. Sadece kültür temelinde farklı anlayışlara sahip okullarda yetişkin otorite ve genellikle gençlik değil aynı zamanda yetişkinlerde kültürün tedavisinde ne olması gerektiği üzerine kendileriyle giderek savaşılmaktadır. Çeşitlilik ve çok kültürlülük, okullarda son derece tartışmalı konulardandır ve öğretmenler çok kültürlülüğün hem öncesinde hem de mesleki gelişim hizmetinde kültürün çeşitli formlarına maruz kalırlar. Ne öğretmenler programları geliştirir ne de kültür savaşları öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahiptir (Knight, 2000: 205)”.

Knight, Bourdieu'ya kısmen katılmakla birlikte kültürün sorunlarının tartışıldığı ve çözüm arandığı yerlerin sadece okullar olmadığı yetişkin toplumunda sorunların farkında olduğu ve çözüm arayışında olduğu ifade etmektedir. Öğretmenlerin programları geliştiremeyeceklerini savunan Knight öğrenciler üzerinde de kültürel sorunların etki bırakmadığını ifade etmektedir. Bu görüşe katılmamakla birlikte öğretmenlerin okul ortamında sanat dersleri ile kültürün ve programlarını geliştiricileri olabileceğini belirtmek gerekir. Kültür savaşlarının öğrenciler üzerinde etkisinin küçümsenmesi büyük bir sorunu görmezden gelmek olarak düşünülebilir. Çünkü kültür sorunlarından büyük bir sorun olarak karşımıza çıkan popüler kültür hem sanat eğitiminin hem de diğer eğitim alanlarının çalışmalarını sekteye uğratmaktadır. Worth'un aktardığına göre

“Peter McLaren duygusal abluka arasındaki eşitliği ve bir arabuluculuk örneği olarak popüler kültürü kullanarak ideoloji haline getirilmiş programları temel kılmak için bir direniş modunu 1) öğrencilerin duygusal abluhası popüler kültürde yatmaktadır ve 2) düzenlenmiş kültürle ilişkili eleştirinin bazı türünde var olan popüler kültür olarak konumlandırır. İmtiyazın ve popüler kültürün etkisi her ikisinde de yıkıcıdır, eleştirel dile önceden hazırlanmış bir kolaylık olarak popüler kültürden köklenen duygusal kuşatmaya düşerler (Worth, 1993: 8)”.

Popüler kültür kendi içersinde eleştiriye bekler pozisyonda durur, başka ifade ile popüler kültürün temsilcilerinin çoğunu ortaya koyan gençler, eleştiriye hem yapan hem de kendilerine karşı eleştiri geliştiren bir kitleyi teşkil eder. Bu bakımdan eleştirel pedagoji,

eleştirel dil üzerinde tahakküm oluştururken gençlerin duygusal tepkimelerini hesaba katmak durumdadır.

Giroux, eleştirel pedagojinin popüler kültürü keşfettiğini ve şaşırtıcı olmayan şekilde, her şeye gücü yeten, her şeyi kapsayan hegemonik etkiler tarafından bozulmuş olarak bulunduğunu ifade etmiştir (Bkz. Knight, Pearl, 2000: 205). Eleştirel pedagojinin ana ekseninde bulunan kültürel kapsam, popüler kültür olduğu için, popüler kültürün demokratik ya da anti demokratik kültürel içerikleri nasıl işlediği ya da nasıl baktığı tez açısından önemlidir.

Nelson, Treichler ve Grossberg'den aktaran Tavin, "kültürel çalışmalar, diğer kültürel uygulamaları ve toplumsal ve tarihsel yapılar ile ilgili olan üretim biçimi olarak popüler kültürü araştırır. Kültürel çalışmalar bir toplumun sanatlarının, inançlarının, kurumlarının ve iletişim uygulamalarının tüm dizi çalışmaları dolayısıyla karardır. Kültürel çalışmalar eleştirel sosyal teorinin odağı yoluyla popüler kültürün eleştirisi ve yeniden yorumlanmasının önemini vurgular (Tavin, 2003: 199)." Eleştirel pedagojinin kültürel çalışmalar ile organik ilişkisinin yadsınamayacağı gerçeği artık ortadadır. Ancak, kültürel çalışmalar ile eleştirel pedagojinin ilişkisini doğrudan kurmak aslında çok da pedagojik değildir. O yüzden kültürel çalışmalar ile eleştiriyi ilk önce temas ettirmekte yarar vardır. Eleştirel-sosyal teori kültür ilişkisi, eleştirel sanat teorileri kültür ilişkisi, eleştirel popüler üretim yapıları kültür ilişkisi gibi...

Kültüre yönelik "modernizmin post-modern eleştirisi birçok popüler kültür formunun ciddi şekilde incelenmesine olanak sağlar, fakat bazen geçerli içerik açısından güzel sanatları sorgular. Eğer belirli türler çıkarılırsa, kültürel yaşamın özgürlüğü gelişemez, ya da bir veya birkaç türün isteksizce sergilendiği bir müfredatta gelişemez (Bresler, 2007: 44)." Bresler'in ifadesinden bazı kültürel durumların yok edilmesinin özgürlüğe sınırlama getirebileceği görüşü anlaşılabilir. Bu durumda popüler kültür, özgürlükler kültürü müdür, yoksa özgürlüklerin kısıtlandığı bir kültür müdür? Popüler kültüre karşı direnç gösteren bir eleştirel sanat pedagojisi kültürel çeşitliğe sınırlayıcı mı yaklaşır? Popüler kültür bireye ve topluma kendini özgürmüş gibi hissettiren ama gizil olarak özgürlüklerini ellerinden alan bir kültürdür. Çünkü popüler kültürün amacı

özgürleştirmek değil kapitalizmin ve egemen güçlerin dayatması olan metalaşan her şeyi bir amaç uğruna insanlara sessizce kendi beğenileriymiş gibi sunmaktır. Eleştirel sanat pedagojisinin popüler kültüre karşı direnç sergileyen yapısı tam aksine kültürün özgürlüğünü kısıtlamak yerine popüler kültürün özgürlüğünü elinden almasına engel olur.

“Günlük yaşamda popüler kültür üstünlüğünün işareti eleştirel pedagojiyi doğrular, açık seçik belirtir ve kültürel çalışmaların temel ilgi alanlarını genişletir. (Tavin, 2003: 199)”. Popüler kültürün baskın oluşu ve etkilerinin kontrol edilemeyişi eleştirilmesine neden olmuştur. Popüler kültüre karşıt bir kültür oluşumunu sağlayacak eksen de eleştirel pedagojinin özellikle de eleştirel sanat pedagojisinin sağlayacağını söylemek yerinde olacaktır.

“Popüler kültür içinde yaygın ve ilişkili bir yaşantı bulmamıza rağmen hala temel eleştirel pedagojik ikilemin yüzüne baktık. Ne yapmamız gerekirdi? Eleştirel pedagojinin prensiplerini, öğrenci sesini, öğrenci bilgisini ve öğrenci tepkisini birleştiren, yansıtan ve onaylayan bir eğitim uygulamasına çeviren bir sınıf içi uygulamasında popüler kültürün paylaşılmış tecrübesini kullanmak (Daspit, Weaver,1999: 28)”. “Eleştirel pedagoji analiz ve popüler kültür yorumuyla bilgilendirilmiş sanat eğitimi pratikte öğrencileri özel ve bağımsız tarihsel, sosyal veya ekonomik konularla karşı karşıya meşgul etmelidir (Tavin, 2003: 200)”. Eleştirel pedagojinin hem eğitim içerisindeki sosyal, kültürel, ideolojik vb. problemleri analiz ederek hem de popüler kültürün oluşumu sonucu ortaya çıkan sorunların eleştirisi ile harmanlanmış bir sanat eğitimi modelini eğitim sistemine sunması öğrencilerin baskı altında kalmadan hür bir şekilde çevrelerindeki sosyo-kültürel, ekonomik, politik ve tarihi konulara ilgili olmaları eleştirel pedagojinin sorgulayıcı ve popüler kültürü irdeleyici rolüyle sağlayacaktır denilebilir.

“Sanat eserlerinin araştırılmasının amacı eserlerin ortaya çıktığı kültürleri ve toplumları araştırmak olduğu için, öğrencilerin kültürlerini medyadan görüntülerin eleştirel yorumlanması yoluyla, müzelerde karşılaşılan türden güzel sanatlar türünden eserleri hiç düşünmeden, yorumlamaya yönlendirilmesi mümkündür. Bu şanssız bir olasılıktır,



fakat yaşam ciddidir ve eleştirel vatandaşlık önemli bir amaçtır ( Bresler, 2007: 41)”. Sanat eğitimcilerinin tespitlerinden biri olarak gösterilmek kaydıyla çocukların kültürlerini sosyal mekânlar ya da okul içi ortamlardan ziyade medyadan ve medya üretimlerinden kültürü ve kültürü okumayı öğrenmek durumunda kalmaları ve bu görüntünün pedagojik sorun olarak işlenmesi neticesinde eleştirel pedagojinin bir başka hedefi kültür eleştirisini ortaya çıkmaktadır denebilir. Bu aynı zamanda görsel kültür ve medya olunca, sanat eğitiminin de doğrudan ilgisini çekecek bir konudur.

Eleştirel bireyler yaratmaya yardımcı olma amacı güden bir eleştirel sanat pedagojisinin politikadan bağımsız kalması ve politik olmayan bir kültür eleştirisi yapması mümkün değildir. Bu yüzden eleştirel sanat pedagojisi, politika ve kültür birbirleri ile temas etmek durumundadır bu da ister istemez eğitimin de politikleşmesine ve politik kültürleşmelere neden olmaktadır denebilir. Eleştirel sanat pedagojisi sanatsal üretimler üzerinde eleştirel konular, içerikler, tepkiler yada davranış sergileyebilecek alan özelliğine sahiptir. Bu yüzden politika ve kültür etkileşiminde sanatın birleştirdiği yada ayrımlaştırıcılığı ortaya çıkabilir. Eleştirel sanat pedagojisi eğitim ortamı içinde öğrencileri sosyal olgular içinde yer alamaya ve eşitliğin hakim olduğu kamusal alanların yaratımında rol almaya ve politik hadiselerle çok yönlü bakabilmeye eleştirel sanat etkinlikleri ile teşvik eder böylece eleştirel bilince ve eleştirel bir dile sahip demokratik vatandaşlar yetiştirilebilir. Worth’a göre “istemek ve eleştirel bir dil fikri, eğlenceli olmaya ihtiyacı olan derslerde psikolojik sarsıntıya uğrayan öğrenciler için bazı ana rotalar olabilir (Worth, 1993: 8)”. Böylece öğrenciler eleştirel sorgulamalar için kendilerine açılmış olan kapılardan içeri girebilir ve derslerin sıkıcı yanlarından kurtularak aktif olarak eleştirel dilin kullanıcıları rolünü üstlenebilir.

“Eleştirel pedagoji popüler kültür yoluyla öğrencileri için en yaygın ve anlamlı ortak deneyimlerden birini fark eder. Tabii ki popüler kültür sorgulama, teorik analiz ve siyasi proje alanına bağlı olarak sık sık çatışan yolların geniş bir yelpazesinde tanımlanmıştır. Her tanım popüler kültüre karşı ya da yazarın kendi argümanını yapmak için tuttuğu ideolojik konumuna dayanır (Tavin, 2003: 198)”. Eleştirel pedagojinin en zengin kaynağı olarak gösterildiğinde popüler kültür, eleştirel pedagojiye sadece malzeme vermek ile kalmaz, eleştirel pedagojinin metodolojik tutumlarını ve bakış açılarını da

bir bakıma inşa eder. Popüler kültürün en önemli özelliği, kendini meşru kılmada ve kitlelere kendini kabul ettirmede oldukça cazibeli ve dinamik görünmesidir denebilir. Dolayısıyla bu kadar kolay kabullenmenin bir adım sonrası için söz konusu eleştirelliğin, direncin ya da tutumların pedagojik dayanağını eleştirel pedagojinin oluşturacağı ve bu yükü ağırlıklı olarak taşıyacağı oldukça açıktır. Buradan, ayrıca eleştirel pedagoji sadece genç kuşak üzerinde ki popüler kültürü etkisine değinmekle kalmıyor ayrıca yetişkin kuşak alışkanlıkları üzerindeki etkisini de inceleme alanının içine dahil ediyor olduğu sonucu da çıkarılabilir.

“Morgan’ın belirttiği gibi sanat sınıfı, popüler kültürün, sağlanan kültürel işaretler üzerine resmedilen davetkâr uygulamalar ve yerel siyaseti adres göstermeleri için yeniden ifade etme yoluyla popüler kültürün yorumlandığı edimsel bir alan haline gelebilir (Tavin, 2003: 200)”. Eleştirel pedagoji, yapılan kültüre metodolojik yaklaşım belirlerken, yapılmış kültüre karşı belirlediği yöntemimden farklılık sergilemek durumundadır. Türetilmiş kültür ile üretilen kültüre karşı pedagojik duruş ve kapsamlar değişkenlik göstermek durumundadır.

Tavin, Garoian’ın “sanat eğitiminde popüler kültürün analizinin “eleştirel katılımcılar olarak izleyicileri ve politik kurumu yeniden konumlandırır ve yaratıcılıklarını sağlar... kendi kişisel kimlikleri ile ilgili bu tür edimselliği tartışır. Bu anlamda popüler kültürün analizi politik gerçek yaşam sorunlarıyla meşgul olmak için öğrencilere meydan okur (Tavin, 2003: 200)” dediğini ifade etmektedir. Eleştirel katılımcılık, izleyiciye verilmiş bir rol müdür? Eleştirel katılımcılık, popüler kültürün kitlesine dahil bireyin bir görevi midir? Eleştirel katılımcılık ne tür yaratıcılık sağlayabilir? İcra noktasında olmayan bir izleyicideki yaratıcılık çıktıları eleştirel pedagoji içinde nasıl ve ne ile belirlenebilir? Sanat sınıflarının popüler kültürün etkilerinin, yayılmasının ve doğurduğu sonuçlarının ezbere kabullenildiği bir yer olmaktansa tartışıldığı, yorumlandığı, gerektiğinde müdahale etmeye cesaretlendirilen bir ortam haline getirilmesi ön görülmektedir.

Kültür eleştirisinin başka bir ayağını oluşturan kültür ise, görsel kültürdür.

“\*Görsel kültür konusu, eleştirel pedagojiye benzerdir, belli söylemsel boşluk içinde inşa ve bağlam üzerinden herhangi bir zamanda tanımlanır. Hâlbuki özel anlamlar

belirli söylemler içinde konumlandırılmış iken, görsel kültürün semantik alanını belirlemeye girişim yapan birisi kaynağın çoğu yoluyla üç dizi alakasız konseptin dizisini bulabilir. Bu diziler görsel kültür konumu olarak görülür:

\*Fenomenolojik: imgelem, gösterim, görmenin pratiği ve imgeler yoluyla derinden etkilenen bilincin ve öznelğin deneyiminin içinde günümüzün durumunun bir tanımı.

\* Maddesel: Görüntülerin, el yapımı, obje, işlevselci ve aygıtın kapsayıcı bir dışa vurumu.

\* Pedagojik: Girişimleri yorumlamak için disiplinler ötesi bir proje ve çağdaş kültür aracılığıyla görsel deneyim zenginliği içinde analizi (Tavin, 2003:201, 202)”.

Eleştirel pedagojide yöntem olarak proje kavramı, post-modern eğitim ya da sanat eğitiminin sıkça kullandığı bir müfredat kavramı olarak dikkat çekiyor. Eleştirel çalışmalar ya da müfredat yapılanmaları için projeler geliştirmenin örneklemeleri ön plana çıkıyor. Bu durum eleştirel sanat pedagojisinin görsel kültür konusu üzerine çalışmasının önemini açıklıyor.

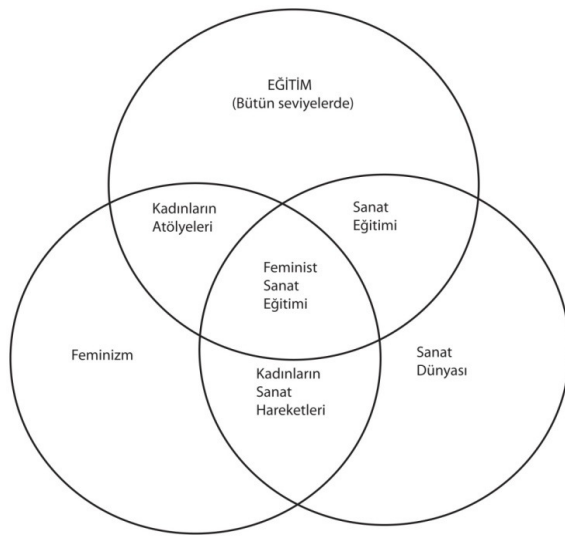
Görsel kültür çağında yaşıyor olmamız sebebiyle görsel kültürün ekonomik, kültürel, toplumsal yaydığı iletileri anlamlandırma ve yorumlama gücüne ihtiyaç da ortaya çıkmakta bu da görsel kültür ile eleştirel pedagoji arasında bir bağlantı kurulmasını gerektirmektedir. Görsel kültürün farklı otoritelerce farklı anlamları ve tanımları olabilir.

“Çoğu zaman, sanat öğretmenleri, yorumlama sürecini sanat üretme sürecinden ayrı düşünürler, yine de, atelye yorumları, yorumları yazma, konuşma ve duymaktan gelen fikirlerle zenginleşir. ... eser, görsel sanatın gücünü gözler önüne sermesine rağmen kişisel seçimlerin kültürel formlara nasıl katkıda bulunduğu, bunun zıtlığıyla kültürel ve toplumun bireyselliğe nasıl işlediğini yansıtan bir çeşit kültürel eleştiri haline gelmiştir (Yokley, 1999: 22).” Bireysellik; kişiye özgülüğü, özneliği, bireyin objektifini, tekilliği ifade eder. Bireysellik toplumdaki beslendiği gibi toplumda bireysellikten beslenebilir. Dini seçim, politik seçim, fikir, yaşam seçimi, gibi bireysel seçimlerin doğurduğu sonuçlar klasik (elit) kültür, geleneksel kültür, popüler kültür, maddi kültür, manevi kültür, post-modern kültür, ekonomik kültür, bireysel kültür gibi çoklu türleri ifade eden kültürel formların oluşumunda etkin rol oynar. Bireyselliğin oluşumunda da toplum ve kültürün politik, sosyal ve ekonomik çeşitli etkenleri söz

konusudur. Meydana getirilen sanat eseri içinde topluma ve bireye ait çelişkileri barındırmaktadır. Yani sanat ürünü toplumun ve bireyin bir eleştirisidir. Buradan hareketle sanat eserinin, bireyselliğin ve kültürün oluşumunda bir çeşit eleştiri görevi üstlendiği ifade edilebilir. Sanat ile kültür ve birey eleştirisi yapılabileceği anlaşılmaktadır.

### 5.2.3 Feminist Sanat Pedagojisi

Eleştirel pedagoji ile eleştirel sanat arasındaki ilintinin organik parçalarından birisi, feminist teorinin ve dolayısıyla feminist sanatın içerikleri olarak gösterilebilir. Eleştirel pedagojinin gereklerini açıklamada sosyal ve kültürel bağlamların, güçlerin ya da güç ilişkilerinin önemine sık sık değinilmektedir. Aynı bağlamların feminist eleştiri, feminizm ya da eleştirel feminist sanat için de geçerli olma durumu, kadınlara yönelik bir parantez açarak tartışılabilir değerdedir. Temel olan şey, eleştirel sanat pedagojisinin de eleştirel feminist sanatı ve feminist pedagojiyi tümüyle kucaklamak zorunda olduğudur. Sanat eğitimcisi olmak çoğu konu üzerinde uzmanlık sahibi olmayı gerektirecek bir altyapıyı zorunlu kıldığı için, feminist eğitsel içerikler sanat eğitimcisi yetiştirilmesinde ve sanat eğitiminde önemli bir uzmanlık konusu olarak düşünülmelidir. Feminist sanat eğitimi tüm sanat eğitimlerinin içine modifiye edilmesi gereken bir sanat eğitimi alanıdır. Sandell, feminizmin eğitim ve sanat ile olan ilişkisini aşağıdaki tabloda göstermiştir:



Tablo- 5

Feminist Sanat Eğitimi: Eğitim ve sanat dünyasında feminizm dünyasının yeri. (Sandell, 1979: 19)

Tabloya göre eğitim, feminizm ve sanat dünyasının kesiştiği noktalar birbirlerinden farklı yerlerde kesişse ve birbiri ile bağlantılı olsa da üç ana unsurun müşterek kılınması feminist sanat eğitimi kesişmesi ile gösterilmiştir. Bu tablo feminizmin sanat eğitiminde konumlandırılmasını ve hangi alanlarla ilişkili olarak incelenebileceğini açıkça göstermektedir.

Hicks, feminist sanat eğitiminin amacını şu şekilde açıklıyor: “Feminist sanat eğitiminin ilk amacı bir çeşitlilik ve farklılık eğitimi olarak adlandırılabilir. Bu sanat eğitimi, öğrencilerin kendi kültürel geçmişlerinin yanı sıra toplumumuzu ve dünyamızı oluşturan farklı kültürlerle ilgili bilgi ve farkındalıkları artırır..., ...alternatifleri karşılaştırmalarını ve daha fazla tercih seçeneğinden seçim yapmalarını sağlar (Hicks, 1990: 44)”. Hicks feminist sanat eğitimi kültürel farklılıkların ve çeşitliliklerin öğrencilerde farkındalık yaratmasına olanak sağlayan, öğrencilerin çoklu seçenekleri karşılaştırarak zengin bilgi ve deneyimlerle seçim yapmalarını sağlamak için bir seçenek olarak görmektedir. “Sanat eğitiminde feminizm çok açık olarak statü sorununu ele almıştır (Collins, 1979: 57)”. Feminist sanat eğitimi erkeklerin ön planda olduğu bir dünyada konumunun ne olduğunu ele almıştır. Eleştirel pedagojinin sınıf, cinsiyet ayrımına karşı olması feminist sanat eğitimin de karşı çıktığı bir durumdur. Bu yönleri ile eleştirel feminist sanat pedagojisi modeli sanat eğitiminin içine yerleştirilebilir bir eğitim modeli olarak görünmektedir. Collins,

“sanat eğitimi teorisinde ve uygulamasında, toplumda ve okullarda sanatın statüsünü ve sanat dünyasında kadının statüsünü artıracak şekilde reformlar yapmakla ciddi şekilde ilgilenen feminist sanat eğitmenleri bu amaçların uygun olup olmadığı ve hangi şartlar altında olduğunu belirlemek için kadın/sanat/statü ilişkisini eleştirel olarak incelemelidirler. ...Birçok kişi tarafından temelde feminen görünen bir aktivitede erkek egemenliğinin olması paradoksunu araştırabiliriz. Eğer kadınların geleceği ve sanatın ve sanat tarihinin geleceği hakkında olumlu bir bağlantı bulamıyorsak, belki de böyle bir bağlantı yaratmayı keşfedebiliriz (Collins, 1979: 58)”

şekilinde bir öneriyi feminist sanat eğitime katkı olarak sunmaktadır. Collins, feminist sanat eğitimcisinin sanatın toplumdaki yerini, sanatta ve toplumda kadının statüsünü incelemesi gerektiğini ve bunu incelemesini gerektiren nedeni olarak erkek egemenliğinin hakim kılınmış olmasının gösterilebileceğini açıklamaktadır. Sanat tarihi

alanında kadın sanatçıların isimlerinden erkekler oranla çok az bahsedilmesi de kadının statüsünün sanatta geri plana itildiğinin bir göstergesi olabilir.

“Post yapısalcılık, Marksizm ve psikanaliz gibi eleştirel metotları kullanarak, sanat ve beşeri bilimlerde feministler statükoyu stratejik olarak sarsan uygulamaların başındadırlar (Garber, 1990: 17)”. Garber’ın da belirttiği gibi feministler post-yapısalcı, Marksist ve psikanalitik eleştirel metotları sanata ve hatta sanat eğitime çevirerek statükonun temellerini sarsmayı hedeflemişlerdir diyebiliriz. Statükonun ön planda tutuluşu feminizmin doğası ile alakalıdır. Feminizm kadınların toplum içinde her alandaki konumunu ve işlevini belirlemeye ve karşı cins ile eşit haklara ve güce sahip olmayı sağlama hedefinde olan bir hareket olduğu için statükoyu sorgulaması gereklidir.

“Feminizmin sanatın ve sanat eğitiminin feminen tanınmasıyla olası negatif bir ilişkiye rağmen, feminist pedagojideki fikirlerin kadınların eğitimi ve bütün çocukların sınıfta demokratik reform yönünde geliştirme potansiyeline sahiptir. Feminist pedagoji sadece kadınların eğitimsel ihtiyaçlarını vurgulamaz, aynı zamanda sanatın müfredat ile ilgili eşitlik ihtiyaçlarını da vurgular. Sanat öğretmenliği eğitiminde feminist pedagoji sadece kadınların statüsünü artırma değil, aynı zamanda bütün bireyleri sanatsal olarak güçlendirme gibi süregelen ihtiyaçlara yönelik sanat eğitimi için etkileşimli bir süreç modeli sunabilir. Feminist pedagojinin değeri sanatı bir disiplin olarak değiştirebilecek düzeltici potansiyelinde ve işbirlikçi öğretmen ve öğrenci gelişimini teşvik eden geliştirilmiş eğitim stratejileri ile toplumu değiştirme potansiyelinde yatar. (Sandell, 1991: 185)

Sanat eğitimi, sanatın gücünü toplumsallaştırma ve toplumun yararına kullanmada bir disiplin olarak önemsenmelidir. Sanat eğitiminin toplumu özgürleştirmek ve eşitlikçi çözümlere destek olmak isteyen doğası feminizmin salt erkek düşmanlığı olmayan tüm cinsiyetlerin demokrasi içinde yaşadığı bir eğitim ortamı olması fikrini kabul edebilir. Sandell feminizmin sanat eğitime entegre olmasını biraz daha detaylı olarak şu şekilde açıklamaktadır: “Feminist sanat eğitimi kavramsal ve edebi bir ideoloji olarak feminizm ve sanat eğitiminin teori pratiğinin bir karmasıdır. Şu anki doğasının eleştirel bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Sanat eğitimi hem sanatçıların eğitimi hem de insanları sanat ve sanatın toplumla ilişkisi üzerine eğitmek demektir. Sanat eğitime uygulandığında feminizm ya sanatçıyı feminizm yoluyla eğitme süreci ya da sanat yoluyla feminizm hakkında eğitmek anlamına gelebilir (Sandell, 1979: 18)”. Sandell,

feminizm ile sanat eğitiminin ilişkisinin gerekçelerini ön plana çıkarmıştır. İki eğitme yönteminin sonuçları da feminist sanat eğitimin beklentilerine cevap verecek potansiyele sahiptir denilebilir. Feminist sanat teriminin sanat eğitimi ve feminist teorinin müşteregi sorunsuz olarak eğitsel kılınabilir. Çünkü bu unsur için feminist bileşke özellikle sanatçı eğitimi açısından yeterli olabilmektedir.

Hicks'e göre "feminist sanat eğitiminin nihai amacı farklılıkları olan bir toplumun eğitimini vermektir. ... Amacımız öğrencileri genele üye olarak güçlendirmek değil, amacımız farklı bir sosyal ve politik hayat adına anlamak, eleştirmek ve baskıcı geleneklere karşı çıkmak için ihtiyaç duyulan idealleri ve yetenekleri aşmaktır (Hicks, 1990: 45)". Feminist sanat eğitiminin amacının sadece tek bir cinsiyet kimliğini ön plana çıkarmak olmadığını bunu yerine farklılıkların mevcut olduğu toplumlara karşı hoşgörüyle ve birlikte sevgi ve saygı ile yaşayabilme eğitimi vermek olduğu görülmektedir. Amaç öğrencileri birey olarak güçlendirmek değil eleştirmeyi öğretmek maskülen baskıya karşı direnç göstermelerini sağlamak ve bunun yanında ideallere sahip olmalarına yardımcı olmaktır. Yetenek aşılabilen bir şey değildir. Hicks'in yeteneği aşılabilir bir şey olarak tanımlaması tartışılabilir. Yetenek doğuştan gelen bir güç olduğuna göre sonradan aşılmasının olasılığını konuşmak anlamsız olacaktır. Burada yetenek yerine beceri kazandırılması daha uygun olacaktır diyebiliriz. Sanat öğretmenlerine düşen görev öğrencilere feminist bir sanat eğitimi vererek sistemi eleştirmeye, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmaya yüreklendirmektir. Collins, "sanat öğretmenleri kadın sanat öğrencilerinin cinsiyet ayrımı göstermeyen beceriler, tutumlar ve davranışların kazanımı için uğraşmalı ve hem iyi kadın hem de iyi sanatçı olma gibi yanlış yönlendirilmiş teşebbüslerden kaynaklanan içsel çatışmalarla başa çıkmalarına yardımcı olmalıdırlar (Collins, 1979: 88-89)" diyerek feminist sanat eğitimcisine düşen görevlere bir yenisini eklemektedir. Feminist sanat eğitimi alan kız öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığı yapmadan sanatsal beceri ve davranış kazanmalarında iyi kadın olmak ile iyi sanatçı olmak arasında kalmanın sıkıntısından kurtulmalarında sanat eğitimcisinin rolü çok daha fazla önem kazanmaktadır.

Feminist sanat eğitimi verecek bir okulun ders içeriğine ve metoduna ilişkin Ament bazı tespitlerde bulunmuştur:

“Sanatla ilgili feminist görüşleri temel alan bir sanat programında, sanatla ilgili çeşitli perspektifler ele alınır ve farklı sanatsal gelenekleri anlamının gerekli bir bileşeni olarak sunulur. Dahası, sanat her zaman tek bir sanat eserine yoğunlaşan ayrı derslerdense kapsamlı araştırmalar kullanan içeriklerde düşünülür. Öğrenciler birçok sanatçının (hem kadın hem erkek) işbirlikçi çalışma geleneğine paralel etkileşimli bir sistemde çalışarak sanat yapmayı ve sanatı takdir etmeyi öğrenir. Değerlendirme, öğrencinin farklı sanat kavramlarını kapsamlı bir şekilde anladığını gösterme yeteneğine yoğunlaşır. En değerli olarak gösterilen artistik gelenekler insan tecrübelerinden çevreyle uyumlu bir şekil de anlam çıkarmaya ve bu tecrübeleri zenginleştirmeye odaklananlar olacaktır (Ament, 1998: 61)’’.

Feminist sanat eğitiminde, geleneksel sanat eğitiminde uygulanan sanat eseri üzerinden sadece sanatçısı, yapım yılı tekniği, kompozisyonu gibi teknik bilgilere odaklanan bir sanat eğitimi vermek yerine sanat eserleri, sanatçı, eserin üretim aşaması, eserin oluşmasında etkili faktörler, eserin içeriği, taşıdığı anlam, en önemlisi öğrenciye ne ifade ettiği eleştirel tutumlarla sorgulanmaktadır. Böyle bir sanat eğitiminde değerlendirme geleneksel sanat eğitiminden farklıdır. Öğrencinin sanat eserini ve sanatı takdir etme davranışı kazanması ve sanatsal kavram ve uygulamaları anlayıp anlamaması yani tecrübe haline getirmesi üzerine odaklanır.

Feminist pedagojinin fikirleri ve uygulamaları sanat öğretmenlerine bir çeşit bağımsızlık sunabilir. Hem kişisel hem de konu ve toplum merkezli etkileşimli pedagojileri kullanan sanat öğretmenleri, sıkıcı bilgi iletme öğretim metotlarını aşabilirler. Feminist pedagojinin sınıfta ve meslekte işbirliği, birlikte çalışma ve iletişime verdiği önem sanat eğitimi alanının özgürlüğüne de katkıda bulunacaktır. Feminist pedagojinin temel bileşenleri sanat öğretmenlerinin profesyonel gelişimini artırmada yardımcı olabilir. Bu temel bileşenler şunlardır: a) işbirliği: okullarda ve toplumda konunun marjinalleştirilmesi ile savaşmak üzere sanat eğitimi ve ağını geliştirmek için sanat öğretmenlerinin birlikte çalışma isteğini yerleştirmek, b) birlikte çalışma: sanat öğretmenlerinin arasında ve baskı görmesinde ayrımcılığı azaltmak için eğitim seviyelerinin ve yarışmacı engellerin hiyerarşisini yok etmek ve c) etkileşim: hem özne hem de araştırmacı olarak ben kavramının gelişmesi için öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak. Feminist sanat eğitimi her iki cinsiyetin de kendi kendini gerçekleştirmede aktif bir rol oynamak için görsel becerilere ve duyulara eşit şekilde



ulaşabildiği daha insancıl bir dünya için katkıda bulunabilir. Bu yolda atılacak ilk adım sanat öğretmenlerinin cinsiyet ayrımcılığı olmayan bir şekilde eğitilmesi, ya da tekrar eğitilmesidir (Bkz. Sandell, 1991: 26, 184, 185).

### 5.3 Eleştirel Sanat Pedagojisinin Özneleri /Aktörleri

Eleştirel sanat pedagojisi uygulamada olan bir sanat eğitimi modeli değildir. Eleştirel teori ekseninde, bilgi üretiminde karşılıklı görev alan öğretmen ve öğrenci diyalogları bir eleştirel pedagoji uygulaması ortaya çıkarmaktadır. Sanat eğitiminin öznelerini başta sanat öğrencileri olmak üzere sanat öğretmenlerini de içerir. Ancak bunun dışında sanat eğitimi etkileyen okullaşma, politika, medya, kültür gibi etkenlerin varlığından da söz etmek gerekir.

Aşağıda Heinig'in sanat öğretiminde sanat, ders ve çocuk öğelerinin önem dağılımını gösteren şeması bulunmaktadır.

	18. y.y.	1810	1840	1870	1900	1930	1960
Sanat	1	4	4	4	3	2	1
Ders	4	1	1	1	1	3	1
Çocuk	4	4	4	4	4	1	2

Renklerin açıklamaları

1- Ön planda
2 -İkinci Planda
3- Üçüncü Planda
4- Önemsiz

Tablo- 6 (San, 2003: 117)

Heinig'in tablosu incelendiğinde sanat eğitiminde 1900'lü yıllara kadar önceliği ağırlıklı olarak 'ders'in aldığı arkadan sanatın ve son sırada da çocuğu/öğrencinin yerleştiği görülmektedir. Bu durum 1900'lü yılların sonrasında da pek değişmeyen bir tablo özelliği sergilemektedir. 1900'lerden sonra sanatın ders ve öğrenciden sonra geldiği gözlenmektedir. 1930'lu yıllarda ise sanata verilen önemin artması sebebiyle sanatın müfredat içinde sıralamasının değişmiş ve daha ön plana alınmıştır. 1960'lardan itibaren ise sanat birinci önceliğe müfredatta kavuşmuş görünmektedir. Ancak günümüzde bu durumu böyle midir? Tartışılması gereken bir konu olarak ele alındığında, sanat ile sanat eğitiminin paralelliğine ilişkin sorular gündeme gelebilmektedir. Sanat ve sanat eğitimi yaşadığımız çağ içinde önemli bir disiplin olarak görülmektedir, ancak bir takım ideolojik ve siyasi güçlerin hedeflerini gerçekleştirmelerinde iyi bir araç olduğu için önemli görülmektedir.

Sanat eğitiminin hedeflediği öğrencilerin estetik beğenilerini geliştirmek, çevrelerinde karşılaştıkları sorun durumlarına karşı tanımlama, çözümlenme, yorumlama becerileri kazanmak iken bu durumun amacından başka yöne doğru yönlendirilmesine engel olmak eleştirel sanat pedagojisinin varlığı ile sağlanabilir olduğu görünmektedir. Eleştirel bir sanat eğitiminin aktörleri ilk olarak öğrenci ve öğretmenden oluşmaktadır.

### **5.3.1 Öğrenci**

Öğrencinin ön planda tutulduğu bir eğitim sisteminin içinde sanat eğitiminde öğrencinin konumu ne olacaktır ve öğrenciden beklenen sanatsal beceri ve kazanımlar neler olacaktır? Bourdieu'ya göre "her birey devam ettiği okul türüne göre bir takım temel ve derin örüntüler kazanır. Bu örüntüleri kendi düşünceleri ile birlikte organize eder ve böylece kendi özel karakterini ve bilinç yapısını oluşturur (Bourdieu, 1971, 193)". Burada dikkat çeken, okulun sağladığı örüntülerin (davranış, düşünce, iletişim, çözümlenme ve biçimlendirme örüntüleri) bireyde/öğrencide bilinç karakterinin teşkiline olan katkısıdır. Kişilik ya da anlayış olarak bir pedagojik örüntü sonucu, sanat eğitiminin de önemseddiği bir örüntüdür. Zira sanat, son derece kişisellik içeren bir olgudur. Bourdieu'nun ifade ettiği durum sanat eğitimi veren okullar için de geçerlidir. Sanat eğitimi alan bir öğrencinin kazanması beklenen bir takım davranışlar vardır.

Örneğin sanata değer verme, sanat eserini okuyabilme, çevresine ve sanatsal aktivitelere ilgi duyma, kendi kültürel değerlerini tanıma, bilme ve kültürün sanattaki formlarını kavrayabilme vb. Sanat eğitimi alan öğrencilere yönelik sınıf ortamında düzenlenen eğitsel etkinliklerin eleştirelilikle temas ettirilmesi eleştirel teorinin hedeflerinden biridir. “Sanat hakkındaki sınıf tartışması hem öğrencilerin, hem başkalarının eserleri, biçim, içerik ve bu boyutlar arasındaki içsel ilişki olduğu kadar içerik ve niyetin göz önünde bulundurulması hususunu da içerir. Sanat eserlerini içerik ve amacının araştırılması, anlamın nasıl oluşturulduğunu ve belirtildiğini gösterir ve eserin üretildiği alana göz atma şansı sunar. ...Farklı kültürel ve toplum tarafından verilen tepkiye karşı eşit geçerli anlam setleri oluşturulabilir (Prentice, 2002: 38)”. Sınıf ortamında sanat eserinin incelenmesi sadece sanat eserini anlamaya hizmet etmez bunun yanında sanat eseri ile verilmek istenen toplumsal ve kültürel mesajların öğrenilmesini ve toplumu bu sorgularla gözle incelemeye de hizmet eder diyebiliriz. Sanat öğrencileri ne kadar çok bu uygulamaların, eleştirel tartışmaların içinde yer alırsa o kadar okuryazar olur da diyebiliriz. Okuryazarlık, yukarıda değinilen kişiselleştirmelere ilişkin yöntemleri ve kazanımların değerlendirildiği bir süreç olma özelliği de sergiler. “Sanat eğitiminde ve sanatta eleştirel uygulama öğrenci yaşamında nasıl görev yaptığı ve sanat dünyasında nasıl kişiselleştirilerek yapılandırıldığı ve yaratıldığı ile ilgili hakiki sanat deneyimlerini doğurur (Cary, 1998: 64)”. “Eleştirel uygulama yaratıcı ifade, kültürel bağlantıları ve kendini yansıtıcı ve baskıcı güçlere direnme anlamına gelen ve motivasyonun desteği gibi unsurlar yoluyla fark edilmeden gerçekleri ortaya çıkararak özgürleştirici bir etkiye sahiptir (Cary, 1998: 65)”. Cary’nin de ifade ettiği gibi sanat eğitimine eleştirel uygulamaların girmesi, kalıp yorumların benimsetilmesi yerine öğrenciye gerçek bir sanat deneyimi yaşatma fırsatı sunar. Eleştirel uygulamaların öğrenciyi sorgulamaya teşviki ile öğrencinin fark etmeden özgürlüğüne kavuşmasını sağlayan bir çalışma haline dönüşür. Sanat eğitimi ne kadar özgür koşullar altında gerçekleşirse öğrenciler de o kadar özgür olabilirler. Bu sebeple sanat eğitiminin özgürleştirilmesi önemlidir ve eleştirel sanat pedagojisinin hedeflerinden biri sanat eğitimi alan öğrenciler özgürleştirmektir. Ya da özgürlüğün ne demek olduğuna, değerine ya da önemine odaklanmaktır. Habermas’da özgürleşme ile ilgili şu şekilde bir açıklamada bulunmuştur: “Egemenlikten kurtulmuş olan iletişimin yaygınlaşması, bireyselleşmeye ve özgürleşmeye (Habermas, 1971, 93)” yardımcı olur. Egemenlik

altında olan bir eğitim diyalogunun özgürleşmeye ve birey olarak varlığı ortaya koymaya yardım edemeyeceği anlaşılmaktadır.

Gabel'a göre, "Bel Hooks'un ilgilendiği pedagojinin merkezi ilkelerinden biri öğrencilerin bakımındır; o, pedagoji onlara dünyada nasıl yaşayacaklarını öğretmek ve onları bütün insanlığın varlığı gibi görerek öğrencilerimizin ruhunun bakımını gerektirdiğini not eder (Gabel, 2002: 179)" Yaşamsal deneyimlerin içinde yer alan estetik deneyim ile ilişkisinde sanat ve sanat eğitimi, ruhsal doygunluk, rahatlama veya iyileştirmeler için geniş olanaklar ve paylaşımlar sunar. Öğrencilerin ruhsal yaşantılarına sanat ve sanat eğitiminin değişik motivasyonlarıyla katkı sağlanması önemlidir.

"Sanat, bireyin yaşadığı toplumda etrafında olup bitenlere karşı kendini farklı biçimlerde ifade edebildiği dinamik bir süreçtir (Hicks, 2004: 281)". Sanat; öğrencilerin bireysel olarak kendilerini dışa vurmanın bir yolu olmanın yanında onlara eleştirel düşünme, başka açılardan sorunlara bakabilme, pratik çözümler düşünebilme, farklı kültürlerle etkileşime geçebilme olanağı sağlar diyebiliriz. Sanat eğitimi alan bir öğrencinin bu becerileri kazanması için sanat alanında üstün yeteneklere sahip olması şartına gerek yoktur. Zaten sanat eğitiminin amacı da yalnızca profesyonel ressamlar yetiştirmek değil, sanatı anlayan ve Freire'nin deyişiyle sanat yoluyla '*dünyayı okuyabilen*' bireyler yetiştirmektir.

Günümüz şartları içinde sanat eğitiminin yokluğu büyük bir kaos yaratır. Çünkü etrafımızda bizi kuşatan o kadar çok görsel unsurlar var ki bunlara doğru anlamlar yükleyemez isek yaşamakta zorlanmaya çevreye uyum sağlamada sıkıntı yaşamaya başlarız. Sadece sanat öğrencilerine değil tüm temel disiplinlerde eğitim gören öğrencilere yönelik bir eleştirel sanat pedagojisinin varlığından söz etmek gerekebilir. Castell sanatın insanların arasındaki farklı noktaları ve çatışmaları onarmak için çalışan ve insanların birlikteliği için uğraşan bir özelliği olduğuna değinmektedir (Bkz. Castell, 2001). Sanatın bu yönü tüm öğrencilerin alacağı eğitim içerisine eleştirel sanat pedagojisinin monte edilmesi ile çözülebilir.

### 5.3.2 Öğretmen

Eleştirel sanat pedagojisinin hayatiyeti iyi eğitilmiş eleştirel sanat eğitimcilerinin varlığına dayanmaktadır. Sanat eğitimcileri, sanat öğretmenleri eleştirel sanat pedagojisini uygulayacak kişiler oldukları için önce kendileri bu pedagojik formasyona sahip olmaları gereklidir.

Hickman için,

“bir öğretmende genellikle konusuna hakim olmak için gerekli en yüksek uzmanlık yoktur ve dışarıdan yapılan katkı öğretmenin bilgilerini yenilemesine yardımcı olabilir, fakat öğretmen de işini eleştirel olarak gözden geçirebilir ve sürekli bir gözden geçirmeyi desteklemek için sanatçıları, müzeleri, sergileri ziyaret edebilir. Eleştirel çalışmalar hem materyal ve medya, pratik beceriler ve bu şekilde elde edilebilecek zihinsel keskinlikte bu eleştirel çalışma için mükemmel bir fırsat sağlar (Hickman, 2005: 50)”.

Açıktır görülmektedir ki öğretmenin sanat eğitimcisinin kendini yenilemesi gerekmektedir. Çünkü çağ sürekli değişmektedir ve eğitimden beklentiler çağa göre değişmektedir. İçinde yaşanan dönemin gereklerine ayak uyduramayan bir sanat eğitimcisinin kendini tekrar etmekten başka seçeneği kalmamaktadır. Sanat eğitimcisinin verdiği dersler uzmanlığını geliştirmesi için eğitimciye ortamlar yaratmaktadır. Sanat eğitimcileri bu derslerden sonra kendini sürekli eleştirel bir süzgeçten geçirmeli ve gelişimine katkı sağlayacak müzelerle, sergilerle ve özellikle sanatçılarla iletişim halinde olmalıdır. Mesleki uzmanlığı için bu çabayı gösteren bir sanat eğitimcisi aynı zamanda eleştirel bir çalışmayı da gerçekleştirmiş olacaktır. Kendi yeterliliklerini eleştirellikle sorgulayan bir sanat eğitimcisi bunu öğrencilerinin bakış açılarına da aşılayabilir.

Hatch, eleştirel pedagojiyi uygulayacak öğretmenlere yönelik şu önerilerde bulunmuştur:

“Hizmet öncesi öğretmenleri oldukları yerde kabul etmeli ve eleştirel eğitimci olarak öğrencilerin öğretme ve farklılık yaratma isteklerini dikkate alarak gelişimlerinde ileriye taşınmalıdır. Eleştirel pedagojinin ilkelerini öğretmen eğitimi programlarında sağlanan eğitim tecrübelerine uygulamalıdır. Program tecrübeleri boyunca eleştirel

yaklaşımları birleştirmelidirler, eleştirel pedagojik bakış açılarını geliştirmek için bir dizi eğitim fırsatı sağlamalıdır (kampüste ve okullarda ve toplumlarda). Hizmet öncesi öğretmenler şehirdeki okullarda iş bulduklarında, eleştirel pedagojik gelişimi desteklemeye devam etmek için yollar bulmalıdırlar. (Groenke, Hatch, 2009: 102)”.

Öğretmenlerin görevlerine başlamadan önce verilecek bir eleştirel eğitim programı ile eleştirel pedagojik bakış açısı kazanmış olarak sınıf ortamlarında eğitim etkinlikleri yapmalarının sağlanabileceği ifade edilmektedir. Bu beceriyi kazandıracak yerler ve uygulamalar öğretmen eğitimi yapan üniversiteler ile mezun olduktan sonra bağlı buldukları kurumlarda verilen hizmet içi eğitimlerdir. Eleştirel pedagoji eğitiminden geçmiş öğretmenler, sınıflarında aldıkları bu eğitimi daha da ötelere taşıyacak eleştirel uygulamalar yapacak hale gelebilirler. Sanat eğitimcileri yukarıda Hickman’ın belirttiği gibi alanları ile ilgili aktivitelere katılmaları ile Hatch’in önerdiği hizmet öncesi eleştirel pedagoji eğitimini birleştirerek sınıflarında eleştirel sanat pedagojisi modelini kendileri, öğrencilerinden aldıkları dönütler ışığında oluşturabilecek hale gelebilirler.

Kincheloe, “eleştirel öğretmenler öğrencilerin etraflarındaki dünyayı incelemeleri ve bu süreç içerisinde kim olduklarını ve onları neyin şekillendirdiğini öğrenmeleri gerektiğini (Kincheloe, 2008: 11)” vurguluyor. “Bu bağlamda öğrenciler ne kadar garip görünse de epistemolojik olarak bilgili alimler olmalıdırlar. Bu şekilde, bilgileri analiz etmeye ve yorumlamaya, araştırma yapmaya ve dünyadaki insanların iyiliği için önemli olan araştırmalar konusunda ilim sevgisi geliştirmeye davet edilirler (Kincheloe, 2008: 11)” demektedir. Eleştirel öğretmenlerin, öğrencileri bilgileri yorumlama, inceleme, insanların iyiliği adına araştırmalar yapma ve bilgiye sevk edinme konusunda teşvik edici çalışmaları yönlendirmeleri gerekmektedir. Bu yöntem eleştirel güce hâkim olmaları için bilginin gücüne hâkim olmalarını başlatmak olabilir. Bu sayede bilgi yönünden eksik olmayan öğrenci, bilgiyi analiz etmekte de sıkıntı çekmez mantığı yürütülebilir. Aynı yaklaşım sanat eğitiminde kullanılacak olursa ortaya nasıl bir tablo çıkacaktır? Sanat eğitiminde bilginin önemi tartışmasızdır ancak sanat ürünlerinin ortaya çıkmasını sağlayan sadece salt bilgi değildir, bilginin yanında yaratıcılık yeteneği yani üretkenlik gücüne, hayal gücüne sahip olmak da gerekmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi açısından bakıldığında sanat eğitiminde bilginin öğrenci haznelerine yükleniş sonrası, bilgiyi yorumlamaya yönelmeleri ve uygulamalarında analizler

yapabilmelerini sağlamak için yaşadıkları topluma ait sosyal sorunlar öne sürülerek bilginin analizine ilgileri çekilebilir. Öğretmenlere bunu sağlayabilecek gücün eleştirel teorinin anlaşılmasından geçtiğini Cary şu şekilde ifade etmektedir: “Öğretmenler, öğrenciler, sanatçılar, aydınlar ve çağdaş sanat eğitimi kültürümüzde sanat eğitimi kurumlarıyla ilgili herkes eleştirel teori perspektifinden sunulan bir tarihle sanat eğitimi tarihi üzerine yansıtılacak değişim için zaman ve mekân yaratabilirler (Cary, 1998: 103)”. Sanat eğitimcisi hem eleştirel durumlar ortaya koymak ve bunu öğrencinin fark etmesini sağlamak hem de öğrencinin ilgisini eleştirel sorgulamaya çekmek durumundadır.

Darts, Kincheloe'nin “Eleştirel sanat eğitimcileri sanat eğitimi ve okul yoluyla toplumun demokratikleşmesine kendilerini adanmışlardır ve özgürleştirici amaçlarına gizli güç şekillerini açığa çıkararak, bunların farkına vararak ve bunlara direnç göstererek ulaşmaya çalışırlar (Darts, 2004: 319)” ifadesine dikkat çekmiştir. Toplumun demokratikleştirilmesinde sanatın, estetiğin kültürel ve toplumsal potansiyellerini işlemek üzere belirlenmiş bakış açılarında ortaya çıkan politik içerikler sanat eleştirisinin bu anlamda bir gücü temsil edebileceği inancını da beslemektedir diyebiliriz. Sanatın esnek ve özgür bakış açılarının sosyal yansılar oluşturması ve politik içeriklerde rol alması ile eleştirel sanat pedagojisinin varlığı ve gerekliliği üzerine çalışmaların yoğunluk kazanmasına yol açtığı görülmektedir. Burada yine önemli rolün eleştirel sanat eğitimcisine düşmesi gerekmektedir. Darts, Yokley ve Freedman'dan “eleştirel sanat eğitimcilerin olasılık projeleri yoluyla ideolojik oluşumları ve hayatın bütün yönlerini sorgularken, sanatsal yolların gücünü politik hareketle birleştirdiklerini öne sürer. Bu yüzden, eleştirel sanat eğitimi baskıyı açığa çıkarma ve üzerine gitme ve sosyal değişimleri cesaretlendirme yolu olarak görülür (Darts, 2004: 319)” ifadesini aktarmıştır. Bu savunun oldukça işlenir olmasına katkı sağlayan temellerin sosyal, kültürel ve sanatsal gelişmelerin oldukça hızlı ve dinamik kılındığı bir çağda yaşıyor olmamız olarak gösterilebilir. Eleştirel sanat eğitimi, baskının eğitim yoluyla örtbas edilmesini engellemek için eleştirelliği kılavuz kabul eder.

Sanatın gücü, eğitimle perçinlenirse toplumun özgürleşmesi ve toplumun demokratikleşmesi amaçlarına hizmet eder. Eleştirel sanat eğitimcisinin hem okulda

hem de toplumda özgürleşmeyi fark ettirici konumda olması ve buna direnç gösterenlerden de demokratik gelişim adına bir şeyler öğrenmeyi amaç edinerek sanat yoluyla toplumu yönlendirmesi, sanat eğitimcisinin toplum mühendisliği görevini üstlendiğini ortaya koymaktadır. Toplum mühendisi olarak sanat eğitimcisini toplumu oluşturan bireylerden çok toplumu karakterize eden kültürel ve sanatsal değerlere odaklanır. Eleştirel sanat eğitimcisinin topluma karşı bu görevi sayesinde toplum baskıdan sıyrılmının yollarını öğrenmekte, baskıya karşı direnç gösterme ve baskıyı sorgulama gibi eleştirel davranışlara kadar gidebilmekte ve böylece eleştirel pedagoji anlayışının yapmak istediği değişimler eleştirel sanat bilinci yoluyla sağlanmaktadır.

“Sosyal işlerle uğraşan sanatçıların eserlerini sınıflarına tanıtan sanat eğitimcileri bu eserleri çevreleyen sosyo-kültürel, politik, estetik, tarihi ve pedagojik karmaşaların katmanlarının incelenip keşfedilebileceği eğitici alanlar açarlar. Öğrencilerine bu eserleri tanıtarak, sanat eğitimcileri sanatın sosyal rolünün ve politik işlevinin mahrum edilmiş kavramlarını öğrencileriyle sorgulamaya başlayabilirler. Eğer öğrencilerin sanatın güç, kültür ve demokratik vatandaşlıkla olan sosyal ve politik ilişkilerinin anlamaları ve bunları içeren konuşmalara katılmaları bekleniyorsa bu önemlidir. Eğer sanat eğitiminin öğrencilere görselin içerisinde gizlenmiş ideolojik ve politik mücadeleleri anlama ve bunlarla anlamlı bir şekilde uğraşma gücü vermesi gerekiyorsa, sanat eğitimcilerinin ilk olarak bu mücadeleleri görünür kılması gerekmektedir (Darts, 2004: 319)”.

Sanatçı ile sanat eğitimcisinin sosyal uğraşları arasında aslında pek fark aramamak gereklidir. Çünkü söz konusu sanatsal etkinlikleri icra eden sanatçılar ile sanat eğitimcilerinin doğru empati kurması durumu, sanat eğitimi ortamlarında eğitimcinin sanatı yönlendirme, değerlendirme ya da çözümleme süreçlerine ilişkin rolünü etkilemektedir. Sanat eğitiminin önemli bir boyutu olarak analitik bakış açısını etkinleştirme, sanat ve estetiğin sosyo-kültürel ve politik işlevleri üzerine düşünmeyi ve bir işlem gerçekleştirmeyi eleştiri üzerinden gerçekleştirmek durumundadır. Eleştirel pedagojinin mücadele adına bir misyon üstlenmesi beklendiğinde, sosyokültürel ve politik mücadeleler için sanat ve eleştirinin önemi yadsınamaz görünmektedir. Green'den aktaran Darts

“Green, sanatın öğrencileri farkındalık ve direnç alanına götürecek bir pedagojik strateji olarak kullanılabileceğini açıklar: boş şekilcilik, didaktizm ve elitizmle mücadele etmeyi umarak, biz birçok öğretmen, sanatın ortaya çıkardığı farkındalık



şokunun gündelik hayata daha az kapılmamıza neden olduğuna ve merak etmeye ve sorgulamaya yönlendirdiğine inanıyoruz. Sanatın bizi endişeli bırakması ya da kışkırtması nadir rastlanan bir şey değildir. Sanat bizi bazen başka var olma şekilleri düşünebileceğimiz yerlere ve bunları fark etmenin ne anlama geleceğini düşünmeye itebilir. Fakat bu gibi yerlere itilmek insanları pasifliğe ve fazla uysallığa direnmeye istekli olmayı gerektirir (Darts, 2004: 319)”.

Bu vurguyu değerlendirmek gereklidir. Çünkü sanat ile eleştirinin özde farklılık sergilemesini gerektiren detaylara inmenin mümkün olduğu bir vurgu olarak düşünülmelidir. Zira eleştirelliğin kışkırtıcılığı ya da endişeyi merkez alması ile sanatın bu durumları farklılıklar içerebilir. Sanatın kışkırtıcılığının eleştiri ile tölere edilmesi beklenebilir.

Sosyokültürel, politik, estetik, tarihi ve pedagojik karmaşaların katmanlarının incelenip keşfedilebileceği eğitici alanlar açmakla yükümlü olan sanat eğitimcileri, bunu başarabilmek için sınıf ortamına getirdikleri çeşitli toplum kesitlerini konu edinmiş sanat eserlerini öğrencilere tanıtmakla yetinmemelidir. Sanat eğitimcisinin kendi politik, ideolojik ve etik dünyası kapsamında bu tanıtımın öğrencinin zihninde yer etmesine izin vermemeli objektif olarak evrensel değerler kapsamında öğrenci zihninde bir uyarım, farkındalık oluşturmalıdır. Sanat öğrencilerinin ve diğer öğrencilerin sanatın güç, kültür ve demokratik vatandaşlıkla olan sosyal ve politik ilişkilerini fark etmelerini ve bu fark edişin sonucu olarak gereken değerlendirmeleri yapabilmeleri eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitimi müfredat yapılanmalarında oluşmasını istediği bir zihniyettir.

“Sosyal işlerle uğraşan sanatçıların eserlerini ve gündelik hayata daha az kapılmamıza neden olan başka görsel sunum şekillerini öğrencilere tanıtarak, sanat eğitimcileri “öğrencilerin gündelik-görsel deneyimlerinin karmaşasını yeniden gözden geçirmeye” sevk edebilir. Görsel sanatçılar ve popüler görsel metinlerin yaratıcıları tarafından kullanılan ikna edici stratejileri ve estetik taktikleri ortaya çıkarmak ve bozmak üzere ortak bir pedagojik çaba ile sanat eğitimcileri öğrencilerini görsel sunumun ideolojik ve sosyal gücünü daha iyi anlamaya yönlendirebilirler. ...Eğer öğrenciler görsel sanatçıların niyetlerini ve sosyal motivasyonlarını daha iyi anlamak istiyorlarsa ve görsel içerisinde var olan ideolojik mücadele ve kültürel güçleri ortaya çıkarmak, yorumlamak ve bunlara anlamlı bir şekilde cevap vermek istiyorlarsa, bu görsel anlayış gereklidir (Darts, 2004: 320)”.

Gündelik görsel deneyimlerle ifade edilmeye çalışılan durum, görselliğin kültür olgusu olarak algılanmasından hareket etmekle ve günlük yaşamın çoğu süreçlerine dahil olması ile sanatın görsel deneyimlerinden ayrılmaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimcilerini ikili bir bakış açıcı geliştirip deneyimsel kılmaları gerekmektedir. Yani günlük yaşama yansıyan görsel kültür etkileri bir genelleme ortaya koymaktadır, ancak, sanata ait görsel deneyimler daha özel ve dar kapsamlıdır. Sonuçta sanat eğitimcisinin hem görsel kültürün günlük yaşam deneyimleri açısından eleştirel kılmaya özen gösteren sanat eğitimcisi aynı zamanda sanata da hâkimiyet sergilemek durumundadır. Buraya ilave olarak günlük görsel deneyimlerin yaratıcısı konumunda sanatçıların varlığı çoğu kez söz konusu değildir. Özellikle, medya ve diğer unsurların içinde yer alan diğer imaj tasarımcılarının varlığı söz konusu değildir. Sanatın, öğrencinin demokratik vatandaşlığı kazanmasında, sanat eserlerinin üreticileri tarafından vurgulanan ve günlük yaşam deneyimlerinde kendilerinin karşılaştığı ideolojik, politik ve kültürel sembollerin ifade ettiği anlamların farkına varmasında yadsınamayacak derecede gücü vardır. Bu güç doğru kullanılırsa istenilen demokratik toplum ütopyasına ulaşmadaki engel olarak görülen baskı, direnç, sınıf, ideoloji, siyaset gibi unsurlar etkisini kaybedecek ya da değişime uğrayacaktır.

Taylor'a göre, "öğretmenler olarak biz sadece öğretmiyoruz, bir yaşam tarzını örnek teşkil ederiz. Tek bir insan bile fark yaratabilir. Gruplarca insan daha fazlasını da yapar. Anlamlı sanat eğitimi hizmet tecrübeleriyle, sanatın gücünü paylaşmak ve öğrenmek, üniversitelerdeki sanat eğitimi programlarına hizmet-öğrenimini entegre etmekle mümkündür ve mümkün olabilecektir ve bu yaratıcı süreç sayesinde, öğrenciler ve toplum, etkileyici ve anlamlı post-modern bir sanat eseri ile çevrelerine anlayış, hoşgörü katılım getirmek için beraberce çalışmaktadır (Taylor, 2002: 139)". Eğitim kurumlarının sorumlu ve gelecekçi bireyler yetiştirilmesi konusunda model örnek olarak eğitimcilerin çağdaş misyonlarına işaret edilmekte ve farklılığın tarz, anlayış için önemine vurgu yapılmaktadır.

"Tehlikeli bellek ve eleştirel bilinç, eleştirel sanat pedagojisi için zorunlu temellere sahiptir. Öğretmenler, öğrenciler ve diğer eleştirel sanat pedagojisini temellendirenler sanat eğitiminin eleştirel tarihinin bazı bilgilerine uygulamalarının

içine dahil ederek ulaşabilirler (Cary, 1998: 103)”. Tehlikeli bellek ile kastedilen geçmişin hatalarının farkında olup bunları gelecekte yaşamamak için kendini hazırlayan bellek olarak düşünülebilir. Eleştirel bilinç ve tehlikeli belleğin eleştirel sanat pedagojisinin gerekli unsurları olarak düşünülmesi, belleğin geçmişe dönük işlev görmesi ile bilincin şimdi ve geleceğe ilişkin motivasyonlarına göre bir eleştirel sanat pedagojisinin altı çizilmektedir. Eleştirel bilincin yalnızca eleştirel sanat pedagojisi için önemli olduğunu söyleyemeyiz, diğer eleştirel pedagojik alanlar için de geçerlidir. Ancak sanat eğitime olan katkıları diğer disiplinlerin içine de yansıtacaktır diyebiliriz. Bu sebeple öğretmenlerin sanat eğitiminin tarihine eleştirellikle bakarlarsa tespit ettikleri aksaklıkları yeni uygulayacakları sanat eğitimi derslerinde düzeltme imkânı bulabilirler.

### **5.3.3 Okul**

Okul kurumunun varlığı ihtiyaç üzerine uzun süreden beri değişik tartışmalar söz konusu olmaktadır. Eleştirel pedagoji okula ve okullaşmanın getirdiği sonuçlara birçok açıdan eleştiri getirmiştir, ancak birey ve toplumun özgürleşmesi için anti-pedagoji yanlıları gibi okulun tamamen kaldırılmasını savunmamıştır.

Greenfield’a göre “çoğu insanın okullardan beklediği şey, kendi yaşamlarında merkezi yer işgal eden anlam ve değerleri yansıtmasıdır. Eğer bu bakış açısı doğru ise okullar, insanların kendi imajları içinde oluşturdukları kültürel oluşumlardır. Ancak böyle bir okul formu, onların okula inanmalarına neden olur ve yine böyle bir okul formu, insanların okul süreçlerine güvenerek katılmalarını sağlar (Greenfield, 1973,570)”. Freire ise “eğitimi ve okulu ideolojik ve yanlı bir kurum olarak görür (Yıldırım, 2010: 85)”. Okuldan beklenen bireyin kişisel beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap vermesidir. İnsanların beklentilerine cevap bulmalarından dolayı inanmalarını fırsat bilerek onlardan faydalanmak isteyen güçler bulunabilir. Okullar, bu sebeple çeşitli otoritelerce önceden belirlenmiş tanımların aktarıldığı yerler olarak görülebilir. Ancak öğrencileri kültürlenmelerine ilave olarak kendilerinin de kültür üreticileri olmaları işlenebilir. Okul, yetişkinler tarafından tanımlanan sosyal görevleri gençlere kazandırmanın bir aracı olarak da görülebilir. Her iki görüşte de bir amaç uğruna okulun insanı eğitmesi

söz konusudur. Burada önemli olan amaçlar uğruna okul sisteminin bireyin özgürlüğünü ne derece ve hangi yönde etkilediğidir. Illich'e göre "eğitim kurumu bütün kurumlara kaynaklık eden, ona destek sunan ve kurumların sürekliliğini sağlayan bir niteliğe sahiptir. Eğitim kurumu sosyalleşmeyi, örgütlemeyi, bilinçlenmeyi, istihdamı sağlar. Bu özelliklerinden dolayı çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Yıldırım, 2010: 169)". "Okulun temel özelliklerinden biri de sürekli olarak evrensel bilgi, doğruluk, kültür ve uyum olarak sunulan burjuva ideolojisinin aşılmasıdır. Bu sanat, saf bilim, felsefe vb. kültür aracılığıyla karmaşık biçimde gerçekleştirilir. Öğrenciler daha sonra yapacakları ileri düzeydeki çalışmalar için gereken soyut düşüncüyü geliştirmek ve burjuva ideolojisinin etkin yorumlayıcıları olmak için teşvik edilirler (Yıldırım, 2010: 79)".

Sanat bilim, felsefe ve kültür aracılığıyla karmaşık biçimde gerçekleşen okul işi hedeflerin doğru ve açık olarak değerlendirilmesine olanak sağlamak açısından eleştirel pedagoji ve eleştirel/sanat pedagojisini adres gösterebiliriz. Bir durum hakkında bilinçlenmek demek o duruma yönelik bir davranış örüntüsünü öğrenmek ve ona göre davranmak demektir. Bir nevi taraf olma durumudur. Sanatın, bireyi otorite, medya, politika ve çevrenin kasıtlı olarak bilinçlendirmesi ve okulların bu amaca hizmet etmesine dur diyecek potansiyeli vardır. O halde eleştirel sanat pedagojisi ile yapılmak istenen; okulun, sanat eğitimindeki gücü ortaya çıkarmasına hizmet ettirmek. Bu gücü burjuva sınıfı ile alt sınıf ayrımını ortadan kaldırma ve özgürleşmeyi sağlamak yararına kullanmak diyebiliriz.

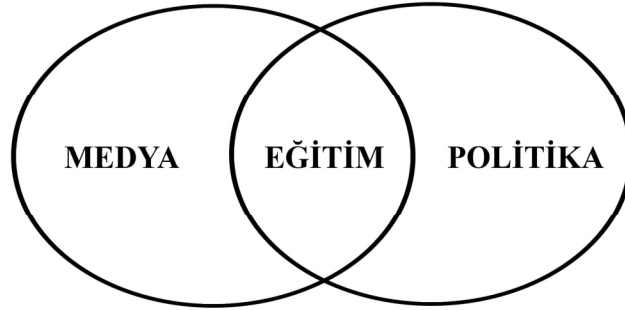
"Eğer okullar, genç insanlar için daha ilgili alanlar haline gelirse gençlerin popüler kültürü kullanmaları yoluyla eğitimcilerle anlattıkları hikâyelerini dinlemek yararlıdır. (Leard, Lashua, 2006: 247)". Eleştirel sanat eğitimi popüler kültürün yarattığı olumsuz etkileri yok etmenin bir çözümü olarak eleştirel sanat eğitimi kullanılabilir. Okulların ilgi çekici hale getirilmesi ile gençlerin kültürel aktiviteleri ve seçimleri ile yaşamlarına daha yakından bakma fırsatı yakalanabilir.

Eleştirel teori okul ve sistemin çıktısı olan yani "öğretme" nin, öğrenme üzerindeki baskısını eleştirir ve deneyimsel öğrenme yaklaşımını destekler. Sanat eğitimi evrensel doğrular üzerine kurulu bir disiplin olmadığı için deneyimsel öğrenme yaklaşımına yatkın bir disiplindir. Bu sebeple eleştirel çalışmaların sanat eğitimi ile birleşmesinden

doğacak bir eleştirel sanat pedagojisi formunun okullar ile ilişkilendirilmesi önem arz etmektedir.

#### 5.3.4 Okul Dışı Aktörler

Eğitimi doğrudan okulun aktif hale getirmesinin yanında dolaylı olarak etkileyen medya ve politika gibi dış aktörler mevcuttur. Bu dış aktörlerin eğitime olan olumlu ve olumsuz katkıları göz ardı edilemez. Medya hem politikadan etkilenmekte hem de eğitimi etkilemektedir. Bu durumda medyanın sürekli değişebilen bir yapısı olduğu ve duruma göre yönlendirebildiğini söyleyebiliriz. Medya ve eğitim birbirinden ayrı iki durum olarak düşünülemez. Medya ve eğitim birbirleri ile homojen bir bağ içindedir. Eğitimi sadece bireyin davranışında değişiklik yapılması, medyayı da sadece kitle iletişim araçları biçiminde bilginin yayılması şeklinde algılamak doğru olmayacaktır. Yüksel ve Demiray “Basın hedef kitle için belirli süreyle yayınlanan haber, bilgi, düşünce ve kanıların somutlaştırılmış biçimidir (Yüksel ve Demiray, 1988: 32)” biçiminde medyayı tanımlıyor.



Tablo-7, Eğitimin Medya ve Politika İlişkisi

Medyanın kendisi başlı başına büyük bir güç olarak düşünülebilir. Medya kontrol edilmediği takdirde medya özgürlüğü adı altında birçok alanda büyük dengesizliklere yol açabilecek potansiyele sahiptir denilebilir. Bunun farkında olan politik güçler, bu gücü baskılayarak ya da bu medya patronları ile uzlaşma giderek kendi amaçlarının gerçekleşmesi için kullanmaya çalışabilirler. Medyanın eğitim ile olan ayrılmaz bağının farkında oldukları için de eğitime doğrudan müdahale etmek yerine medyayı aracı kılarak meşru gibi görünen müdahaleler de bulunabilirler. Schaffer ve Lamn'a göre “eğitim ve medya kimleri, kimlere ve nelere göre nasıl şekillendireceği,

sosyalleştireceği yani toplumsal kurumların işlevlerinin açıklanmasında mihenk taşıdır (Schaefer ve Lamn, 1995: 110–111)”. Medyanın toplum, birey ve kültür üzerindeki önemine dikkat çekilmektedir.

Medyanın önemli iletişim araçları olan televizyon ve internet günümüzde neredeyse informal okullar rolünü üstlenmeye başlamıştır. Okula gitmeyen bireyin bu araçların yardımı ile okula giden birey ile neredeyse aynı hazır bulunuşluk düzeyine sahip olması sağlanmaktadır. Medya bu yönüyle başlı başına eğitime ortak olmakta hatta bazen eğitim kurumlarından rol bile çalmaktadır. Medya sadece eğitime değil politikaya da rakip olabilecek potansiyele sahiptir. Bu nedenle eğitim-medya-politika bu üçlünün birbiri ile ayrılması çok zor görünen bir bağı vardır. Eleştirel pedagoji bu bağın durumunu ve geleceğini araştırmakta ve eğitimi medya ve politikanın esaret altına alıcı etkilerini kırmayı hedeflemektedir.

Politika kendi özgür olup bireyi ve toplumu tutsak etmek ve toplumu sınıflara ayırmak ister. Medya kendini özgürleştirip bireyi ve toplumu özgürlük adına bilinçlendirmek ve sınıflar arası bağ kurmak ister. Eğitim ise hem bireyin hem toplumun hem de insanlık için olan tüm durumların özgürleşmesini ve sınıflar arası farklılıkların yok edilmesini, eşit bir dünya yaratılmasını ister. Özgürlüğün kazanılması ve farklılıkların yok edilmesi, eşit fırsat sağlanması eleştirel teorinin eleştirel pedagoji ile gerçekleştirmek istediği nihai hedeflerdir.

Sanat eğitimi uygulamalarında politika ve medyanın bilinçli yönlendirmelerinden kurtulmak için eleştirel sanat pedagojisi bir umuttur. “Bazı eğitimciler, gençlerin, fotoğraf çekmek, öykü kareleriyle (storyboard) düşünceleri planlamak ve organize etmek, metinler yazmak ve kamera önünde oynamak, kendi internet sayfalarını tasarlamak veya bir haber öyküsünü bildirmek deneyimlerini yaşamadıkça kitle iletişiminin gerçek anlamda eleştirel tüketicileri haline gelemeyeceklerine inanmaktadırlar (Hobbs, 2004: 126)”. Medya ürünlerine ve çıktılarına karşı eleştirel edimlerde bulunmak için öğrencilerin tecrübe sahibi olmaları önemsemektedir. Aynı şey politik durumlar için de geçerli olabilir. Öğrencilerin politika üzerine eleştiri yapabilmeleri için kendilerinin aktif olarak politika ile ilgilenmeleri gerekebilir. Ancak

bu sayede eleştirel tüketici kimliği kazanabilirler. Politika ve medya için geçerli olan durum elbette sanat eğitimi içinde geçerli olacaktır. Sanat etkinliği yaparak, müzeler gezerek, sanatçılarla work-shoplara yaparak, sanatın amaçlarını idrak ederek, bir sanat eserinin yapım aşamalarını inceleyerek ve benzeri aktiviteler yaparak, ancak o zaman eleştirel yorumlamalar yapabilirler.

İdeoloji ile ayrılmaz bağı olduğu iddia edilen/öngörülen eğitimin politika ile bağının da güçlenmesine neden olmaktadır. Eğitimin politik tarafı yok sayılamaz veya tamamen ortadan kaldırılamaz. Çünkü eğitim aslında bir politika sorunudur. Eğitim planlı bir etkinliktir ve bu planlamalar devlet ve devletin politikası tarafından yapılandırılabilir. Peki, politikanın toplumsallaşmak adına eğitime olan getirilerinin yanı sıra toplumu olumsuz yönlendirmesi nasıl engellenebilir? Bu olumsuzlukların bertarafı eleştirel pedagoji ile mümkün kılınabilir. Sanat bir toplumun aydınlanmasının öncülerinden olduğu için sanat eğitimi alanında özellikle eleştirel pedagojinin varlığına ihtiyaç vardır.

#### **5.4 Eleştirel Sanat Pedagojisinde Müfredat Yapılanmaları**

Eleştirel sanat pedagojisine yönelik mevcut bir uygulamanın /modelin sanat eğitimi müfredatlarına tam anlamıyla geçtiği söylenemez. Bu yönde yapılmaya çalışılan eleştirel uygulamalardan elde edilen bulgularla müfredat içeriklerinde eleştirel yeniden yapılandırılmaları gidilmeye çalışılmasıdır. Eleştirel bir sanat eğitimi müfredatının yapılanmasında etkin rol oynayacak ana kişi ise sanat eğitimcileridir. Eleştirel pedagoji merkezîyetçi program hazırlama çabalarının baskısına karşı çıkmakta ve programın araştırmacı öğretmenlerin çabalarıyla oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğretmen önemlidir.

Tek başına teknik bilgi öğretmek sanat eğitimi için yeterli bir müfredat içeriği değildir. Değişen çağın gereklerini yerine getirebilmek ve baskıcı yapıların eğitim üzerine yaydıkları sis perdesinin kaldırılması için eleştirellığe, eleştirel bir sanat pedagojisi modeline ihtiyaç vardır. Ancak tek başına eleştirel bir müfredat değişikliği yapmak yeterli olmayacaktır. Bu yeni yapılanma ya öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek öğretilmeli veyahut daha köküne inerek üniversitede aldıkları öğretmen eğitiminin içine

yerleştirilerek kazandırılmalıdır. Yoksa tek boyutlu bir eleştirel müfredat değişikliği istenen sonuçların elde edilememesine neden olabilir.

“Bugün eleştirel çalışmalar sanat ve tasarım müfredatının kabul görmüş bir bileşenidir. Bir dizi uğraş ve aktivite için sanat ve tasarım müfredatının temel disiplinleri olarak görülen pratik bileşenleri güçlendiren kolektif bir terimdir. Geçerliliği konusunda herkes hemfikir olsa da, model içeriği hakkında çok az genel fikir birliği vardır. Eleştirel araştırmalar üstü kapalı konu, uğraşlar ve gelişim kriterlerinden oluşmasına rağmen, sanat ve tasarım eğitimi toplumu bunlar aleniymiş gibi davranır. İlişkili, oluşturulmuş bir sonucun başardığı düşünülmedikçe, eleştirel çalışmalar yüksek kredi almazlar (Hickman, 2005: 55)”.

Bir bileşen olarak kabul görmüştük müfredat içinde dikkatleri çekmek için yapılabilecek küçük uygulamalarını büyük tesirle yol açmasını sağlamakta, sanat eleştirisinden hareket eden eleştirel çalışmaları adres göstermektedir. Eleştirel çalışmalar, eleştirel sanat pedagojisinin gereçlerinden veya gerekçelerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Eleştirel sanat eğitimi sadece eleştirel pedagojinin değil çağdaş sanat eğitiminin de bir eğitim modeli olarak uygulamaya geçirilmelidir. Hickman eleştirel pedagojinin varlığının kabul gördüğü ancak yapılan eleştirel çalışmaların müfredat yapılandırılmalarında etkili olmuş ve ulusal müfredat içeriklerine alınmış olsa da içeriklerinin nasıl sanat eğitimi ile ilişkilendirileceği ve sanat eğitimcilerinin bu eleştirel uygulamaları nasıl yönlendireceği konusunda tam bir netlik olmadığını ifade etmektedir. Öncelikle eleştirel yaklaşımın ne olduğu ve neyi hedeflediği kavranmalıdır. “Eleştirel yaklaşım, süre giden eğitim programlarının dil, anlam, davranış stilleri, düşünce ve değerler açısından egemen sınıfa yönelik olduğunu dolayısıyla azınlık kültüründen gelen çocukların konuşma, davranış, tutum ve değerler açısından dezavantajlı olduklarını vurgulamaktadır (McLaren, 1989)”. Amaç ayrıcalıklı olarak görülen gruplar ile ezilen grup olarak görülen kesimin eğitim ortamı içerisinde eşitliğinin sağlanmasıdır. Bu amaç eleştirel pedagojinin uygulanacağı her eğitim alanında ana hedef olmak durumundadır. Eleştirel pedagojinin müfredat yapılandırmalarına kazandırmak istediği temel özellik her kesim ve düzeyden insana eşit eğitim ve öğrenim imkânı sunan bir eğitim yapılması ile onların özgürleşmesine hizmet etmektir.



Hickmann'a göre müfredat eleştirel uygulamaların alınması iki şeyi belirtmektedir: “a) “disiplin içerisinde disiplin” olduğunu (sanat ve tasarım bağlamı dışında bir rolü yoktur), ve b) hizmet eden bir disiplindir. “yapma” veya “uygulama” uğraşlarına hizmet eder...(Hickman, 2005: 55)”. Eğitim başlı başına kendisi bir disiplin etme işi olduğu için kapsamına dahil edilecek yeni bir müfredat modeli de bir alt disiplin olarak eğitim içinde yer alacaktır. Disiplin içinde disiplin ifadesi ile bu açıklanmaya çalışılmış olabilir. Sanat ve tasarımın dışında eleştirel çalışmaların bir rolü olmaması görüşüne katılmayabilir. Çünkü eleştirel uygulamalar sanat dışında da uygulama içeren birçok eğitim alanı içerisine monte edilebilir. Sanat eğitiminin uygulama yönü ağırlıklı görünse de teorik bir yönün de olduğu göz ardı edilmemeli ve eleştirel uygulamalar sadece sanat eğitiminin pratik yönü ile değil teorik yönü ile de ilişkili olmalıdır. Aynı durum diğer eğitim alanları için de geçerlidir.

Hickman sanat eğitimine uygulanabilecek eleştirel bir uygulama projesini şu şekilde planlamayı önermektedir:

“Her bir temaya sırayla odaklanan böyle bir müfredat denetimi her birinin müfredatta kapladığı yerin açık bir tanımını sunar, bazılarının nerede baskın olduklarını, hangilerinin yetersiz olduğunu, ihmal edildiğini veya gelişigüzel şekilde ilgilendiğini belirtir. Her biri ile yeterince, tamamen bilgi, beceri ve anlayış ile kuşatılmış şekilde ilgilenecek için haftalarca süren projelere ihtiyaç vardır. Eğer projeler için yaklaşık yarım dönem ayrılırsa, her bir tema yıllık olarak tekrar ziyaret edilebilir. Daha uzun zamanlarda tek bir proje içerisinde iki ya da daha fazla proje ele alınabilir. Bu şekilde yapılandırılan bir müfredat galeri, müze ziyaretlerini, taslak defteri kullanma içeren lokasyon çalışmalarını, gerekli pratik beceri ve aktivitelerin temel öğretisini mümkün kılar (Hickman,2005: 91)”.

Hickman, sanat eğitiminin müfredat yapılanmalarında amaç olarak 3 metottan söz etmektedir:

“1-) Orijinal olarak pratik sanat eseri yapımına yoğunlaşın ve pratik süreçle ilgili faydalı geri bellek yoluyla eleştirel çalışmalardan bazı değerlendirme fikirleri edinin. Bu yolla iki şey yapabiliriz. İlki yaratıcı sanat eserlerinin ortaya çıkmasına izin verecek şekilde öğretmek, ikincisi ise geleneksel okullara ve prosedürlere sıkı sıkıya bağlı sanatın ortaya çıkmasına izin vermektir. Eleştirel çalışmalar her zaman ikincisini göz önünde bulundurmışlardır, fakat yaratıcı sanatın ortaya çıkmasına vermeleri

gereken desteği vermemişlerdir. 2-) Gerçekten önemli içerik olarak eleştirel çalışmalara yoğunlaşın, çünkü eğitimde ana görev sanatı yapmak değil, değerlendirmek olmalıdır. Pratik çalışmanın faydası eleştirel çalışma hükümlerini doğrulamak için gerekli örnekleri sağlamak olacaktır, fakat sanatçı olarak yüksek uzmanlık üretmek için öğrencileri pratik sanat eğitiminde sistematik bir şekilde eğitmek için kullanmak olmayacaktır. 3-) Sistematik pratik çalışma iki farklı bakış açısı olarak değil, sanatın ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğini anlamlandıran pratik bir aktivite olarak adım adım eleştirel yeteneğin gelişimini takip etmiştir (Hickman, 2005: 44)”.

Eleştirel uygulamaların yarım dönemler halinde uygulanmasının sonucunda müfredatta baskın olana veyahut önemsenmeyen durumların tespit edilebileceği ve düzeltilmesi için galeri, müze ziyareti, eskiz defterleri kullanmanın yararlı olabileceği ifade edilmiştir.

Mevcut sanat müfredatının eleştirel sanat müfredatlarına dönüşmesi için bir takım çalışmalar yapılmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Ancak uygulamaların azlığı ve eleştirel teorinin eleştirel pedagojiye olan yansımalarının sanat eğitim içinde yapılandırılmış bir müfredat halinde sunumunun öğretmenlerce iyi özümsememesi bir takım yöntem sorunlarına yol açmıştır.

#### **5.4.1 Yöntem Sorunları/ Karşılaşılan Güçlükler**

Eleştirel sanat pedagojisinde teori ve uygulama daima eğitimciler için bir karmaşık yapı olarak kalmıştır. Kimi eğitimciler teoriyi ağırlıkta kimi eğitimciler ise uygulamayı ağırlıkta görerek eleştirel uygulamalar yapmayı denemiştir. Ancak eleştiri teorik bir özellik sergiler. Eleştirel sanat pedagojisinde hem teorinin hem de uygulamanın birlikteliği istenilen hedeflerin gerçekleşmesine hizmet edeceği için iki durumun birlikteliğini sağlayacak yöntemlerin bulunmasına ve denenmesine ihtiyaç vardır. Uygulanmaya çalışılan eleştirel sanat eğitiminin çeşitli yöntemleri mevcuttur. Bu yöntemlere aşağıda detaylı olarak değinilecektir.

Groenke ve Hatch, Ada ve Olave'nin öğrencilerin düşüncelerine rehberlik etmesi için oluşturduğu düşünce tablosunda:

“Tanımlayıcı (adlandırma) aşamasında ne, nerede, ne zaman, kim, niye? Sorun ne? Çelişkiler ne? Kişisel yorum aşamasında (ilişki kurma) bunun benimle ne ilgisi var? Bunu daha önce yaşadım mı veya gördüm mü? Beni nasıl hissettiriyor? Başkalarını nasıl hissettiriyor? Eleştirel analiz (düşünme/tepki verme) aşamasında geçerli bir sorun mu? Neden? Burada mı oluyor? Kime? Nasıl? Başkalarında veya kendimde değişim yaratmak için ne gibi fikirlerim var? Bu başkalarını daha geniş bir bağlamda nasıl etkiler? Benden daha büyük olabilecek başka ne faktörler vardır? Yaratıcı veya sosyal hareket (yapma) aşamasında, sorunu çözmek için ne yapabilirim/iz? Nasıl başlarım/rız? Bu süreç hakkında üzerimde etki bırakan ne öğrendim? Bununla ne yapacağım? Ne zaman? Kim benimle birlikte olacak? Nasıl? (Groenke, Hatch, 2009: 118)” sorularına cevap aranmaktadır.

‘Tanımlayıcı, kişisel yorum, eleştirel analiz, yaratıcı veya sosyal hareket’ aşamaları eleştirel düşünmeye sevk edilecek öğrencilere uygulanacak bir eleştirel yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat eleştirisinde olduğu gibi burada da önce durum her açıdan tanınmaya tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tanımlama işlemi bittikten sonra elde edilen çelişkili kısımlar hakkında ikinci aşama olan *kişisel yorum* aşamasına geçilmekte ve öznel yargılar ortaya konmaktadır. Buraya kadar sorun çıkmadan uygulanabilecek bir metot olarak devam etmektedir, ancak ‘eleştirel analiz’ aşaması en önemli basamağı olarak düşünülmelidir. Bu aşamada öğretmenin doğru yönlendirmeleri öğrencinin yaratıcı fikirler ve faydalı tespitlerde bulunmasına yardımcı olacaktır. Sanat eğitimcisi bu konuda kendini yetersiz hissederse bu öğrencinin düşünme şekline olumsuz şekilde yansıtacaktır. Bu aşamada gerekli şey öğrencinin eleştirel analiz yapmaya teşvik edilmesi ve düşüncelerinin nesnel bir şekilde doğru yöne kanalize edilmesidir. Diğer bir önemli aşama ise ‘yaratıcı sosyal hareket’ aşamasıdır. Eleştirel analiz aşaması tam anlamıyla gerçekleştirilemez ise yaratıcı sosyal hareket aşamasında sorun durumuna eleştirel bir çözüm getirmek zorlaşır. Sunulan eleştirel yöntemin istenen öğrenci kazanımlarına karşılık vermesi önce yöntemin iyi kavranması sonra da sanat eğitimcisinin eleştirel yöntemi iyi yönetmesinden geçmektedir diyebiliriz.

Ellsworth ise bağlam içi stratejiler adını verdiği pedagojik bir model önermektedir:

“Gerçekliği sorgulamak anlam yok demek değildir; aksine anlam bağlantısaldır ve bu yüzden tarihsel ve kültürel konumdadır. ...Bu sınıfın çelişkili ve değişen bölgesinin kabul edilmesidir. Bu öneriden hareketle birçok öğretim bağlamında şu fikirler ortaya çıkar: İlk olarak, bir stüdyo sanat programında hem başlangıç hem de ileri seviye fotoğraf sınıflarında; ikinci olarak, sanat bölümleri için eleştirel kuram seminerlerinde;

üçüncü olarak, hem sanat hem de diğer bölümleri için genel eğitim sınıflarında. Bu örnekler ders seviyeleri açısından farklılık gösterse de, herhangi bir stüdyo sınıfına çevrilebilirler (Mckenna, 1999: 76)’’.

Gerçekliği sorgulamak, sanatın temsili sorgulamak olarak aktarılırsa pedagojik bir sıkıntı ortaya çıkabilir. Eğer sanat bir temsilden ibaret ise. Temsili sorgulamaktan gerçeği sorgulamaya gitmek bir yöntem olabilir. Sonuç olarak gerçek ile olan bağlantısallığın yaşama ve deneyimleri ilişkin bilincin, sanatsal izdüşümlerini sanatsal bilinç olarak tanımlamak ve eleştiriyi de sanatsal temsillerin eleştirisi olarak ele almak tercih edilmelidir. Eleştirel sanat pedagoji müfredatına da bu şekilde geçirilmelidir. Mckenna kendi sınıfında uygulamadığı bir eleştirel sanat uygulamasından örnek göstermektedir:

“Erkeklikle ilgili değişen fikirler üzerine çalışan bir öğrenci, sigara reklamlarını kolaj yapmış ve geliştirmiştir; başka bir öğrenci çizimlerde Freudiyen semboller kullanan 50’lerin görüntülerini eklemiştir. Bu görsel ödevler kabataslak olarak değerlendirilir; amaç farklı düşünce ve bakış şekillerine aşına olmaktadır. Öğrenciler görsel olarak çalışmaya, metne bağımlı kalmamaya ve içerik ve şeklin nasıl bir arada çalıştıklarını düşünmeye teşvik edilirler. Bu çeşit ödevler sınıfın hiyerarşik koşullarını değiştirebilir; örneğin, bir tartışmaya girmeye pek yanaşmayan bir öğrenci kuramsal materyalin uygulamasını gösteren güçlü görsel çalışma getirebilir (Mckenna, 1999: 77)’’.

Her bireyin aynı derecede girişkenlik gösteremeyeceği ve her bireyin kendini ifade etmede iyi olamayacağı düşünülürse McKenna’nın uyguladığı farklı ve çoklu bakış açılarını barındıran projesi, eleştiride bulunmada kendini eksik hisseden öğrencilere birer fırsat olması ile yararlı bir uygulama olarak görülebilir. Buradan şu çıkarımda yapılabilir öğrencileri direkt sözlü olarak bir eleştiri yapmaya itmektense görsel öğeler yardımı ile metine bağlı kalmaksızın eleştiri yapmaya yöneltmek onlardaki eleştiri potansiyelini ortaya çıkarmada etkili bir yöntem olmuştur. Öğrencilerin eleştirel yöntemlere ilişkin motivasyonlarında uygulama çalışmaları ile teorik çalışmaların birlikteliğini savunmak doğru kabul edilebilir. Metin ve görüntü arasındaki bağ, öğrenciler için bir eleştirel motivasyona temel oluşturabilir.

Marshall, sanatta problem çözümüne yönelik savunuları şu şekilde açıklamıştır:

“Eksiksiz bir problem kavramına göre, problem bilişsel (kuramsal), sözlü ve sonuç odaklıdır; maksatlı ve intizamlı düşünce süreci gerektirir. Problem çözümünü sanatın bir metodu olarak tasarlayabilmek için bu kriterler gereklidir. Bu, mesela, sanatın, neyin genellenebilir olduğuna dair fikirler (Aristotelyen komedi gibi) üzerine kurulu olmasını ve anlamının ampirik olarak doğrulanabilmesini gerektirir. Dahası, sorgulama metoduna bağlı kalarak, sanatsal çabanın tüm biçimleri oldukça tutarlı bir sürece tabi olmalıdır. Sanatsal edimin başlangıç safhasında belirli bir ortam (görsel, müziksel ya da yazınsal) açıkça belirlenir. Benim gördüğüm şekliyle, bir problemin ifadesi ancak muhtemel bir çözüme atıfla anlamlıdır (Marshall, 1972: 16)”.

Problem çözümü sanatın bir metodu olarak kullanılacaksa deneylere başvurmak gerekecektir. Sanatta genel geçerlilik görmüş kesin doğrular mevcut değildir bu da denencelere başvurarak sorun çözmeyi gerektirir. Denencelerin verileri müzikte nota, edebiyatta metin, resimde ise kompozisyon olabilir. Sorgulama metodu ile sanat üretimi evrelerinin analizi yapılırken başlangıç evresinde sanatın düşünsellik ile başlaması yani somut verilere dayanmaması sorgulanmasını güçleştirebilir.

### **5.5 Eleştirel Sanat Pedagojisi Sanat Eğitimi İçin Bir Model midir?**

Eleştirel sanat pedagojisi bir sanat eğitimsel model olarak tanımlanabilir mi? Pedagojik yapılanma ve sistem özelliği sergilemesine karşın, sanat eğitiminin tüm boyutlarına tesir edecek bir yapılanma özelliği sergiler mi?. Bu anlamda eleştirel sanat pedagojisi bir sistem oluşumuna ya da eğilime kaynaklık edebilir mi ? Metodolojik süreçleri tasvir edebilir hatta kurgulayabilir mi? Kuşkusuz bu çalışmanın temel sorularını ihtiva eden ve ana doğrultusunu teşkil eden eleştirel sanat pedagojisi ile genel ya da geleneksel sanat eğitiminin bağlantıları, bizim cevaplarımıza katkı sağlayacaktır.

Anderson, eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitiminde gerçekleştirmek istediği hedefleri şu şekilde açıklamaktadır: “Eleştirel sanat pedagojisinin istenilen eğitim kazanımları eleştirel düşünme yeteneğini/becerisini ve sanat bilgisini içerir. Kazanımların desteklenmesi öğrencinin sanat hakkında anlayabildiğini konuşması ve anlayabilmesi yoluyla yaygın anlaşılan sanat dilinin başlatılmasını ve özenini içerir (Anderson, 1991: 23)”. “Eleştirel düşünme yeteneği/becerisi ile sanat bilgisi” açısından

bakıldığında eleştirel sanat pedagojisinin genel potansiyeline varmak olasıdır. Bu iki unsur, belki de sanat eğitiminin geleneksel anlamda bakıldığında da es geçtiği bir eksikliği gündeme getirmektedir. Sanat eğitiminde düşünme becerilerine ilişkin müfredat içeriklerinin yoğunluk kazanmamış olması ve alan olarak sanat bilgisinin güncellenmesi ve geliştirilmesinin (ya da kuramsallaştırılması) sağlanamamış olması ile ilişkisinde eleştirel sanat pedagojisinin bu eksikliği kapatma amacıyla olabileceğini söyleyebiliriz. Bu yüzden eleştirel sanat pedagojisinin iki önemli kavrama da paralel olarak işlerlik kazandırması gerekmektedir. Sanat eğitiminin ve sanatın da müşterek önem atfettiği “potansiyeller (doğuştan gelen güçler: zekâ, yaratıcılık, sezgi, imgelem, buluş gücü vs) ile kapasite (beceri, edebilme, yapabilme vs) kavramları, eleştirel sanat pedagojisinin de hem potansiyellerine hem de kapasitesine doğrudan varmamızı sağlayabilecektir. Diğer bir deyişle eleştirel sanat pedagojisinin bireyde varsaydığı bu donanımların dışa vurulmasında, işletilmesinde anlam kazanacağı kuşkusuz görülmelidir.

Yeteneğin tarifini artık potansiyeller ve kapasiteyi açımlayan “yeti ve yeterlik” in birlikteliği olarak sunmak durumundayız. Bu anlamda yeteneğe ilişkin tespit ve tanımların eleştirel sanat pedagojisi ile olan bağını sağlamak mümkün olabilmektedir. Cary’ e göre “yetenekli’ öğrenciler, belirli bir güç ilişkisi içinde oluşturulmuş kriterlere uygun olan sanatı üretmek için öğrenme kapasitesi olduğu görülen öğrencilerdir (Cary, 1998: 64)”. Yeteneğin bir kapasite olarak gösterildiği Cary yaklaşımında dikkat çeken durumun, sanatı geliştirmede, üretmede ya da tasarılamada öğrenmenin önemi olduğudur. Bu anlamda öğrenme kapasite ile ilişkili düşünülebilir ancak potansiyellerin öğretilmesi durumu söz konusu olamaz. Yaratıcılık öğretilmez ama yaratıcılığın mekanizmaları pedagojik nesnelere olarak düşünülebilir. Sanat eğitimcileri sanatın ve sanat eğitiminin sorunlarına çözüm üretmenin yollarını aramakta ve çözüm olabilecek sanat müfredatlarının keşfi için uğraşmaktadırlar. Eleştirel sanat pedagojisi bu duruma post-modern pedagojinin gözlüğüyle ve eleştirel teorinin desteğiyle çözüm yolları üretebilir. Darts, Duncum, Freedman, Tavin’den alıntılan Sandlin ve McLaren’a göre de sanat eğitimcileri “eleştirel kendini ifadeyi ve politik faaliyeti destekleyen ve tüketici güdümlü kültürümüzün dikkatli bir şekilde araştırılmasını teşvik eden bir eğitimin önemini tartışmaktadırlar (Sandlin, McLaren, 2009: 240)”. Günümüzde kültürel

güdümlülükten bahseden teorisyenler, eleştirel pedagojinin, eleştirel kendini ifade olarak eğitimde merkez kılmaya çalıştığı bireysel bakış açılarının dışavurumlara dönüşmesi, kuşkusuz sanat eğitiminin önemli bir meselesidir. Eleştirel kendini ifade ile kültürel güdümlülük gibi çelişkili bir ilişkinin eğitim ortamlarında neden işlenmesi gerekli bir noktayı işaret ettiği ortadadır.

Sanat eğitimcisinin sosyo-politik donanımları, sanat eğitimcisinin sosyo-kültürel, sosyo-psikolojik donanımlarını taşıyan bir yanı olarak düşünülecekse, sanat eğitimcisinin mutlaka sosyolog kimliğinin ortaya çıktığını söylemek gereklidir. Sanat eğitimcisinin gelişimciliği, estetik uzmanlaşma, sanatsal bakış açısı, kültürel genetik uzmanı gibi vasıfları olacak ise, o zaman sanat eğitimcisi kültür eleştirmeni ya da sanat eleştirmeni de olabilir. Sanat eğitimcisinin donanımları ve nitelikleri ne paralel olarak görevleri de genişleyip büyümeye başlıyor ise, sanat eğitimcisinin önemi eleştirel pedagojinin amaçları ve tartışmaları ile büyük ölçüde örtüşmek durumundadır. Sanat eğitimcisi doğal olarak eleştirel sanat eğitimcisi olmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Eleştirel sanat pedagojisinin bir diğer boyutu da farklılıklara verdiği önemin yanında teori ile pratik arasındaki rekabeti yok etmek ve bunun yerine birlikteliği getirme çabasıdır. Gabel'a göre "bilgiden ziyade yeteneklerin farklılıklarının ilan edilmesi, eleştirel pedagoji böyle farklılıkları göz ardı eder ve tüm pedagojik konular arasında benzer akademik yetenek olduğunu farz eden teorik konuları inşa eder (Gabel, 2002: 191)". Bu görüşe katılabiliriz. Çünkü eleştirel pedagojinin diğer eleştirel tiplerden (sanat eleştirisinden, kültür eleştirisi vs. ) pratik olmama özelliği ile ayrılması söz konusudur. Kuramsal kılınması söz konusudur. Eleştirel sanat pedagojisi için ise bu geçerli değildir. Her ikisi de gereklidir. Sanatın uygulama ağırlıklı olması kuramı göz ardı etmesini gerektirmez aksine kuram ile birleşen bir uygulamanın varlığından sanatta ve sanat eğitiminde bahsetmek gerekir.

Eleştirel pedagojide akademik yetenekle kastedilen nedir? Bu, bilgiyi gereken yerde gereken şekilde kullanabilme yetisi olarak düşünülebilir. Bu ifadeden eleştirel pedagojide olduğu gibi diğer pedagojik alanların da aynı tarz akademik yetenekler

gerektirdiği anlaşılabilir. Ancak bu görüŖe tamamen katılmamakla birlikte eleŖtirel pedagoji tek düzeliiğin ve kalıplaŖmıŖlıđın karŖısında bilinçli bir duruŖ sergileme, farklı yaklaŖımlara açık olma ve yetenekleri bir potansiyel olarak ortaya koyabilme gibi farklı karakterler gerektirdiğini söylemek gerekir. “EleŖtirel pedagoji cazip olmasına rağmen farklı yeteneklerin insanları hesaba katılmaya baŖlanana kadar eleŖtirel pedagojik söylemler tamamen kapsayıcı kabul edilemez (Gabel, 2002: 197)”. EleŖtirel pedagoji farklılıklara önem veren tek tipleŖmeye karŖı olan ve özgürlüğün yaygın olduğu bir toplum yaratmanın hayalini kurmaktadır. Her disipline aynı Ŗekilde bir eleŖtirel pedagojinin eklenmesi durumunun doğru olmadığı görüŖü burada hakimdir. Kimi eğitim disiplinin teorik boyutunun kimi disiplinin de uygulama boyutunun daha ön planda olduğuna dikkat çekilmektedir. Ancak farklı bireylerin farklı yeteneklerine önem verilmediği gibi bir durum söz konusu değildir.

Sanatsal bir çalıŖma yapan birey iç ve dıŖ dünyasını bir yorumlamaya ve değerlendirmeye giderek bunun dıŖavurumunu sanat ile sađlamıŖ olur. Bu yönüyle sanat içinde eleŖtirel potansiyel olarak gösterilebilecek bir yorum barındırır. Ayrıca eleŖtiri sanatın daha iyi anlaşılmasını sağlamak için bir fırsattır. Hem sanat eleŖtirisi yapılması hem de eleŖtirel bir sanat eğitiminin uygulanması açısından bu durumun birlikteliğinin sanat eğitimi müfredatına yansımalarının olumlu sonuçlar doğurma olasılığı hesaba katılmalıdır.

EleŖtirel sanat pedagojisi sanat etkinliklerinin sürecini ve ortaya çıkan ürünleri eleŖtirme amacında değildir. Böyle bir amaç sanat eleŖtirisi kapsamında yer alabilir. EleŖtirel sanat pedagojisi sanatın dilini ve bilgisini de içinde barındırarak onu anlamlandırmaya ya da yapım aŖamaları hakkında bilinçlendirmeye teŖvik amacı güder. Öğrencilerin sanatsal üretim tekniklerinde, kurgulamalarında sanatsal bilgilerine ve yorumlama güçlerine müdahale ederek dar alanlarda sıkıŖmalarından ziyade sorgulayarak ufuklarını açacak bir sanat pedagojisinin arayıŖı içindedir. Geahigan’dan aktaran Hickman’a göre eleŖtiri disiplini sadece “sanat eserlerinde anlam ve değer araŖtırmasını içerir (Hickman, 2005: 106)”. Sanat eserlerindeki anlam araŖtırması, sanatçının sanat eserine yüklediği bir içeriğe gönderme yapar. Sanat eserinde değer araŖtırması ise, sanat eserini yorumlamaya., çözümlenmeye ya da eleŖtirmeye çalıŖan bireyin sanat eserine yüklediği



değeri ifade eder. Eleştiri disiplini sanatta sadece sanat eleştirisine karşılık gelmektedir. Eleştiri disiplini, eserin özelliklerini anlamaya yönelik olması açısından eleştirel sanat pedagojisinden farklıdır. Eleştirel pedagoji yalnız sanat eserine yönelik bir eleştiri olmadığı için sanatın nasıl öğretildiği ve bunun sonucunda ne gibi kültürel, yaşamsal becerilere katkı sağladığı ile ilgilidir.

Hickman, “eğitim amaçları için sanat eleştirisi nasıl kavramsallaştırılmalıdır? Sınıf için sanat eleştirisini düşününce, bunun en iyi şekilde bir söylem şeklinde değil, disiplinli bir araştırma şeklinde incelenebileceğini (Hickman, 2005: 101)” savunmaktadır. Eğitimin gayelerine hizmet edecek sanat eleştirisinin kavramsallaşmasına yardımcı olacak bir eğitim yapılanması, eleştirel pedagojinin bu yapılanmalara eleştirel gücü hakim kılması ile sağlanabilir. Burada eleştirel teorinin yansımaları ile şekillenen eleştirel sanat pedagojisi bir sanat eleştirisi disiplini oluşturmada başvurulması gerekli kaynak alanlardan biri olmalıdır görüşünü savunmak gerekir.

Cary ise, eleştirel sanat pedagojisi ve sanat eleştirisi ilişkisine şu şekilde değinmektedir: “Eleştirel sanat pedagojisinde, estetik yargıların şekillenme sürecinde, estetik deneyim ve sanat eleştirisi çerçevesinde bilişsel uzlaşımı ve özümsemenin aşkın limitini vurgular (Cary, 1998: 124)”. Eleştirel sanat pedagojisi, estetik deneyime sahip olmak ve sanat eleştirisi metotlarını kullanabilmek ile sınırlı bir sanat eğitimi modeli değildir. Eleştirel sanat pedagojisi bunlardan çok daha ötesini sosyo-kültürel durumların değişimini, demokrasiyi, eşitliği, farklılığı, özgürlüğü, okuryazarlığı, bilinçliliği, hoşgörüyü ve sevgiyi bilişsellikle uzlaştırmanın ve benimsenmesinin pedagojisi olarak anlaşılmalıdır.

Sanat eleştirisi ile eleştirel sanat pedagojisinin arasında varsaydığımız farkı açıkça gösteren belirtilerden biri de, eleştirel sanat pedagojinin şablonik ya da ezberci kalıplardan uzak durmasıdır. Dolayısıyla bu kalıpsal yaklaşımların sanata ve ona ait estetiğe karşı bir olumsuzluk göstergesi olabileceği söylenebilir. “Doğaları gereği, ezber eleştiri modelleri şekilci bir estetik gösterirler. Şekilcilik bir sanat eserini kendine yeten bir varlık olarak değerlendiren bir görüşür ve bir izleyicinin bir sanat eserini dikkatli bir şekilde incelemesi yoluyla. Örneğin sanatçı veya sanat eserinin üretildiği bağlam ile

ilgili bilgilere başvurmadan, yeterince anlayabileceğini varsayar (Hickman, 2005: 100)”. Yani ezberci bir kalıpla yapılan eleştiri eleştirel sanat pedagojisinin mantığına kalıplaşmış/ezber olması hali ile uygun değildir diyebiliriz. Sanat eseri ile bağlantıya girmek demek, sanat eserinin tüm süreçlerini kapsamak durumunda olmayı gerektirir. Yani sanat eseri ile eserin sanatçısını, dönemini, üretildiği koşulları ve yansıttığı olguları birlikte kavramak söz konusu olmalıdır. Buna bağlı estetik durum, ayrıca kendi belirleyenleri ışığında kendini gösterebilir.

Sanat eğitimi uygulama ağırlıklı bir eğitim alanı olarak düşünülmektedir. Ancak kuramsal boyutunun mevcudiyeti de göz ardı edilmemelidir. “Sanat kuramı ve sanat yapmak arasındaki karşıtlık genellikle görsel karşıtı sözel zekâ açısından dile getirilir. Birçok öğrenci de kurama karşı dirençlidir ve bir çeşit anti-entelektüellik eleştirel kuramların politik boyutuna cevap olur (Mckenna,1999: 75)”. Sanat kuramı ile sanat pratiğini doğal bir birliktelik dışında algılamaya yönelirsek hem teoriyi ifade ve özümsemeye hem de pratiği açıklamaya yetersiz kalırız. İki kavramın zıtlıklarından ve benzerliklerinden doğan problemleri bir bütün olarak değerlendirerek eleştirel bir açıklamaya gidilmelidir. Böylece pratiğin ve kuramın bütünlüğünden doğan bir sanat eleştirisini eleştirel pedagoji ile bağdaştırabiliriz.

Eleştirel pedagojinin yansımalarının sanat eleştirisindeki karşılıklarını görmek için eleştirel sanat çalışmalarına dönmek gereklidir. “Sanat eğitiminde karar verme, vazgeçme ve sonra tekrar karar verme sık görülen bir olaydır: zihinsel hareket ve pratik koordinasyon hareketi sanatta bilinçli zihne uygun bitmeyen bir silsiledir. Bunu araştırmak sanat eserlerinde farkındalığı yükseltebilir ve eleştirel çalışmalar yaratıcı eserler için öğrencilerin zihinlerini özgürleştirmede önemli bir rol oynayabilir (Hickman, 2005: 47)”. Yaratıcılık bir zihinsel potansiyeldir. Dolayısıyla zihinsel özgürleşme olanak sağlamak ya da bu konuda bir motivasyon sağlamak için eleştirel pedagojinin yöntemlerinin faydasından bahsedebiliriz. Sonuç olarak eleştirel potansiyeller ile sanatsal potansiyellerin örtüşmesi, yaratıcılık örneğinde olduğu gibi ciddi bir özgürleşim sürecine ve beklentisine karşılık gelmektedir denilebilir. “Eleştirel pedagoji üretim, yönetme ve etki koşullarını araştırmak için deneyimle ilgilenir. Pedagoji ve deneyim sorunu arasındaki ilişkide radikal olan şey deneyimin iç

işleyişlerini irdelemesidir; nasıl bilgi ürettiğini, öznelleştirme şekillerinin yapısında bulunabileceğini irdeler (Giroux, 1997: 169)”. Deneyim belli açılardan bakıldığında öznelleştirmenin bir başka ifadesi olabilir. Yani öznelliğin nesnellik ile olan genel ilişkisinden hareketle öznelliğin değişkenliğine ve dinamikliğine doğrudan varılabilir. Sanatı, sanat eserini eleştirerek deneyimlemenin katkısı bireyin kendini ve çevresini sorgulamasının eleştirel bir boyuta taşınması ile açıklanabilir. Burada eleştirel pedagoji bir eserin fikir aşamasından uygulama aşamasına kadar geçen süreçte sadece plastik değerlerini değil sosyo-kültürel, ideolojik, politik ve eğitimsel bağlamlarını da keşfetme ve okuyabilmenin bir fırsatı olarak ele alınmalıdır.

Hickman’a göre “Eleştirel çalışmaların mantıklı bilişsel bir yapısı olmalı ve sanat eserlerinin uygulaması ve değerlendirilmesine nasıl katkıda bulunduğu gösterilmelidir. Pratik çalışmanın eksikliğinde doğan bilişsel düşünceyi sağlamalıdır (Hickman, 2005: 39-43)”. Eleştirel bir çalışmanın mantıklı olması, eleştirilen nesnenin yaratıcısı olan sanatçının mantıksallığı ile eleştiren kişinin mantıksallığı arasındaki birliği sağlamak ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Yani sanat eserinin ve eleştirinin mantıksal gerçekliği ve orantılılığı hem sanat eserini hem de eleştiriye kaliteli kılabilir, bilinçli bir hale taşıyabilir.

“Birçok eğitimci literatürde verilen eleştirel söylem metotlarını eleştirel inceleme modelleri olarak görürler, fakat bu iki kavram oldukça farklıdır. İnceleme araştırmak, bilgi aramak ve benzeri anlamına gelirken, konuşma veya yazma dilsel bir aktivite, dilin bir kullanımı anlamına gelir. (Hickman, 2005: 101)”. Bir metod model olabilir mi? Model kapsamlı bir kavramdır. Bir sisteme tabi olabilir, bir anlayışa bağlı gelişebilir, hepsinden önemlisi bir yapının kendisi olabilir. Bir sonuçtur, deneyime, sınamaya ve kullanıma göre bir süreç içinde değerlendirilebilir. Yöntem ise, bir modelin nasıl inşa edileceğine, o model içinde geçerli pedagojik süreçleri doğru ve faydalı kılmanın vasıtası olabilir. Dolayısıyla eleştirel söylemlerin kendilerine has metodlar içermesi doğaldır, ancak eleştirel inceleme modelleri olması için mutlak surette deneyimselleştirilmesi, kullanılması ve değerlendirilebilmesi gereklidir. Eleştirel inceleme bir eleştirel süreçtir, eleştirinin tümünü ihtiva etmeyen bir süreçtir. Değerlendirme, yorumlama ya da yargılamanın öncesine işaret eder. Eleştiri ile

incelemenin müşterek bir çalışma disiplini olmasına müfredat içinde yer verilebilir. Eleştiri bir kavrama formu olabilir, eleştiri bir tespit formu olabilir, eleştiri bir okuma formu olabilir, eleştiri aynı zamanda bir değerlendirme formu da olabilir. İnceleme formu tek başına eleştirel olamaz, ancak eleştirel yaklaşımın inceleme metodu olması düşünülebilir. İnceleme daha objektiflik, eleştiri subjektiflik sergiler. İncelemenin objektif yapısı ile eleştirinin subjektif yapısı, incelemeyi eleştiri formu olarak görmemizi engeller.

Eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitimine sunabileceği katkılardan şu şekilde bahsedilebilir: seçilen eserler üzerine sürekli ve geniş aralıklarla yoğunlaşma, çocukları yoğun bir şekilde sorgulamak, diyalog içine çekmek, çocuklara belirli miktarda bağlamsal bilgi sağlamak, eserin birden fazla yorumunu düşünmek için cesaretlendirmek, fikirlerine yani farklı anlamlara değer vermek, yorumlarını açıklamalarını istemek eleştirel sanat pedagojisi için uygulanabilir bir yöntem içeriği olarak düşünülebilir (Bkz. Hickman, 2005).

Hickman, sanat eğitimcileri ve sanat öğrencilerine yardımcı olması için bir eseri eleştirel yorumlamada kullanılabilecek maddeler sıralamıştır:

- “Eleştirel cevap eserin yakın, detaylı ve sürekli yorumuna bağlıdır.
- Bir eseri yorumlamak karmaşık bir süreçtir.
- Bir eserin anlamı net değildir. Tek bir tanımlayıcı anlam yoktur. Yorumlamak anlam çıkartmaktan çok, anlam incelemektir.
- Bir imgenin yorumu yorumlayan kişiye ve hangi bağlamda yorumladığına göre değişir, çocukların yorumu birbirlerinden ve öğretmeninkinden farklılık gösterebilir. Anlam ve bağlam arasında bir ilişki vardır.
- Esere verilen anlamları kaçınılmaz olarak sanatçınıninkiyle aynı olacak diye bir şey yoktur (Hickman, 2005: 110)”.

Eleştirel sanat pedagojisi içinde hem öğretmenlerin/sanat eğitimcilerinin hem de öğrencilerin stratejik durumları söz konusudur. Bu stratejinin iki kutbu olarak öğretmen ile öğrenciyi ele alırsak, soran ile cevaplayan ilişkisini gündeme getirmemiz gerekmektedir. Öğretmen eleştirel sanat pedagojisi açısından ders içinde sorularını eleştirel kılmalıdır. Yani sanatın yorumlanması, imgenin anlamsal veya bağlamsal açıdan ortaya koydukları karmaşık içerik düzenini öğrencinin cevaplayacağı sorular

biçiminde formülize etmelidir. Soruların eleştirel kılınması cevapların da eleştirel olmasına sebep olabilecektir. Bunun sonucunda öğrenci ve öğretmenin diyalogu sanat ya da sanat eseri merkezli bir eleştirinin karakterize olmasını sağlayacaktır. Bunun yanında öğretmenin öğrencilere izin vereceği yöntemler de gündeme gelebilir. Örneğin farklı bağlantılar kurmak, sanatsal eleştirinin yöntemlerinden biri olarak sunulabilir. öznel bir bakış açısının yoruma dönüşmesi için farklılığı önemsemek gerekebilir. Dolayısıyla bireysel farklılıkların ve devamında bireysel bakış açılarının farklılıklarına doğru giden bir yaklaşımı besleyebilir. Bunu eserin karmaşık yapısını daha da karmaşık kıldığı ya da kılacağı düşünülebilir ancak, eleştirel pedagoji farklılıklara da öncelik verecek yaklaşımları desteklemektedir. Farklılık bireysel bilince, biliş özelliklerine ve kavrayış düzeylerine ayrıca bir işlerlik kazandırabilmektedir. Eleştirel potansiyeller bilişsel potansiyelleri aktif kılmak durumundadır. Bilişsellik, eleştirelliğin zorunlu durumudur. Bilişsellüğün üsluplaşması ise, bilişin subjektif gücünü simgelemek ile ilgilidir. Sanat eleştirisi mecazi açılmanın üzerine yoğunlaşır. Eleştirel sanat pedagojisi ise bu açılananın bilişsel süreçlerini sanatsal süreçlerle paralel düşünmemizi mümkün kılacak yöntemleri araştırmak ya da oluşturmak ile ilgilenir.

Sanat eğitiminin olduğu kadar eleştirel sanat pedagojisinin de bireye sağladığı donatıları belli biçimlerde kategorize edebiliriz. Eleştirelilik artık bu kategorilerin en önemlisidir diyebiliriz. Diğer bir kategorik durum ise estetikdir. Eleştirel sanat pedagojisinin estetik ile olan bağının irdelenmesi gerekmektedir. Eleştirel sanat pedagojisi eleştirel bir estetik pedagojiyi doğurabilir mi? Eleştirinin kendisi bir estetik kaygıyı bünyesinde taşıyor olabilir mi? Doğal olarak estetik, bir sorgulamanın neticesi olarak ve bireysel bir hazzın göstergesi olarak gündeme getirilirse, eleştirel sanat pedagojisinin de önemli içeriklerinden biri olabilmektedir. “Eleştirel estetikler mantıken dağınık, istikrarsız bir proje gibi görünebilir. Fakat eleştirel estetikler, eleştirel sanat pedagojisi gibi, tamamıyla kendi kasıtlı öznelliğinin ve bağlamsal yönlendirmesinin bilincinde olan bir yorumlayıcı söyleşidir (Cary, 1998: 269)”. Estetik kategori, sanat eğitimi içinde doğal olarak eleştiriyi bünyesinde hisseder bir olgudur. Estetiğin eleştirel olması, çağdaş estetiğin yaşadığı değişimi ya da dönüşümü de açıklamakta katkı sağlar. Diğer taraftan dağınık ve istikrarsız görünüş, estetiğin doğasından gelmez, eleştirinin doğasından kaynaklanır. Kısacası eleştiri, estetikte sanatın dışında olguların da etkili olmaya başladığını

göstermektedir. Bu yüzden popüler kültüre ait bir estetik yapılanmanın eleştirilmesinin kaynağı, popüler kültürün kendi içerikleridir. Sanatsal eleştirinin bu anlamda fark ortaya koyduğunu söyleyebiliriz.

“Eleştirel estetiklerin itibar ettiği kitle ve popüler kültür özellikle öğrencilerin sanat dünyasını, kişisel sanat dünyalarının önemli bileşenleri gibi geçerli sanat formlarını ifade eder. Eleştirel estetikler gerçek dünyadan izole edilmiş bir sanat dünyası kavramını reddeder (Cary, 1998: 286,305)”. Gerçek dünya içinde sanatı konumlandırma amacı güden eleştirel estetiklerin karşısında popüler kültürün sanata ve sanatçıya yüklediği yeni anlam ve misyonlar dikkat çekmektedir. Buradan hareketle eğitim ortamlarında klasik sanat ve sanatçı kavramının “yönlendirdiği” estetik ve tüketim olgularının yanında popüler kültürün hâkimiyetindeki sanat ve sanatçının “yönlendirildiği” estetik ve tüketim olguları arasında bir ayırım yapılmak zorundadır. Geleneksel sanat eğitimi içinde sanat genellikle itici güçtür ve yönlendiren unsur olarak işlenmiştir. Popüler kültürün hakim olduğu günümüzde ise sanat eğitimi sanata genel olarak önlendirilmiş unsur olarak bakmaktadır. Bunun sonucu, sanat ve sanatçı üstüne eleştirilerin popüler kültür kalkanı içinde ne kadar etkili ve başarılı olacağı sorunu ortaya çıkabilir. Eleştirel pedagojinin estetik üzerine çalışmalarında göz ardı edilmemesi gereken konulardan biri olarak popüler kültürün estetik yönlendirmeleri, sanat eğitiminin sorunlarından biri olarak izah edilebilir. Eleştirel sanat pedagojisinin malzemesinin çoğunlukla popüler kültür olacağı ve bunun aynı zamanda sanatı ve sanat eğitimi de kapsayan metinlerin popüler kültür metinleri ile paralellikler sergileyebileceği ya da popüler kültür metinlerinin kendisinin sanatsal form özelliği sergileyebileceğini söylenmek istenmektedir.

Sanatın popüler kültürden ayrı tutulması pedagojinin de kabul etmek istemediği ya da benimsemeyeceğini düşündüğü bir konumlandırmadır. O yüzden eleştirel sanat pedagojisi, kendi içeriğini ve malzemesini popüler kültürde aramak istemeyebilir. Dolayısıyla sanatın kültürel durumlardan (popüler kültür gibi) izole edilmesi problem yaratabilmektedir. Tavin’e göre “eleştirel pedagoji popüler kültür rolünü bilgi inşası, sosyal arzu ve öğrenci faaliyeti ile ilgili olarak sorunsallaştırır. Eleştirel pedagojiye ek olarak, "görsel kültür" olarak adlandırılan yeni bir projenin tahayyül ve görüntü yoluyla

kurulan öznellik yoluyla mücadele etmek ve onu anlamak için popüler kültür çalışmasını desteklediği ortaya çıkmıştır (Tavin, 2003: 198)”. Popüler kültür eleştirel pedagojinin var olmasını sağlayan unsurlardan biri olarak düşünülebilir. Buradan popüler kültürün içinde birtakım sorunlar barındırdığını ve bu sebeple eleştiriye açık olduğu kanısını edinebiliriz. Popüler kültürün etki alanlarının geniş bir kitlesini görsellikle kuşatılmış okul çağındaki bireylerin oluşturduğu düşünülürse eleştirel sanat pedagojisi ile analiz edilmesi, sorgulanması gerekliliği önem arz etmektedir. Popüler kültürün, öğrenciler üzerindeki tüketim güdülerini tetikleyici ve sosyal arzularını devletin ve eğitim politikalarının istekleri doğrultusunda yönlendirici olması sebebiyle eleştirel sanat pedagojisinin çalışma alanına girmektedir. Carry’e göre “Popüler kültür estetik deneyim için zengin bir bağlamı destekler. Eleştirel sanat pedagojisi sanatın bireysellikten ve saygın bir rol oynayan bağlantısızlık içindeki bir eleştirel estetiklerin sorumluluğundan bağımsız yorumlamaya açık diğer bütün metinler gibi bir metin olduğuna itibar eder (Cary, 1998: 287)”. Eleştirel sanat pedagojisini yalnızca popüler kültür üzerinden konumlandıramayız. Aksi takdirde eleştirel sanat pedagojisi doğrudan popüler kültür-sanat pedagojisi olmaya başlar. Diğer taraftan eleştirel sanat pedagojisinin bir estetik eğitimi modeli oluşturması ile eleştirel sanat pedagojisini bir sanatsal eğitim modeli oluşturması gibi bir ayırımın kaynağını da popüler kültürün desteklemesi kaçınılmaz olabilir.

Eleştirel sanat pedagojinin sosyal yansımaları da dikkat çekicidir. Sosyo-kültürel olgu olarak sanatı ve sanat ile temas halinde olan insanların hangi tür işi yapıyor olurlarsa olsunlar, bir şekilde eleştirel sanat pedagojisinin hedef kitlelerinden ve eleştirel sanat pedagojisinin doğrudan muhatabı olabilirler. “Sanatçılar, avukatlar, sosyal çalışanlar ve diğerleri metalaşmamış kamu alanını genişletmek için kendilerine diğer kültürel çalışanlarla birleşme fırsatı sunan bir pedagoji ile ilgilenen entelektüeller olarak rollerini kabul etmelidir (Sandlin, McLaren, 2009: 256)”. Burada halk entelektüelleri tabiri ile özdeş bir tanımlama söz konusu. Bu grubun içinde belki de en vasıflısı ve etkilisi sanat eğitimcisidir denebilir. Eğitimcilerin ardından da etkili olabilecek olan kişiler gençler yani öğrenciler şeklinde ifade edilebilir. “Sanat, gençlerin etkileşim içerisinde olduğu politik, duygusal ve entelektüel bağlamların bir araya toplanmasını sağlar. Gençlerin sanat yapma süreci sayesinde çelişki ve karşıtlıkları seslendirme şansları vardır

(Villaverde, 1998: 196)”. Sanatın genç kuşak üzerinde politik, duygusal, ideolojik, felsefi, kültürel bir köprü kurma görevi olduğu ortaya çıkmaktadır. Genç kuşak bu sanat köprüsü sayesinde içinde yaşadığı toplumun çelişkilerini ve sınırlılıklarını dışavurum gücüne erişecektir ve böylece kendini daha iyi ve anlamlı ifade etme ve kültürel değişimin bilinçli bir parçası olma fırsatı bulacaktır. Bu gücü gençlere kazandıracak bir sanat eğitiminin içeriğinde bunu sağlayacak eleştirel bilgi ve potansiyelin olması gerekir.

Giroux ve McLaren’a göre: “Bağlamsal, eleştirel bilginin gelişimi için önemli olan şey öğrencilerin tecrübelerinin seslerinin diyalogun önemli bir parçası olduğunun kabul edilmesi, onaylanmasıdır; fakat öğrencilerin seslerinin onaylanması demek öğrencilerin tecrübelerine verdikleri anlamları öğretmenlerin görüldüğü gibi kabul etmeleri gerekir demek değildir. Eleştirel eğitmenin görevi bireylerin deneyimlerini yansıtabilecekleri ve şekillendirebilecekleri ve bazı durumlarda deneyimleri sosyal sorumluluk adına değiştirebilecekleri bir dil edinmelerini sağlamaktır (McLaren, 1992: 8)”. Onay; eğitim ortamlarında geçerli bir diyalogun mutlak göstergesi olarak kabul edilmelidir. Eleştirinin sözel olduğunu kabul etmenin yanında eleştiride sözel olarak ortaya konulan bir eylem ile bir kıyaslama ve sonuca varma olduğunu söyleyebiliriz. Sanat hem görsel bir materyaldir hem de kendine özgü görsel bir grameri vardır. Bu nedenle sanat eleştirisinde çift dilli olma durumu söz konusudur. Çift dillikten kasıt sözel dil ile görsel dildir. Sözel gramer diğer eleştiri alanlarında kullanılabilir ancak sanat eleştirisinde ancak görsel dil ve sözel dil bir araya gelebilir. Sanat eleştirisi diğer eleştirel metotlardan farklı olarak çift dillilik ile yapılması gereken bir eleştiri türüdür. Sanat eleştirisinin özünde de sanat ürününü görsel ve sözel bir dil ile eleştirme vardır. Sanat eleştirisinde öğrencinin dili de sanat eğitimcisinin dili de önem arz etmektedir. Sanat eleştirileri içinde öğrencilerin tecrübelerine yer vermedikçe kısıtlı bir alanda gerçekleşen bir eleştirel perspektif meydana gelir. Teksesliliğin çoklulaştırılmasında yaşanacak sorgusuz kabuller eleştirel eğitmenin öğrenciyi doğru yönlendirmede ve şekillendirmedeki eksikliğine işaret eder. Eleştirel eğitmenin sahip olduğu görsel ve sözel dil ve bunu öğrenci deneyimleri üzerinde kullanması ve kullandırması konusundaki altyapısı, bu açıdan önemlidir.



Eleştirel sanat pedagojisinin diğere bir boyutu da bağlamlaşmasıdır. Day, bağlamı; “sürekli değışen tarihsel ve kültürel bağlantılı bir çerçeveyi destekleyen veya sınırlandıran faktörler, durumlar ve çelişkili öğeler bileşeni” olarak açıklamaktadır. Anderson ve Jones gibi sanat eğitimcilerinin “bağlamı sosyokültürel bir olay olarak” düşündüklerini diğere bazı sanat eğitimcilerinin ise “bağlamı belirli grup değerlerindeki farklılıklar yüzünden çoklu-açıklayıcı” olarak düşündüklerini belirtmiştir (Bkz. Day, 2008). Eleştirel sanat pedagojisini temelini sağlam kurmak için bağlamlaştırmak mecburidir. Ancak, sosyo-kültürel bağlam olarak ele aldığımızda tek başına yeterli gelmeyeceğı kesindir. Çünkü sanat sadece kültürel bir gerçeklik değildir. Bu yüzden bağlamların sayısı çoğalacaktır. Zaten eleştireliliğin ya da eleştirel pedagojinin ve dolayısıyla eleştirel sanat pedagojisinin görüntüsü, değışken ve çeşitlilik özelliklerine sahip birden fazla bağlamı dikkate alması ve devamında, ortak genel bir bağlama taşınmasıdır. O da eleştirelilik olarak gösterilebilir. Day’e göre “bağlamsal araştırma çok modelli olduğundan, araştırmacıların seçebileceğı geniş bir metot seçkisi vardır. Metotlar olgu araştırması, etnografya ve karşıt-site analizleri gibi nitel örneklerden anket, görüşme ve bilgisayar veri analizi nicel tekniklerine kadar uzanır (Day, 2008: 440)”. Day, eleştirel sanat pedagojisinin bağlamsal açılımını destekleyecek bir takım bağlamlara şu şekilde açıklık getirmektedir:

- “Okul bağlamları; okul kültürü, kabile olarak okullar, hizmet içi programlar ve etkili ve etkisiz eğitimi içerir.
- Toplum bağlamları: toplum-merkezli eğitimi, folk sanat sitelerini, farklı varlık adaptasyonlarını/uyarlamalarını (yaşam boyu öğrenme ve cinsiyet sorunları) ve müze-zenginleştirme programlarını içerir.
- Kültürlerarası bağlamlar: çok kültürlü açıklamaları, yerli kültürel anlayışları, kültürler arası karşılaştırmaları, uluslararası yaz okullarını, kültürlerarası eğitimi ve popüler kültürün küreselleşmesini içerir.
- Elektronik bağlamlar: video-disk ve yüksek metin gibi elektronik ortamları, etkileşimli web sitelerini, tele-konferansı ve uzaktan eğitim derslerini içerir. Seçimler bazen kesişebilir (Day, 2008: 440)”.

Day’in aktardığına göre Carroll “paradigmalar (değerler dizgesi) uygulama ve kuramı yöneten inanç, değer, kanun ve uygulama topluluğudur ve büyük toplumu birleşik sosyal ortamlardan ziyade özel ortamlara ayırma eğilimindedir. Paradigma analizi metodolojisi önemlidir çünkü sanat eğitimcileri genelde kendi davranışlarını etkileyen

etkilerin, değerlerin ve durumların farkına varmazlar (Day, 2008: 499)”. Eleştirel sanat pedagojisi “ ifadesindeki üç kavramdan hangisinin paradigmayı desteklediği sorusuna cevap aradığımız zaman, sanat ve pedagojiyi biçimlendiren ve niteleyen gerçeklik olarak eleştiriye paradigma eksenini ve niteliği olarak göstermemiz gerekmektedir. O halde, eleştirelilik bir inanç, değer, kanun ya da uygulamaya ilişkin eylemin ve niyetin kapsamını da sergilemek zorundadır diyebiliriz.

Eleştirel teörünün ve eleştirel pedagojinin ortaya çıkışı, gelişimi ve kültürel durumlarla olan ilişkileri tez kapsamında incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen tespitler doğrultusunda eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitimi için bir eğitim modeli olabileceği konusunda görüşler ağırlık kazanmıştır. Sanat tarihsel açıdan bakıldığında baskın kültür içinde hâkimiyetin bir aracı olarak kullanılmaktadır.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6.1 DEĞERLENDİRME

“Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” konulu bu tez çalışmasının bölüm yapılanmaları ağırlıklı olarak tez isminin açılımının kategorik ve aşamalı geçişleri sağlayabilecek biçimde kurgulandığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda kavramsal incelemeler, alan incelemeleri ve bağlantısal değerlendirmelerin söz konusu olduğu bölümlerin içinden çıkan tespitler ve vargılar ile sonuçlandırılmıştır. Tez çalışmasının bölümlerinin tek tek değerlendirilmesi ise aşağıda çıkarılmıştır.

Birinci bölümde “Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” adlı çalışmamızın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, yöntemi, varsayımları ve sınırlılıklarının ortaya konulmuştur. Günümüzde bireyin eğitim açısından kazandığı yeni anlamlar ve misyonlar ile ilişkisi ve bu ilişkinin diğer tarafında yer alan sanat, kültür ve toplum içindeki etkisinin bir problem kapsamı oluşturduğunu; eleştirel teorinin çağdaş eğitim yönelimleri için önemli bir referans niteliğe sahip olmasından hareketle sanatı ve kültürü çözümleyebilmek ve sanat ve kültür vasıtalı pedagojik donatıların gücünü ortaya koyduğunu ve eleştirel sanat pedagojisinin eleştirel teoriden dinamik aldığı kadar sosyal ve kültürel kapsamlar ile doğrudan eğitsel temas sağladığını söyleyebiliyoruz. Çalışmanın giriş bölümü, varsayımların ve problem durumlarının gerekçeleri ile tezin hedefi açısından bir yapılanmanın ifadesini de hazırlamıştır diyebiliriz.

Tez çalışmasını ikinci bölümünde eleştiri kavramının kökeni, ne anlama geldiği, hangi alanlarla ilişkili olduğuna kısaca değinilmiştir. Ardından eleştirel teorinin ortaya çıkışı, gelişimi ve etkilediği eğitimsel yapılanmalar açıklanmaya çalışılmış, özellikle sanat eğitimi ile olan ilişkisinin bireyin ve toplumun özgürleşmesinde oynayacağı etkenler açıklanmıştır. Eleştirinin sanat eğitiminde kullanılan sanat eleştirisi yöntemine olan yansımaları incelenmiştir.

Üçüncü bölümde eleştirel teori bağlamına katkısı olan içerikler olarak ideoloji, politika kültürel dönüşümler, modernizm, post-modernizm, kitle kültürü ve popüler kültür

ilişkisi araştırılmıştır. Eleştirel teorinin modern ve post-modern eleştirdiği, post modernizmin eleştirel teoriden destek aldığı, kitle kültürü ve popüler kültürün ise karşısında durduğu ortaya konulmuştur.

Dördüncü bölümde pedagojinin geleneksel yapısı irdelenmiş ve gelenekselliğini yıkıp çağdaşlaştıracak bir potansiyel olarak eleştirel pedagojinin varlığı tartışılmıştır. Genel pedagojinin eksik yönlerinden beslenen eleştirel pedagojinin eğitim yapılanmalarına sunabileceği eleştirel durumlar incelenmiştir. Eleştirel pedagojide olması gereken rehber öğretmen ile özgür öğrenci konumunun önemine değinilmiştir. Eleştirel pedagoji destekleyen pedagoji türlerinden biri olarak post-modern pedagoji ile eleştirel pedagojinin benzerlik gösteren yönlerinin bulguları paylaşılmıştır. Eleştirel pedagojiye diğer destek veren pedagojilerden feminist pedagoji ile antipedagojinin görüşleri bağlamında eleştirel pedagojinin ortak paydaları ve farklı noktaları irdelenmiştir.

Beşinci bölümde ise geleneksel sanat eğitiminin eleştirel pedagoji ile kurabileceği etkileşim ağının haritası çıkarılmaya çalışılmış, okuryazarlık türlerinin eleştirel pedagoji ile olan tutarlı yapısının sanat eğitimi ile olan tutarlılığı ile ortak noktada birleşebileceğinin görüşü belirtilmiştir. Eleştirel pedagojinin sanat eğitimine özgürlük, eşitlik, dünyayı farklı gözlerden yorumlayabilme, eleştirel okuyabilme ve kültürün üreticileri olabilme potansiyeli sunan bir eleştirel sanat pedagojisi yapılanmasını ortaya koyduğu tespiti yapılmıştır. Eleştirel sanat pedagojisi ile kültürel durumları kabul edip benimseyen değil kültürün yaratıcı rolünü alabilecek kişilerin gücü tartışılmıştır. Eleştirel sanat pedagojinin uygulamasında yer alacak olan okul, öğretmen, öğrenci üçgeni içinde eleştirel pedagojinin sadece bu öğelere değil sanat ile teması bulunacak bütün insanların ve kurumların etkisi açıklanmıştır. Eleştirel teorinin uygulama hali olarak eleştirel pedagojinin varlığı ile sanat eğitimi çağdaş eğitim anlayışına yaklaştıracak durumların tespiti yapılmıştır. Sanatın sadece kültürel bir üretim alanı olmadığı bunun yanında kültürel tüketim ile olan ilişkisine de kısaca değinilmeye çalışılmıştır. Son olarak beşinci bölümde eleştirel sanat pedagojisinin müfredat yapılanmalarına olan etkisi ve müfredata olan montesinde okulun, öğretmenin ve öğrencinin yaşayabileceği güçlükler tespit edilmiş kuram ve uygulama arasındaki

kopukluğa değinilmiştir. Eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitimi için bir model olma olasılığı irdelenmiştir.

Altıncı bölümde tezin genel bir değerlendirilmesi yapılmış, yedinci bölümde tez araştırmasının sonucunda elde edilen görüşler ışığında sonuç ve vargılar kısmı ortaya konmuştur, araştırmalar sonucunda problem cümlesi ile zmlenmeye çalışılan eleştirel sanat pedagojisinin sanat eğitimine olabilecek olumlu yansımalarının gerekçelerinin haklılığı ve doğruluğu gösterilmiştir.

## YEDİNCİ BÖLÜM

### 7.1 SONUÇ

Çağdaş eğitim anlayışlarına doğrudan ya da dolaylı olarak tesir eden faktörlerin çeşitliliğinden ve esnekliğinden bahsedebiliriz. Özellikle sosyo-kültürel olguların ön plana çıkardığı yeni sosyal ve kültürel seçeneklerin günlük yaşamı olduğu kadar eğitim anlayışlarını ve ortamlarını da meşgul ettiğini vurgulayabiliriz. Eğitimde ve toplumda tektipliğin değersiz kılındığı, değişkenliklerin, farklılıklar ya da parçalanmanın birey üzerinde odaklandırıldığı bir dönem içinde bulunmaktayız. Dolayısıyla eğitim için geçerli ve gerçekçi olasılıkların serimlenmesine ilişkin çalışmalar giderek çoğalmaktadır. “Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşkeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi” konulu bu çalışma; bir kuramsal kapsam ile sosyo-kültürel kapsam arasında bir ilişkinin betimlenmesi olasılığını pedagojik bir hedef olarak belirleyip, bireyin kendine, bilincine, zihinsel güçlerine ve potansiyellerine olan inancını yüceltmek amacıyla olmuştur. Cesaretin, direncin ve stratejinin eğitimde yeniden anlam kazanmasına vesile olan sanatsal ve kültürel üretim ve tüketim biçimlerinin incelenmesi ve eğitim süreçlerinde nasıl bir nitelik sergileyeceğinin çözümlenmesi söz konusu olmuştur.

Eleştirel sanat pedagojisi eleştirel teorinin pratikteki yansımaları sağlamış durumdadır. Eleştirinin bireyden topluma doğru yönelmesinde eğitimin vasıta kılınmasına paralel olarak sanatın ve sanat eğitiminin de değerli görülmesi kaçınılmazdır. Eleştirel sanat pedagojisinin büyük ölçüde eleştirel pedagojiden destek aldığı ve dolayısıyla da post-modern pedagojik özellikleri haiz olduğu söylenebilir. Post-modern sanat eğitimi üzerine çalışmaların yoğun olduğu günümüzde eleştirel sanat pedagojisinin yöntemlerinden ve içeriklerinden faydalanılmalıdır. Sanat eğitimi yalnızca eleştirinin hakimiyetini gerektirmez ya da yalnızca eleştiriden ibaret değildir. Projektif özelliklere sahiptir ve gelecekçidir denilebilir. Geçmişin disiplin temelli sanat eğitimi içinde geçen eleştiri ile organik bağı olmasının yanında geleceğin sanat eğitimi yönelimleri için de önemli bir yol göstericiliği söz konusu olabilecektir. Eleştirel sanat pedagojisi sadece sanat öğrencilerini değil, sanat eğitimcilerini ve dolayısıyla sanat ile temas halindeki

tüm insanları ilgilendirmektedir. Çünkü pedagojik problem yaptığı ve merkeze aldığı eleştiri olgusu tamamıyla öznel bir varoluşu ve gücü işaret etmektedir.

Sonuç olarak, sanat eğitiminin salt kendisi olarak bir anlam ve kapsam oluşturması düşüncesi terk edilmiştir. Onun yerine çoklu bakış açılarının ve değerlerin önemine atıf yapılan yönelimlerin tercih edilmesi ön plana çıkarılmaktadır. Doğal olarak sanat eğitiminin geleceğe ilişkin perspektifleri içinde kültürün, kültürel yeni alanların sanat ile olan bağının giderek artmasına ve görselliğin kültürel genişliği etkin kıldığı bir görünümde eleştirel sanat pedagojisinin yeni problemleri ve beklentileri ortaya çıkacak görünmektedir.

## 7.2 Vargılar

- Eğitimde çağdaşlaşmanın yolunun yeni eğilimlere bağlı gerekçeli anlayışlardan geçtiğini ve birey/öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesini mümkün kıldığını söyleyebiliriz.
- Eleştirel sanat pedagojisi; bir sanat pedagojisidir ancak sanatın hâkim görüntüsü altında yapılanmış değildir. Eleştirel sanat pedagojisi bir pedagojik kapsamdır ve sanatla olan ilintisinde sanatın nesnesinden çok öznesine odaklanır. Öznel potansiyellerin eleştirel potansiyeller ile örtüşmesi düşüncesinden hareketle pedagojik bağlama taşınır.
- Eleştirel sanat pedagojisi sanatın daha çok ve çabuk kitlesel kılınmasına yönelik projelerin bir parçası ya da mekanizması olmamalıdır. Bunun yerine, sanatsal deneyim ve paylaşımın sosyal ve dolayısıyla kültürel uyumunda etkin bir rol üstlenmelidir.
- Eleştirel sanat pedagojisi bireyin kendisini ve çevresini anlamasının yanında kendini anlatabilmesini de mümkün kılabilecek donanım ve becerileri sağlayabilmelidir.
- Kültürel çeşitliliklerin ve değişkenliklerin bir üretim ve tüketim mekanizması biçiminde izahlarının yaygınlık kazandığı günümüzde eleştirel sanat pedagojisi, bir kültürel üretim biçiminden daha çok kültürel tüketim biçimlerine odaklanmak durumundadır. Çünkü eleştirel sanat pedagojisi ile sanat eleştirisini birbirinden ayırmanın temel gerekçesi olan sanatsal tüketimin stratejik temelleri olması gerektiği görüşüdür.

- Eleştirel sanat pedagojisi ile eleştirel diğer pedagojik türler arasında bir farkın olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Genelde sanatın doğasından kaynaklanan orijinallik, özgünlük ve özerk değerlerin diğer alanlarda bu kadar yoğun olarak işlenmediği söylenebilir. Özelde ise eleştirel sanat pedagojisi, bireysel potansiyelleri ihtiva eden yaratıcılık, sezgi, imgelem, buluş ve keşfe ilişkin güçleri eleştireliliğe yapacağı katkıların önemi üzerinde durulabilir. Bu bağlamda eleştirel sanat pedagojisi bireyin kendisini önemsemesi oranında kendisini eleştirmesine de zemin hazırlayabilir. Bir başka ifade ile eğitimde otokritik mekanizmasının etkin olarak ön plana çıkarılması sağlanabilir.
- Sosyal yaşamda deneyimlerin oluşması ve karakterize olması eğitim ortamlarına göre daha hızlı ve kapsamlı olabilmektedir. Okullarda ise deneyimin niteliği değişebilmektedir. Hatta eğitimin deneyimselleştirilmesi genel olarak bir problemin altını çizmekle eşdeğer düşünülebilir. Bir başka ifade ile pedagojik deneyimlerin sosyal deneyimlere koşut olabilmemesinin yolunun eğitim ile yaşamın bileşkesinden geçtiği şeklinde söylenebilir. Deneyimin okul ile okul dışının olguların ortak sonucu olabileceği düşüncesini büyük ölçüde ve yalnızca eleştirel pedagoji sağlayabilir diyebiliriz. Özellikle okul içi deneyimlerin tutum ve davranışlara yansı oluşturmada eleştirinin eğitsel yöntemleri etkili olabilir.
- Disiplinel bir pratik olarak eleştiri, eleştirel sanat pedagojisini bir disiplin yapmak için yeterli bir arka plana sahip değildir. Genel pedagojinin veya sanatın disiplin olarak hâkim kılındığı bir kullanımda eleştirelilik, eylem karakterini ve mekanizmasını ortaya koyan kapsama karşılık gelmektedir. Bu yönüyle eleştirel sanat pedagojisinin müfredat içeriklerine veya yönelimlerine doğrudan tesir etme gücüne sahiptir diyebiliriz.
- Eleştirel pedagojinin gerekçelerini besleyen olgulardan biri olarak baskı ve direnç içerikli bir pedagojik kapsam, eleştirel sanat pedagojisi için de aynı oranda geçerli olmayabilir. Sanat eğitimi baskının veya direncin pedagojisi olmaktan çok, özgürlüğün ve sınırsızlığın hedef alındığı olanaklar alanı olarak ifade edilmektedir. Bu yönüyle bakıldığında baskıyı veya direnci doğrudan işlemek zorunda kalmaz.
- Eleştirel sanat pedagojisi belli oranlarda sosyal psikolojik, antropolojik, kültürel genetik, çok kültürlülük gibi farklılıklar veya özgürlüklerin çağdaş tüm söylem ve eylem alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Politik, ideolojik ve ekonomik yansılar olabileceği gibi toplumun daha demokratik olmasına katkı yapabilir.
- Bugün kitlesel pedagojik pratiklerin veya kamusal eğitim tartışmalarının yaşandığını ve dolayısıyla eğitimin doğrudan kültürel içerikler ile ilişkisinin



gücüne gönderme yapıldığını görmekteyiz. Özellikle popüler kültür ve uzantılarının eğitim için geniş perspektifler sunduğunu ve bu genişliğin eğitim pratikleri açısından zor süreçleri çağrıştırdığı düşünülürse eleştirel pedagojinin ve eleştirel sanat pedagojisinin gücüne ve gereğine olan inancın artması normal olacaktır.

- Eleştirel pedagojinin bir onay ya da ret pedagojisi olup olmadığı tartışması önemli görülebilir. Hem eğitsel anlamda hem de sosyal ve kültürel anlamda onay ve ret kavramlarının daha fazla önemsenmesi gerektiğini vurgulayabiliriz. Dolayısıyla eleştirel sanat pedagojisinin bireyin eğitsel olduğu kadar sanatsal, kültürel ve toplumsal sorumluluklara ilişkin bilinç ve deneyim kazanmasını sağlayacağını söyleyebiliriz. Bu bağlamda toplumsal ve kültürel mensubiyeti pekiştirmede etkili bir pedagojik içerik olarak eleştirel sanat pedagojisine vurgu yapabiliriz.
- Eleştirel sanat pedagojisinin bir okuryazarlık pedagojisi olarak ele alınmasına işaret edilebilir. Çünkü sanat eleştirisini eleştirel sanat pedagojisine malzeme yapmanın yöntemlerinden biri olduğu kadar, sanatın görsel kültürel eğilimlerini de çözümleyebilmenin yolu olarak dikkat çeker.
- Eleştirel sanat pedagojisi bir strateji pedagojisi olarak ifade edilebilir. Çünkü strateji çağdaş sanatın olduğu kadar kültürün ve toplumun da önemli bir kavramı olmak yolundadır. Bu anlamda eleştirel sanat pedagojisi popüler kültürün içine hapsedilmiş ya da kamufle edilmiş politik, ideolojik ve ekonomik güç veya güç ilişkilerinin karşısında bir konum almanın ve cevap vermenin potansiyellerine gönderme yapmaktadır. Strateji, öngörüler ile beklentilerin bireysel bakış açılarında yeniden boyutlandırılmasını sağladığı gibi bir bilinç içeriğine de dönüştürebilmektedir.

## BİBLİYOGRAFYA

ADORNO, Theodor W., Horkheimer (2010). **Aydınlanmanın Diyalektiği**, Çev: Nihat Ülner- Elif Öztarhan Karadoğan, Kabalcı Yayınevi, , İstanbul.

AMENT, E. A., (Sep., 1998). **“Using Feminist Perspectives in Art Education”** Art Education, V: 51, No: 5, Critical Lenses, ss: 56-61.

ANDERSON, T., (Summer, 1993). **”Defining and Structuring Art Criticism for Education”**, Studies in Art Education, Vol. 34, No. 4, ss. 199-208.

ANDREE M., (1993). **Feminizm**, çev. Şirin Tekeli, İletişim Yayınları (Cep Üniversitesi: 127).

ARNHEIM, R., (2007). **Görsel Düşünme**, Çev: Rahmi Ögdül, Metis Yayınları, İstanbul.

AUSBURN, F. B., (1975). **“A Comparison Of Multiple And Linear Image Presentations Of A Comparative Visual Location Task With Visual And Haptic College Students [microform]”** , [ERIC Clearinghouse,. ED 101727.]

BERNSTEIN, B., (1996). **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**, Taylor & Francis Ltd, London.

BOTTOMORE, T., (1984). **Frankfurt Okulu**, Çev: Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul.

BOURDIEU, P., (1971). **Systems Of Education And Systems Of Thought**, M. F. D. Young (ed.) Knowledge and Control, London, Macmillan.

BRENT, H., (Dec., 1981). **“The Survival of the 60s: Critical Teaching”**, College English, Vol. 43, No. 8, ss. 824-838.

BRESLER, L., (2007). **International Handbook of Research in Arts Education**, Springer, USA.

CARROLL, N., (2009). **On Criticism**, Routledge, New York.

CARY, R., (1998). **“Critical Art Pedagogy: Foundations for post-modern Art Education”**, Library of Congress Cataloging in Publication Data, New York and London.

CASTELL, M., (2001). **Museums in the Information Era**. ICOM NEWS (Newsletter Of The International Council Of Museums), Barcelona: General Conference.

CASTELLS, M., FLECHA R., FREIRÉ P., GIROUX H. A., MACEDO D., WILLIS P., (1999). **Critical Education In The New Information Age**, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

CEVİZCİ, A., (2000). **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, Paradigma Yayınları / Felsefe Dizisi, 1. Basım, İstanbul.

COLLINS, G. C., (1979). **“Women and Art: The Problem of Status”** Studies in Art Education, V: 21, No: 1, ss: 57-64.

DARTS, D., (2004). **“Visual Culture Jam: Art, Pedagogy, and Creative Resistance”**, Studies in Art Education A Journal of Issues and Research, 45(4), Ss. 313-327.

DASPIT, T., WEAVER J. A., (1999). **Popular Culture and Critical Pedagogy**, Garland Publishing Inc. A member of Taylor & Francis Group, New York.

DAY, M. D., EISNER E. (2008). W., **Handbook of Research and Policy in Art Education**, Taylor & Francis e-Library, London.

DELLALOĞLU, B., (2007). **Frankfurt Okulu'nda Sanat ve Toplum**, Say yayınları, İstanbul.

EKER, M., ASLAN, T., (2011). **“Tüketim Kültürü ve Sanat Eğitimi: Postmodern(ist) Sanat Eğitiminde Gelenekçi Dirençler İle Gelecekçi Stratejilerin Kültürel Bileşkeleri”**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), ss. 179-200.

EREN, H., GÖZAYDIN N. , PARLATIR İ. , TEKİN T. , ZÜLFİKAR H., (1988). **Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü 1 A-J**, Türk Dil Kurumu Yayınları:549, Sözlük Bilim ve Uygulama Kolu Yayınları:1, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.

ERTÜRK, S., (1972). **Eğitimde “Program” Geliştirme**, Ankara: H.Ü. Yayını.

ERVERDİ, E., KARA İ., KUTLU M., (1998). **Türk Dili Ve Edebiyatı Ansiklopedisi** Cilt: 8 Devirler / İsimler / Eserler / Terimler, Dergâh Yayınları, İstanbul.

FELDMAN, E. B., WOODS D. (Oct., 1981). **“Art Criticism and Reading”** , University of Illinois Pres, Journal of Aesthetic Education, Vol. 15, No. 4, ss. 75-95.

a. \_\_\_\_\_ (Jan., 1973). **“The Teacher as Model Critic”**,Journal of Aesthetic Education, Vol. 7, No. 1, ss. 50-57.

FREIRE P., (2000). **Yüreğin Pedagojisi**, Çev: Orhan GAZİ, Ütopya Yayınevi, Kasım.

a. \_\_\_\_\_ (2005). **Education For Critical Consciousness**, Continuum, London-New York.

- b. \_\_\_\_\_ (2010). **Ezilenlerin Pedagojisi**, Ayrıntı Yayınları, Çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek.
- GABEL, S., (Summer, 2002). “**Some Conceptual Problems with Critical Pedagogy**”, Blackwell Publishing on behalf of the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, Curriculum Inquiry, Vol. 32, No. 2, ss. 177-201.
- GARBER, E., (Autumn, 1990). “**Implications of Feminist Art Criticism for Art Education**”, National Art Education Association, Studies in Art Education, Vol. 32, No. 1, ss. 17-26.
- GAROIAN, C. R., (Spring, 1999). “**Performance Art as Critical Pedagogy in Studio Art Education**”, College Art Association, Art Journal, Vol. 58, No. 1, ss. 57-6.
- GIROUX, H., (1997). **Pedagogy And The Politics Of Hope**, Westview Press, Oxford.
- GOODMAN, R., (2004). “**World, Class, Women Global Literature, Education, and Feminism**” Routledge, Falmer, New York.
- GREENFIELD, T. B. (1973). “**Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change**”. Journal of Applied Behavioral Sciences, 9(5), ss. 551-574.
- GROENKE, S. L., HATCH , J. A., (2009). “**Critical Pedagogy And Teacher Education In The Neoliberal Era**” Springer Science + Business Media B.V. , U.S.A.
- HABERMAS, J. (1971). **Knowledge And Human Interests**. Beacon Press.
- a. \_\_\_\_\_ (1996). “**Modernity: An Unfinished Project. Habermas and the Unfinished Project of Modernity: Critical Essays on the Philosophical Discourse of Modernity**” Der. M.P. d'Entreves ve S. Benhabib, Polity Press, Cambridge.

HAMBLEN, K. A. (Winter, 1988). “**Approaches to Aesthetics in Art Education: A Critical Theory Perspective**”, National Art Education Association, Studies in Art Education, Vol. 29, No: 2, ss. 81-90.

HANÇERLİOĞLU, O. (1996). **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi / Büyük Fikir Kitapları Dizisi, 10.Basım, İstanbul.

HAVILAND, W. A., PRINSH., E. L., MCBRIDE Bunny , WALRATH Dana, (2010). **Cultural Anthropology: The Human Challenge**, Cengage Learning, USA.

HICKMAN, R., (2005). **Critical Studies In Art & Design Education**, Intellect Books, ISBS, 920 NE 58th Ave. Suite 300, Portland, Oregon 97213-3786, USA.

HICKS, L. E. (Autumn, 1990). “**A Feminist Analysis of Empowerment and Community in Art Education**” Studies in Art Education, V: 32, No: 1, ss: 36–46.

a. \_\_\_\_\_ (2004). “**Infinite and Finite Games: Play and Visual Culture**”, Studies in Art Education A Journal of Issue and Research.

HIRSCH, E.D., J., (1989). “**A First Dictionary Of Cultural Literacy. What Our Children Need To Know?**”, Boston: Houghton Mifflin Company.

HOBBS, R., (2004). “**Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma**”, çev.: Melike Türkân Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt: 37, sayı: 1, ss.122-140.

HOOKS, B., (2012). **Herkes İçin Feminizm**, Çev: Aysel Yıldırım, Berna Kurt, Ece Aydın, Şirin Özgün, Bgst Yayınları, İstanbul.

HORKHEIMER, M., (2010). **Akıl Tutulması**, Çev: Orhan KOÇAK, Metis Yayınları, İstanbul.

HUMBLE, M., A., MORGAINÉ, C. A., (Jul., 2002). “**Placing Feminist Education within the Three Paradigms of Knowledge and Action**” Family Relations, V: 51, No: 3, ss: 199-205.

KAHRAMAN, H. B., (2007). **Kitle Kültürü Kitlelerin Afyonu**, Agora Kitaplığı, İstanbul.

KANPOL, B., (1999). “**Critical Pedagogy: An Introduction**” Library of Congress Cataloging in Publication Data, USA.

KANTEMİR, E., (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Engin Yayınevi / Eğitim Dizisi Ankara, 1.Basım.

KAPLAN, İ., (1999). **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi**, İletişim Yayınları, İstanbul.

KAVOORI, A., MATTHEWS, D., (2004). “**Critical Media Pedagogy: Lessons from the Thinking Television Project**”, The Howard Journal of Communications, 15:2, ss. 99-114,Denise.

KELLNER, D., (1998). “**Multiple Literacies And Critical Pedagogy In A Multicultural Society, Educational Theory**”, Volume 48 Issue 1, ss. 103 – 122. [DOI: 10.1111/j.1741-5446.1998.00103.x]

KINCHELOE, J. L., (2008). **Knowledge and Critical Pedagogy 1**, Springer Science + Business Media B.V.

KIZILÇELİK, S., (1994). “**Post-modernizm: ‘Modernlik Projesine’ Bir Başkaldırı**”, Türkiye Günlüğü, Sayı: 30 .

a. \_\_\_\_\_ (2008). **Frankfurt Okulu**, Anı Yayıncılık, İstanbul.

KNIGHT, T., PEARL, A., (2000). **“Democratic Education and Critical Pedagogy”**, The Urban Review, Vol. 32, No. 3.

LATHER, P., (Spring, 1992). **“Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-Structural Perspectives”**, Theory into Practice, Vol. 31, No. 2, Qualitative Issues in Educational Research, ss. 87-99.

LEARD, D., (2006). Wishart and LASHUA Brett, **“Popular Media, Critical Pedagogy, and Inner City Youth”**, Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, Vol. 29, No. 1, The Popular Media, Education, and Resistance/ Les mass-média populaires, l'éducation et la résistance, ss. 244-264.

LOCKE, J., (1952). **“An Essay Concerning Human Understanding”**, Great Books of the Western World, c.35, Chicago.

MARSHALL, H. J., (May, 1972). **“Critical Thought about the Esthetic and Art Education”**, National Art Education Association, Art Education, Vol. 25, No. 5, ss. 15-18.

MCKENNA, S. E., (Spring, 1999). **“Theory and Practice: Revisiting Critical Pedagogy in Studio Art Education”**, College Art Association, Art Journal, Vol. 58, No. 1, ss. 75-79.

MCLAREN, P. (Oct., 1992 - Feb., 1993). **“Critical Literacy and Postcolonial Praxis: A Freirian Perspective”**, College Literature, Vol. 19/20, No. 3/1, Teaching Postcolonial and Common wealth Literatures, ss. 7-27.

a. \_\_\_\_\_ (1989). **“Life In Schools: An Introduction To Critical Pedagogy In The Foundations Of Education”**. New York: Longman.

MORAN, B., (2002). **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İletişim Yayınları, İstanbul.



OELKERS, J., LEHMANN, T., (2003). **Eğitime Hayır'a Hayır**, Değişim Yayınları, Çev: Zekeriya Uludağ, Sakarya.

ÖZSOY, V. (1996). **Resim-İş Eğitimi (Sanat Eğitimi):Amacı Ve Yapılanması**, Milli Eğiti Dergisi, sayı:131, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

PENN, M. P., (Spring 1997). **“Feminist Pedagogy as Praxis”** Duke Journal of Gender Law & Policy 4, ss.217-219.

PRENTICE, R., (2002). **“Teaching Art And Design”**, British Library Cataloguing-in-Publication Data, London.

SAN, İ., (2003). **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ütopya Yayınları: 87, Eğitim Dizisi, Ankara.

SANDELL, R., (Spring, 1991). **“The Liberating Relevance of Feminist Pedagogy Studies in Art Education”** , V: 32, No:3 ss: 178–187.

SANDLIN, J. A., MCLAREN, P., (October 30th 2009). **“Critical Pedagogies of Consumption: Living and Learning in the Shadow of the ‘Shopocalypse’** , Routledge Taylor & Francis Group, New York.

SARUP, M., (2010). **Post-Yapısalcılık ve post-modernizm**, Kırk Gece Yayınları, Çev: Abdölbaki Güçlü, İstanbul.

SCHAEFER, R. T. / Lamm Robert P (1995). **Sociology**, New York: McGraw Hill Inc., 5. Baskı.

SIM, Stuart., (2006). **Post-modern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü**, Çev: Mukadder ERDEM, Ali UTKU, Ebabil Yayınları , Ankara.

TANSEL, F. A. (1978). **İyi ve Doğru Yazma Usulleri**, Cilt: I-II, Ötüken Yayınları, İstanbul.

TAVIN, K. M., (Spring, 2003). “**Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture**”, National Art Education Association, Studies in Art Education, Vol. 44, No. 3, ss. 197-213.

TAYLOR, P. G. (Winter, 2002). “**Service-Learning as post-modern Art and Pedagogy**”, National Art Education Association, Studies in Art Education, Vol. 43, No. 2 ss. 124-140.

TUNALI, İ., (1989). **Estetik**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

TYSON, L. (2006). **Critical Theory Today**, Routledge Taylor & Francis Group 270 Madison Avenue New York, NY 10016.

UNESCO, (1976). **The Experimental World Literacy Programme: A critical assessment**, The Unesco Press, Paris.

VILLAVERDE, L., (1998). “**Youth at the Crossroads of Radical Democracy and Critical Citizenry: An Analysis of Art, Pedagogy and Power**”, Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 20:2, ss. 189 - 208.

WARDEKKER, W. L., MIEDEMA, S., (Spring, 1997). “**Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation**”, Blackwell Publishing on behalf of the Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, Curriculum Inquiry, Vol. 27, No. 1 ss. 45-61.

WEINER, E. J., (1 January 2003). “**Beyond Doing Cultural Studies: Toward a Cultural Studies of Critical Pedagogy**”, Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 25: 1, , ss. 55 - 73.

WORTH, F., (Autumn, 1993). **“Post-modern Pedagogy in the Multicultural Classroom: For Inappropriate Teachers and Imperfect Spectators”**, Cultural Critique, No. 25 ss. 5 -32.

YILDIRIM, A., (2010). **Eleştirel Pedagoji**, Anı Yayıncılık, Ankara.

YOKLEY, S. H., (Sep., 1999). **“Embracing a Critical Pedagogy in Art Education”**, National Art Education Association, Art Education, Vol. 52, No. 5, What Is Taught? What Is Learned? How Do We Know?, ss. 18-24.

YÜKSEL A.H. ve U.Demiray, (1988). **“Basının Toplumsal İletişimdeki İşlevleri (Türk Toplumunda Basının Atatürkçü Toplumsal Kişilik Oluşumundaki İşlevleri Üzerine Bir Model Önerisi)”**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Yayınları, Eğitim-Araştırma ve Bilimsel Yayınlar Dizisi No: 002, Eskişehir.

ZAVARZADEH, M., MORTON, D., (1990). **“(Post)Modern Critical Theory and the Articulations of Critical Pedagogies”**, College Literature, Vol. 17, No. 2/3, The Politics of Teaching Literature ss. 51- 63.